Université Sorbonne Nouvelle

ED661 – Langage et Langues : Description, Théorisation, Didactisation

EA 2288 DILTEC – Didactique des langues, des textes et des cultures

Thèse de doctorat en Didactique des Langues et des Cultures

Séraphine Malan

Une approche critique pour penser le développement de la compétence sociolinguistique dans l'enseignement/apprentissage du FLM

Thèse dirigée par

Emmanuelle Guerin

Soutenue le 1er juillet 2026

Jury :

M. Frédéric ANCIAUX, Professeur des universités, Université des Antilles

Mme Laurence BUSON, Maitresse de conférences - HDR, Université Grenoble Alpes

Mme Lucile CADET, Professeure des universités, CY Cergy Paris Université

Mme Emmanuelle GUERIN, Professeure des universités, Université Sorbonne Nouvelle

M. Philippe HAMBYE, Professeur des universités, Université Catholique de Louvain

Mme Valérie SPAËTH, Professeure des universités, Université Sorbonne Nouvelle

Résumé

Ma thèse vise à formuler des propositions pour l'enseignement-apprentissage de la compétence sociolinguistique en Français Langue Maternelle (FLM) dans une approche critique. Les trois grandes questions de ma recherche sont :

Quel cadre épistémologique pour une recherche en FLM ? En répondant à cette question, je cherche à éclairer des angles morts, masqués par des évidences, ce qui peut notamment conduire à élargir la problématique à l'enseignement du français dans d'autres contextes. Ma démarche s'inspire d'une approche critique de la didactique (Thésée et Carr, 2018) et d'un « faire recherche en commun » (Nicolas-Le Strat, 2024) qui permettent de penser les réalités éducatives et de s'y adapter.

À quels besoins peut répondre la compétence sociolinguistique au cycle 4 ? Mon deuxième objectif est de définir des besoins auxquels pourrait répondre le développement de la compétence sociolinguistique. Pour ce faire, mon travail s'appuie préalablement sur une conception de la variation plus complexe que celle sur laquelle repose l'appréhension de la langue française dans le cadre scolaire, invalidant son caractère vivant (Guerin, 2017). De là, j'ai voulu comprendre de manière concrète ce qui se passe sur le terrain scolaire avec une enquête ethnographique dans un collège d'un quartier dit « populaire » du nord de Paris, dans des classes de 5ème, 4ème et 3ème. J'ai observé, à raison de trois à quatre heures par semaine d'octobre à mai, les cours de français avec deux professeures différentes. J'ai également mené des entretiens avec ces professeures. J'ai pu identifier que le développement de la compétence sociolinguistique pouvait répondre à des besoins de l'ordre de l'étude de la langue, mais aussi de la culture éducative des élèves.

Quelles propositions formuler pour favoriser le développement de cette compétence ? *In fine*, je formule, au terme du travail, des propositions à partir des besoins identifiés lors de mon enquête. J'ai animé des activités dans le cadre d'une recherche-action qui m'ont permis de comprendre ce qui fonctionnait, ou non, pour favoriser le développement de la compétence sociolinguistique. J'émets alors l'hypothèse qu'elle pourrait être développée à partir de la conscience des aspects sociaux du langage en se concentrant sur trois axes de travail : une conscience variationnelle, une conscience interculturelle et une conscience réflexive.

Mots clés : Compétence sociolinguistique – Français Langue Maternelle – Approche critique – Enseignement-Apprentissage

Abstract

My thesis aims to formulate proposals for teaching and learning sociolinguistic competence in French as a First Language (FLM) within a critical approach. It addresses three main research questions.

Which epistemological framework is appropriate for FLM research? By addressing this question, I aim to uncover gaps in the research which have been obscured by dominant narratives. This may broaden the scope to French language teaching in other contexts. My approach draws on a critical perspective in didactics (Thésée and Carr, 2018) and a "collaborative research practice" (Nicolas-Le Strat, 2023), enabling reflection on educational realities and adaptation to them.

What needs can sociolinguistic competence address in *Cycle 4 (students aged 12-15)*? My second objective is to identify needs that the development of sociolinguistic competence could meet. To this end, my work first relies on a more complex conception of variation than that which underpins the school's apprehension of the French language, challenging its characterization as a living entity (Guerin, 2017). This involved an ethnographic research in a middle school in a so-called "working-class" neighborhood in northern Paris, across 7th, 8th, and 9th grade classes. I observed French lessons for three to four hours per week from October to May with two different teachers and conducted interviews with them. This revealed that developing sociolinguistic competence could address needs related to language study as well as students' educational culture.

What proposals can be formulated to promote the development of this competence? Ultimately, I propose solutions based on the needs identified in my inquiry. I facilitate activities through action research, assessing their effectiveness in fostering sociolinguistic competence.

I hypothesize that it can be developed by raising awareness of language's social dimensions, focusing on three axes: variation awareness, intercultural awareness, and reflexive awareness.

Keywords : Sociolinguistic Competence – French as a First Language – Critical Approach – Teaching-Learning

« A chacun sa banlieue

La mienne je l'aime

Et elle s'appelle

Le dix-huitième »

Doc Gynéco

Pour ceux

Remerciements

Il est communément admis que la thèse est un travail solitaire. Pour ma part, j'ai le privilège d'avoir été accompagnée par de nombreuses personnes que je souhaite remercier. Ce travail contient un petit peu de chacun.e d'entre vous.

Merci à Emmanuelle Guerin pour son accompagnement depuis le Master 1, pendant mon mémoire de Master 2, pendant la préparation du contrat doctoral et tout au long de cette thèse. Elle n'aurait pas été la même sans son encadrement, ses conseils, son soutien, son écoute et ses encouragements.

Merci à Abyssinia Asmara pour la professeure qu'elle a été, pour avoir éveillé ma curiosité sociolinguistique dès la 5ème grâce à ses usages du tutoiement et du vouvoiement, de m'avoir fait confiance avec ce travail et de m'avoir permis de venir l'observer et l'analyser. Merci à Joséphine Molina pour l'intérêt qu'elle a immédiatement porté à mon travail et pour m'avoir grand ouvert les portes de sa classe. Merci à toustes les élèves de leurs classes pour leur accueil, les échanges et de s'être prêté au jeu de mes activités, cela restera un de mes meilleurs souvenirs de doctorat. Merci aussi à Reinhold Wick qui m'a laissée faire mes expériences avec sa classe d'*Abibac* et à ses élèves qui ont consciencieusement fait mes activités chaque semaine.

Merci à Frédéric Anciaux, Laurence Buson, Lucile Cadet, Philippe Hambye et Valérie Spaëth d'avoir accepté de composer mon jury et d'évaluer mon travail. Je suis très reconnaissante de l'intérêt que vous lui portez.

Merci aux deux membres de mon CSI, qui m'ont accompagnée dans le suivi de ce travail : Roberto Paternostro pour ses retours et ses remarques toujours bienveillantes et pertinentes dans ce cadre et dans diverses journées d'étude, séminaires… et Sylvie Wharton, qui a toujours su pointer avec justesse les impensés et incohérences que pouvait présenter ma thèse.

Merci (une nouvelle fois) à Valérie Spaëth de m'avoir accueillie dans son séminaire « Lunettes et boussole épistémologique », de m'avoir permis d'entreprendre un long voyage sur le chemin de l'épistémologie et pour ses encouragements.

Merci à James Costa et toustes les collègues du GLS pour ces quatre années de séminaire critique. Merci pour vos relectures, vos remarques et pour les réflexions qui m'ont été permises par nos discussions.

Un immense merci à ma co-représentante des doctorant.es du DILTEC, Xiangxi Ji, pour nos journées de travail (entre deux repas) et nos moments d'amitié et de rigolade. Sans toi, cette expérience aurait été bien plus triste et bien moins pimentée.

Merci à mes collègues et amies du laboratoire junior NEED, Laetitia Renoux, Daniela Micic et Sarah Tison qui ont permis de montrer la force du commun tant d'un point de vue professionnel que personnel. Merci pour vos relectures, vos conseils et votre amitié.

Merci à mes collègues José Aguilar, Pascal Trévisiol, Danilo Bomilcar et Diana Martinez Lara pour les soirées karaoké qui m'ont sorti la tête de l'eau à des moments où j'en avais bien besoin. Merci également à Alice Burrows pour la qualité de nos échanges et ses encouragements.

Merci à toustes les membres du projet CoDiDa d'avoir créé un espace de travail aussi qualitatif, j'espère que ce projet continuera encore longtemps.

Big up à mes anciens camarades qui ont accepté de répondre à mes questions sur leur expérience de collégien.nes.

Enfin, je souhaite remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée personnellement plutôt que professionnellement sur ce long chemin :

Merci à Nick, ma mère, d'avoir écouté attentivement l'intégralité des présentations orales que j'ai fait pendant ces quatre années et d'avoir donné son avis sur celles-ci. Merci aussi de m'avoir rendue chewing, ça m'a bien aidée pour lesdites présentations orales.

Merci à Cécile, Grace et Lou d'avoir relu certaines parties de mon travail et d'avoir donné un regard extérieur très précieux pour moi, ainsi que pour la compagnie pendant mon été marseillais. Merci tout particulier à Lou qui m'a écouté me plaindre tous les jeudis sur la terraza de verano et qui a toujours su trouver les mots pour m'encourager.

Merci à la team relecture sans qui cette thèse serait pleine de coquilles, répétitions et phrases trop longues. S'il persiste des erreurs, c'est entièrement ma faute.

Merci à Adèle et Aziz pour leur accueil pour des aprèms télétravail et les moments sur le canal pour décompresser. Merci à Louise pour son accueil chez elle lorsque je devais me rendre à l'ENS.

Merci à toutes les personnes qui m'ont permis de penser à autre chose quand j'en avais besoin : Lulu ma vida loca, Doktor Sami, ma star de la St Pompon Dalia, Fodé (c'est un mec comme ça), Lucy Trompette McGuire, Angela Polochon, Monsieur Nassor, Y Nhi meenie, mon p'tit Lou, Léamour, Camille.

Et évidemment, merci à Jules.

Sommaire

Remerciements *8*

Tables des figures et tableaux *18*

Table des figures **18**

Table des tableaux **19**

Choix de rédaction *22*

Transcriptions **22**

Langage inclusif **22**

Protection de l'anonymat **23**

Orthographe rectifiée **23**

Introduction *25*

Langage et violence symbolique : le début d'une réflexion **25**

Comment fait-on une omelette ? **27**

Enseigner la compétence sociolinguistique : le début d'un travail **29**

Faire une recherche en FLM **33**

Faire une recherche en terrain connu **35**

Faire une recherche adaptée **36**

Annonce du plan **38**

Partie 1 – Une approche critique de la didactique *42*

Chapitre 1 – Pensée critique et transdisciplinarité **44**

1. Problématique, questions de recherche et concepts clés 45

2. Conceptualisation des notions clés 47
2.1. Didactique/pédagogie 47
2.2. Enseignement-apprentissage 49
2.3. FLM 51
2.4. Institutions 56
2.5. Interactions 63
3. Compétence sociolinguistique 66
3.1. Compétence(s) 66
3.2. Quelles connaissances pour une compétence sociolinguistique ? 72
3.3. Définition retenue 87
4. Choix méthodologiques 88
4.1. Méthode ethnographique 88
4.2. Recherche-action 92
5. Conclusion 94

Chapitre 2 – Connaitre son terrain 97

1. Connaitre son terrain 101
1.1. La familiarité 101
1.2. L'altérité 112
1.3. L'engagement 118
1.4. Conclusion 121
2. Faire recherche en commun 121
2.1. La recherche entre pairs 122
2.2. La recherche avec les élèves 123
2.3. La recherche avec les enseignantes 125
3. Conclusion 134

Bilan première partie 136

Partie 2 – Identifier des besoins 138

Chapitre 3 – L'étude de la langue 141

1. L'étude de la langue *légitime* 142

1.1. Idéologie et langue dans les programmes.....143

1.2. Grammaire et littérature 146

2. Rapports d'interaction symbolique / rapports de force 150

2.1. Les niveaux de langue 153

2.2. Les différences oral/écrit 161

3. Le sens du discours / la valeur du discours 171

3.1. La conception synonymique.....171

3.2. Donner à voir la valeur du discours 174

4. Que peut-on en déduire pour l'enseignement-apprentissage de la CS ? 180

4.1. Comprendre les variations langagières.....180

4.2. Réfléchir à la notion de langue légitime 181

4.3. Accroitre les connaissances interculturelles et l'ouverture d'esprit.....181

4.4. Discuter des valeurs sociales des langues 181

4.5. Former les enseignant.es 182

5. Conclusion 182

Chapitre 4 – La culture éducative 185

1. Une culture éducative linguistique 191

1.1. Qui parle, qui ne parle pas dans la classe ? 194

1.2. Comment on (doit) parle(r), selon quels formats ? 201

2. Transgression et échec des pratiques langagières 204

2.1. On trouve toujours le moyen de communiquer 206

2.2. Silence ne veut pas dire attention 208

2.3. Les transgressions des enseignantes 211

2.4. Capital culturel éducatif.....213

3. Que peut-on en déduire pour l'enseignement apprentissage de la CS ?.....213

3.1. Didactiser les pratiques langagières.....214

3.2. Construire ensemble la culture éducative 214
4. Conclusion 215

Bilan de la partie 2 218

Partie 3 – Formuler des propositions 221

Chapitre 5 – La compétence sociolinguistique en pratiques 223

1. L'ethnographie de la communication en milieu professionnel 223
1.1. Cadre théorique et méthodologique de l'activité.....223
1.2. Fiche d'activité.....229
2. Le *Lingomarket*.....234
2.1. Cadre théorique et méthodologique 234
2.2. Fiche d'activité.....240
3. La cartographie linguistique de l'environnement géographique 246
3.1. Cadre théorique et méthodologique 246
3.2. Fiche d'activité.....249
4. Conclusion 254

Chapitre 6 : Pour une intégration institutionnelle de la compétence sociolinguistique.257

1. Compétence sociolinguistique et référentiel de compétences.....257
1.1. Rappel de la définition retenue 257
1.2. L'approche par compétences 258
1.3. Référentiel des sous-compétences de la CS 259
2. Intégrer la compétence sociolinguistique à l'enseignement du FLM 269
2.1. Dans les programmes 269
2.2. Dans la formation des enseignant.es 271
3. Conclusion 271

Bilan partie 3 :..... 274

Conclusion..... 278

Synthèse **280**

Apports de ma recherche **287**

Limite de ma recherche **290**

Perspectives **292**

Bibliographie ***294***

Table des matières ***306***

Tables des figures et tableaux

Table des figures

Figure 1 : Les différents niveaux d'analyse des institutions 63

Figure 2 : Schéma des étapes vers la compétence 68

Figure 3 : Schéma des étapes vers la compétence sociolinguistique 69

Figure 4 : Les différents niveaux constitutifs de la compétence à communiquer langagièrement (Richer, 2012) 71

Figure 5 : Carte du quartier La Chapelle-Marx Dormoy 102

Figure 6 : Première version de la fiche d'activité 131

Figure 7 : Deuxième version corrigée par Abyssinia - recto 132

Figure 8 : Deuxième version corrigée par Abyssinia - verso 133

Figure 9 : Extrait du contrôle sur les niveaux de langue 149

Figure 10 : Exercice 1, les niveaux de langue 156

Figure 11 : Exercice 2, les niveaux de langue 158

Figure 12 : Le livre scolaire – 2022 – 4ème, manuel de l'élève 158

Figure 13 : Le livre scolaire - 2022 – 3ème, manuel de l'élève 159

Figure 14 : Exercice 3, les niveaux de langue 160

Figure 15 : Exercice 4, les niveaux de langue 161

Figure 16: Critères d'évaluation - Plaidoirie de l'avocat 169

Figure 17 : Cartographie de la classe de 4ème, 4 mars 2025 209

Figure 18 : Cartographie de la classe de 4ème, 18 mars 2025 210

Figure 19 : Feuille d'activité distribuée aux élèves de 3ème 225

Figure 20 : Baromètres des langues dans le monde, édition 2022 (Calvet et Calvet) 236

Figure 21 : Feuille d'activité élèves - LingoMarket 238

Figure 22 : Plateau de jeu du Lingomarket complété par les élèves 239

Figure 23 : Exemple 1 d'une carte linguistique de l'environnement géographique 247

Figure 24 : Exemple 2 d'une carte linguistique de l'environnement géographique 247

Table des tableaux

Tableau 1 : Récapitulatif des séances menées en Allemagne 32

Tableau 2 : Éléments relevant de la compétence sociolinguistique dans les prescriptions 73

Tableau 3 : Types de données utilisées pour la recherche ethnographique 92

Tableau 4 : Types de données utilisées pour la recherche-action 94

Tableau 5 : La variation dans les programmes de l'Éducation Nationale 153

Tableau 6 : Types d'observations selon Heller et al. (2017) 192

Tableau 7 : Déroulement séance 1 - Ethnographie de la communication en milieu professionnel 232

Tableau 8: Déroulement séance 2 - Ethnographie de la communication en milieu professionnel 234

Tableau 9 : Déroulement séance 1 - LingoMarket 242

Tableau 10 : Déroulement séance 2 - LingoMarket 244

Tableau 11 : Déroulement séance 3 - LingoMarket 245

Tableau 12 : Déroulement séance 1 - Cartographie linguistique de l'environnement géographique 250

Tableau 13 : Déroulement séance 2 - Cartographie linguistique de l'environnement géographique 251

Tableau 14 : Déroulement séance 3 - Cartographie linguistique de l'environnement géographique 252

Tableau 15 : Déroulement séance 4 - Cartographie linguistique de l'environnement géographique 253
Tableau 16 : Récapitulatif des sous-compétences à acquérir pour la compétence sociolinguistique 269
Tableau 17 : Propositions de thématiques pour intégrer l'enseignement de la compétence sociolinguistique aux programmes d'enseignement de l'Éducation Nationale 270
Tableau 18 : Besoins et propositions pour l'enseignement-apprentissage de la CS 275

Choix de rédaction

Transcriptions

Dans ce travail, je mobilise différents types de données qui seront retranscrites de différentes façons afin de faciliter la lisibilité.

Les entretiens avec les professeures seront retranscrits en police Courrier New, 12, les interactions en classe ayant été enregistrées seront retranscrites dans la même police mais en italique. Les observations et situations que j'ai prises en note seront retranscrites en police American Typewriter, 12 et les transcriptions des messages et mails dans la même police en italique. Enfin, les témoignages de mes anciens camarades de collège seront transcrits en Times New Roman, 12 et italique.

Langage inclusif

J'utilise le langage inclusif tout au long de ce travail afin de rendre visible aussi bien les femmes que les hommes. Voici les formes que j'ai utilisées :

- « illes » = ils et elles ; « ellui » = lui et elle
- « elleux » = eux et elles ; « celleux » = ceux et celles
- Utilisation d'un point simple « . » pour marquer la double flexion (« apprenant.e », « enseignant.e » etc.)
- « toustes » = toutes et tous
- « le.a » = le et la

Protection de l’anonymat

Afin de protéger l’anonymat des personnes avec lesquelles j’ai travaillé, tous les noms ont été modifiés.

Orthographe rectifiée

J’ai choisi, pour la rédaction de cette thèse, d’utiliser l’orthographe rectifiée selon les recommandations du Conseil supérieur de la langue française de 1990. Cependant, toutes les citations ont été laissées telles qu’elles avaient été écrites.

Introduction

Langage et violence symbolique : le début d'une réflexion

Lors de mon premier jour, en septembre 2008, au lycée Lamartine[1] en tant qu'élèves de 2nde, nous étions un petit groupe d'amies, toutes issues du même collège du XVIIIème arrondissement de Paris, classé en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP)[2] et situé dans un quartier populaire. Les professeur.es du lycée avaient accès à des informations personnelles nous concernant, notamment nos lieux antérieurs de scolarisation. Le professeur de mathématiques, faisant l'appel, arrive à la première de notre groupe dans l'ordre alphabétique, regarde le nom du collège et s'exclame : « Marx Dormoy ?! Et vous êtes toujours vivantes ? ». La violence symbolique de cette anecdote marque le début d'une prise de conscience qui avait déjà émergé chez moi, au fur et à mesure que nous grandissions et que nous quittions notre quartier. En étant confrontée au reste du monde, je m'apercevais que, à partir du moment où les gens savaient d'où je venais, illes changeaient d'attitude. Et, j'ai rapidement observé qu'il était très facile pour elleux de deviner mon appartenance à ce quartier par ma manière de parler. Ainsi, en classe de terminale, mon professeur de philosophie, avec qui j'avais une relation très conflictuelle a déclaré : « Normalement, ce genre de profil, ils n'ont pas de bonnes notes ». À la suite de l'obtention de mon baccalauréat littéraire, je faisais trois ans d'études, d'abord un an en classe préparatoire, puis deux ans de licence à l'université Sorbonne-Nouvelle en Lettres Modernes. J'ai ensuite préparé et passé le Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles, que je n'ai pas obtenu, et j'ai intégré l'Éducation Nationale comme professeure des écoles contractuelle. J'ai par la suite travaillé en tant qu'animatrice périscolaire et accompagnatrice

[1] Lycée d'enseignement général situé dans le IXème arrondissement de Paris. C'était un lycée qui se situait plutôt dans le bas du classement des établissements parisiens.
[2] Devenues depuis les Réseaux d'Éducation Prioritaires (REP).

d'élèves en situation de handicap, avant de reprendre des études. Des années plus tard, donc, je cherche un poste d'assistante d'éducation pour gagner ma vie pendant ma reprise d'études et suis reçue au lycée Condorcet pour un entretien. La Conseillère Principale d'Éducation me présente alors l'établissement en me confiant que c'est un lycée d'excellence mais qu'il existe tout de même un quota d'élèves boursier.es issu.es d'établissements classés REP et que, on ne va pas se mentir, un.e bon.ne élève du collège Daniel Mayer (situé également dans le XVIIIème arrondissement), ce n'est pas un.e bon.ne élève du collège Condorcet. Lorsque je lui explique que j'ai principalement travaillé en REP car, ayant moi-même été scolarisée dans ce type d'établissement, c'est le public que je connais le mieux, elle s'est exclamée : « Mais c'est extraordinaire ! Vous avez donc fait partie des élèves boursiers que j'évoquais tout à l'heure ! ». J'ai beau essayer de cacher d'où je viens, ces anecdotes témoignent du fait que j'y ai toujours été assignée. Et, ma manière de m'exprimer m'a très souvent fait défaut dans la sphère personnelle comme professionnelle.

Je commence alors à conscientiser les liens qu'il peut y avoir entre appartenance sociale, langage et société. Ayant été scolarisée en REP, j'ai également pu remarquer que nous n'étions qu'une petite partie de mes camarades à entrer au lycée général, voire à faire des études supérieures. Lors de ma formation pour être professeure des écoles, nous avions suivi un module de sociologie de l'éducation où on nous a expliqué que la majorité des difficultés éprouvées par les élèves des classes populaires étaient dues en grande partie à leur non-maitrise de la langue légitime (Bourdieu & Passeron, 1970). J'ai alors immédiatement fait le lien avec mon expérience. Tous ces éléments constituent le point de départ de ce travail de thèse.

Comment fait-on une omelette ?

Quelques années plus tard, j'entame la lecture de *La reproduction* (Bourdieu et Passeron, 1970). En guise de texte liminaire à cet ouvrage, on trouve un court poème de Robert Desnos qui s'appelle « Le Pélican de Jonathan », que voici :

> Le Capitaine Jonathan,
> Étant âgé de dix-huit ans,
> Capture un jour un pélican
> Dans une île d'Extrême-Orient.
>
> Le pélican de Jonathan,
> Au matin, pond un œuf tout blanc
> Et il en sort un pélican
> Lui ressemblant étonnamment.
>
> Et ce deuxième pélican
> Pond à son tour, un œuf tout blanc
> D'où sort, inévitablement
> Un autre qui en fait autant.
>
> Cela peut durer pendant très longtemps
> Si l'on ne fait pas d'omelette avant. (Desnos, 1944, cité par Bourdieu & Passeron, 1970 : 7)

Ayant étudié ces phénomènes de reproduction et les ayant vus à l'œuvre dans mon parcours professionnel avant de débuter ce travail, je me demande alors immédiatement comment on fait

une omelette. Car les statistiques[3] montrent que les inégalités entre les élèves des classes populaires et supérieures persistent et s'accentuent tout au long de leur parcours scolaire. Ces écarts, pour la matière « français » en tout cas, sont bien souvent dus à une non-maitrise de la langue légitime, le français standard. Comment peut-on alors lutter activement pour contrer ces inégalités d'accès à la langue légitime, dans un contexte où les enseignant.es sont débordé.es et ont de moins en moins d'heures ? Mon projet est alors de proposer un enseignement-apprentissage de la langue qui situe les différentes variétés langagières. Il permettrait d'appréhender le français standard non pas comme un objet fixe mais comme une possibilité s'inscrivant dans un continuum, devenant alors une « variété située » (Guerin, 2008). Un tel enseignement-apprentissage ferait également le lien entre langage et social, en accompagnant les élèves dans une réflexion méta sociolinguistique sur les différentes variétés de français, leurs usages et leurs valeurs symboliques. Mon hypothèse est alors qu'un tel travail pourrait être envisagé par l'étude de la compétence sociolinguistique (CS), en supposant qu'elle permette :

- De montrer le français standard comme une variété située (Guerin, 2008), valorisée socialement et utile aux élèves
- De réfléchir collectivement aux rapports de violence symbolique et aux rapports de force qui peuvent être instaurés par le langage
- De mieux comprendre le monde, les autres et soi-même.

Cette compétence, pensée originellement dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001), donc spécifiquement pour les langues étrangères, peine à trouver sa place dans les enseignements. En effet, bien que la variation soit de plus en plus prise en compte dans le domaine de la linguistique, sa transposition dans les enseignements en Français Langue Étrangère (FLE) est quasi inexistante, si ce n'est dans le champ de la

[3] https://www.insee.fr/fr/statistiques/5432431?sommaire=5435421

phonétique/phonologie. Nous trouvons ainsi un certain nombre de travaux sur la didactisation de la variation phonétique, notamment chez Paternostro (2014, 2017) pour la compréhension et Wachs (2017) pour la prononciation. Les autres champs de la langue sont bien moins investis. De plus, la présentation et la caractérisation de la variation du français, lorsqu'il en est question dans les programmes et manuels, en FLE comme en Français Langue Maternelle (FLM), reposent, dans la description grammaticale, sur des supposées équivalences d'unités corrélées à une représentation caricaturale de la variation stylistique (Gadet dir., 2004) prenant appui sur les niveaux de langue. Ainsi, je souhaite réfléchir à ce qui caractérise la CS afin de trouver des pistes pour son enseignement-apprentissage.

Enseigner la compétence sociolinguistique : le début d'un travail

En 2019, je m'inscris en Master FLE à l'université Sorbonne Nouvelle dans le but de me former à la didactique des langues pour être professeure en Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A). Je découvre alors la sociolinguistique grâce aux cours d'Emmanuelle Guerin et de Sandrine Wachs, et je débute mes lectures personnelles sur ces sujets. Je commence alors à penser mon expérience, dont j'ai donné quelques anecdotes ci-dessus, au regard de la discipline. À ce moment-là, le Master étant orienté vers le FLE, je m'intéresse principalement aux problématiques liées à la compétence sociolinguistique dans ce cadre.

Pendant ma deuxième année de Master, en 2020-2021, j'ai souhaité travailler sur l'enseignement de la variation en FLE à travers l'exemple des pronoms d'adresse. À l'aide d'un corpus de huit interviews d'un journaliste pendant la manifestation du 8 mars 2020, je tentais de déterminer les critères qui l'avaient influencé dans le choix des manières de s'adresser aux

enquêtées. La dernière partie de mon mémoire proposait une didactisation de ces résultats avec deux propositions d'activités : une pour les apprenant.es de niveau A2 et une pour les apprenant.es de niveau B1. Les conclusions de ma recherche montraient :

- Qu'il n'existe pas de règles préétablies de cet enseignement, que c'est un objet en évolution et qu'il doit être enseigné comme tel.
- Que l'expérience de locuteur.ice des apprenant.es et leurs connaissances des langues est un outil à privilégier.
- Que, partant de cette expérience, il faut développer des outils d'analyse pour amener les apprenant.es à comprendre les variations linguistiques.

Ces résultats m'ont amenée à m'interroger sur un sujet plus large, celui de l'enseignement-apprentissage de la CS. En 2021, je prépare le concours en vue de l'obtention d'un contrat doctoral. À cette occasion, je passe neuf mois en Allemagne pour y être assistante de français dans un *Gymnasium*[4]. Durant cette expérience, je commence un travail de recherche-action portant sur l'enseignement de la variation avec un groupe d'apprenantes. Je mène alors six séances avec elles, visant à développer leur compétence sociolinguistique grâce à un travail d'ethnographie de la communication (Gumperz & Hymes, 1964) où elles doivent observer la langue en contexte pour comprendre comment et pourquoi elle varie. Voici un récapitulatif de ces séances :

Nombre de séances	Six
Durée des séances	Environ quarante-cinq minutes
Fréquence des séances	Environ toutes les deux semaines
Les séances ont-elles été enregistrées ?	Oui
Les séances ont-elles été filmées ?	Non

[4] Le *Gymnasium* allemand correspond au collège et lycée français, en enseignement général.

Nombre d'apprenantes	Huit
Niveau scolaire des apprenantes	*10. Klasse* (équivalent 2nde), option *Abibac* (baccalauréat franco-allemand)
Niveau de français des apprenantes	B1 à B2
Objectifs des séances	• Introduire le concept de variation langagière à travers le prisme de la langue maternelle des élèves (allemand). • Comprendre que la variation concerne différentes composantes linguistiques (lexicale, syntaxique, phonétique, morphologique) et comprendre les causes de ces variations (diatopique, diachronique, diastratique). • Introduire la notion de variation diaphasique. • Savoir caractériser et analyser une situation de communication
Travail demandé aux apprenantes	• Observation active de la langue au quotidien • Observation active de composantes précises (saluer, remercier, s'excuser, s'adresser à quelqu'un) durant une journée • Analyse d'une situation de communication
Notions abordées	• Langue standard • « Langage des jeunes » • Variation • Situation de communication

	• « Langage familier » • Variation géographique

Tableau 1 : Récapitulatif des séances menées en Allemagne

Ces données constituent le point de départ de mon travail de thèse, que je commence en 2022 et qui portait initialement sur l'enseignement-apprentissage de la CS en FLE. Elles seront mobilisées à certains moments de mon travail, car elles ont inspiré l'activité menée avec la classe de 3ème[5].

À la fin de la première année de travail, je décide, après une longue discussion avec Emmanuelle Guerin, devenue depuis ma directrice de thèse, de me consacrer plutôt au FLM, m'en sentant plus proche par mon parcours personnel et professionnel. C'est à partir de ce moment-là que j'ai su que je voulais retourner dans mon ancien collège, le collège Marx Dormoy. Je contacte donc mon ancienne professeure de français, Abyssinia Asmara, pour lui présenter mon projet et lui demander d'intervenir dans sa classe. Elle accepte immédiatement et me présente sa collègue Joséphine Molina, avec laquelle j'ai travaillé pendant toute ma période de terrain (octobre 2024-mai 2025).

Je commence alors un travail de recueil de données ethnographiques. Les données que j'ai recueillies sont nombreuses, tout comme les rôles que j'ai endossés dans les classes. Tout au long de cette thèse, je m'appuierai sur ces données car elles déterminent et décrivent mon terrain, bien mieux que les analyses que j'en ferai. Je recourrai donc, dès la première partie et au fur et à mesure du texte, à des notes d'observation, des extraits d'entretiens, des cartographies des salles de classe, des supports pédago-didactiques pour illustrer mes propos. La deuxième partie de mon travail de terrain a été celle d'une recherche-action dont le but était de construire des activités visant le développement d'une CS chez les élèves auprès desquels j'intervenais. Je souhaite aussi montrer que, si le présent travail a pour objet le FLM en collège, il se veut

[5] Voir chapitre 5, section 4.1.

adaptable à des contextes différents, en FLM comme en FLE, avec différents publics d'apprenant.es, enfants comme adultes. Comme j'ai pu le montrer (Malan, 2025), l'enseignement-apprentissage de la CS est indépendant du contexte dans lequel il a lieu.

Pour mieux me saisir de mon sujet, il m'a finalement semblé évident de lui donner une dimension épistémologique. D'abord, parce que l'épistémologie en tant que discipline m'intéresse particulièrement, et ensuite car, dans la construction de cette thèse, j'ai rencontré des problèmes que j'appellerais, à l'instar de Bachelard (1934), des « obstacles épistémologiques ». Ils ont constitué la plus grande réflexion de ma démarche et ont amené à la problématique finale de mon travail. Ces obstacles sont les suivants :

- Comment faire une thèse en didactique du FLM, portant sur la variation, quand la majorité des travaux contemporains portent sur le FLE ?
- Comment penser son terrain, en particulier lorsque c'est un terrain connu ?
- Quel paradigme épistémologique pour penser une recherche qui s'adapte à la fois aux enjeux sociaux généraux et à la particularité du terrain étudié ?

Faire une recherche en FLM

Ayant une formation en didactique du FLE, faire une thèse en FLM n'a pas été simple. En effet, dans les cursus de didactique des langues à l'université, la question du FLM n'est jamais évoquée, en tout cas dans mon expérience. Il existe une frontière entre les deux disciplines, l'une (le FLE) étant enseignée à l'université, l'autre (le FLM) plutôt dispensée à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) où l'on étudie davantage la grammaire et la littérature, et qui a pour finalité principale la préparation aux concours de l'enseignement. Ainsi, il n'existe pas réellement d'endroit où acquérir un bagage théorique sur le FLM, à part en autodidactie. De plus, alors qu'il existe des travaux francophones bien plus

complets sur la variation en FLM, les travaux français peinent à prendre cette question en compte. Cela peut sans doute être expliqué par le fait que le contexte hexagonal est marqué par les idéologies linguistiques et que la discipline enseignée ne peut être séparée de cet aspect.

Dès lors, je pense alors que le FLM peut éclairer un certain nombre d'enjeux du FLE qui sont peu ou ne sont pas réellement questionnés dans les recherches actuelles ; entre autres :

- La question de la formation des enseignant.es et des idéologies et représentations : les enseignant.es de FLE dit.es « natifs » ont, *a priori*, été formé.es à l'école française et ont donc reçu un enseignement de la langue chargé d'idéologies linguistiques. Ainsi, il est fort probable que c'est l'approche qu'illes utiliseront pour enseigner la langue à leur tour.
- L'apport des sciences de l'éducation et de la pédagogie : penser un enseignement-apprentissage, c'est penser conjointement le point de vue de l'enseignant.e et celui de l'élève. Il faut alors prendre en compte l'espace scolaire comme un espace social (Durkheim, 1992) et s'adapter au mieux aux problématiques présentes sur le terrain.
- Les conditions sociales et matérielles d'exercice de la fonction enseignante : si les recherches en didactique ont tendance à placer l'apprenant.e au centre des enseignements, il ne faut pas oublier que l'enseignant.e est soumis.e à de nombreuses injonctions, parfois contradictoires et à des conditions de travail de plus en plus dégradées. L'étude de ces conditions peut éclairer des enjeux de la recherche, notamment l'écart entre prescriptions et faisabilité.

J'aurai l'occasion de revenir sur ces différents aspects.

Faire une recherche en terrain connu

> « Les terrains » ne sont pas des lieux objectifs et extérieurs au chercheur. De même qu'il construit ses données à partir des matériaux bruts qu'il recueille, le chercheur doit construire son terrain, c'est-à-dire prendre un ensemble de décisions : choisir les lieux les plus pertinents au regard de sa problématique, convaincre l'ensemble des acteurs concernés, expliquer le sens de sa présence, obtenir des autorisations quand, comme c'est le cas dans les situations de travail, le chercheur se trouve dans des lieux régis par le droit privé, construire ses observations (quand ? où ? combien de temps ? avec qui ?), décider des méthodes de recueil des données : écrire sur un petit cahier à la manière des ethnographes, enregistrer avec un magnétophone, équiper les acteurs avec des micro cravates, placer des caméras vidéos. ? » (Boutet, 2002 : 569-570).

Comme je le disais plus haut, à partir du moment où j'ai mené cette recherche en FLM, j'ai voulu l'effectuer dans mon ancien collège. Ce choix me permettait une entrée sur le terrain simplifiée puisque mon ancienne professeure de français, que je continuais à croiser régulièrement dans le quartier, y travaillait toujours. J'ai ainsi pu la contacter pour qu'elle m'ouvre les portes de sa classe. Cela a également permis de faciliter mon travail car j'arrivais dans cet espace par le biais de l'enseignant.e, profitant de cette façon de la relation de confiance que j'avais avec elle. J'avais donc la possibilité de venir assister aux cours de mon choix, de participer à des sorties scolaires et de rencontrer une autre collègue de français, qui m'a, elle aussi, ouvert sa classe. Les deux enseignantes m'ont fait confiance pour mener mes activités et ont été d'une aide précieuse dans leur réalisation. Si cette option peut apparaitre comme une facilité pour décrire et comprendre ce terrain de recherche, elle pose aussi certaines difficultés épistémologiques, notamment face à la vision traditionnelle de la recherche, qui prône la neutralité comme condition de l'objectivité. Il m'a fallu faire preuve d'une grande réflexivité pour démêler mes certitudes et mes préconçus et comprendre autrement ce lieu familier. Cela s'est fait notamment grâce aux discussions lors d'entretiens, mais aussi aux échanges informels avec les enseignantes et grâce à l'observation et les conversations avec les élèves.

Concernant les données recueillies, elles prennent la forme de notes d'observation, de transcriptions d'entretiens, de transcriptions d'échanges avec les élèves, de cartographies des salles de classe, de traces écrites de communication (mails, SMS) et d'un corpus de programmes officiels et supports pédagogiques. Mon enquête a duré d'octobre 2024 à mai 2025, à raison de trois à quatre heures d'observations par semaine, dans la classe de 3ème d'Abyssinia, deux classes de 5ème et la classe de 4ème de Joséphine. Mon travail se situe donc dans le cycle 4, aussi appelé cycle des approfondissements. J'ai fait le choix de travailler avec des élèves de ce cycle car je suppose qu'illes ont déjà acquis un certain nombre de codes sociolinguistiques avec lesquels il est possible de travailler pour les amener à en prendre conscience.

Faire une recherche adaptée

Mon travail de thèse est donc motivé par une volonté de trouver une ébauche de solution à un problème identifié depuis de nombreuses années : celui des inégalités dans la réussite scolaire. Je n'ai évidemment pas l'ambition de changer les choses mais de proposer une base de réflexion et une démarche de travail qui pourraient permettre de penser autrement l'enseignement du français au collège. Pendant les quatre années qu'a duré ce travail, j'ai donc réfléchi, comme je l'évoquais, à un ancrage épistémologique qui aurait pour vocation non seulement une explication de ces inégalités au niveau théorique mais aussi une possibilité d'action transformatrice. En en discutant avec mes collègues et amies, je me suis rendue compte qu'elles partageaient ces objectifs. Très rapidement, la volonté de créer un groupe de travail qui soit reconnu institutionnellement comme tel avec une problématique commune a émergé. Si nos travaux s'ancrent dans des domaines différents, ils se rejoignent sur le fait qu'il nous semble nécessaire de s'inspirer des courants critiques des sciences humaines et sociales pour enrichir le champ de la didactique des langues (DDL).

Nous avons alors postulé dans le but de créer une structure de jeunes chercheur.es, hébergée par l'École Normale Supérieure de Lyon, afin de répondre à la problématique suivante : comment co-construire un cadre épistémologique partagé, enrichi d'outils transdisciplinaires, pour répondre aux enjeux actuels qui traversent nos divers terrains et objets de recherche en DDL ?

Dans le but de répondre à cette problématique, nous pensons ancrer nos travaux dans deux cadres épistémologiques qui nous paraissent pertinents : celui de la transdisciplinarité, car nous inscrivons nos travaux dans différents champs, et celui des approches critiques. Ces dernières, héritées de l'École de Francfort, permettent de mettre au jour les enjeux de pouvoir afin d'aider l'émancipation ; elles nous paraissaient alors en adéquation avec notre objectif.

Ma contribution à cette problématique se situe dans la volonté de penser un nouveau paradigme (Kuhn, 1972), pour une recherche transformatrice. Il me fallait alors m'assurer dans un premier temps que ce que je proposais avait une réelle utilité pour accompagner les enseignant.es et les élèves. J'ai donc réfléchi à un paradigme qui prendrait en compte les besoins identifiés au préalable et qui permettrait de formuler des propositions pour y répondre. Prendre en compte les besoins permet de théoriser ce qui se joue en classe au regard du cadre institutionnel et formuler des propositions permet d'agir concrètement face à un problème donné. Émerge alors la problématique suivante : comment le paradigme d'une approche critique de la didactique me permet de penser des outils pour développer l'enseignement-apprentissage de la compétence sociolinguistique en FLM ?

Je souhaite alors proposer un plan qui suive la modélisation de mon paradigme en mettant en valeur :

- Un cadre théorique transdisciplinaire qui permet de penser les tensions entre interactions et institutions, de mobiliser des méthodes de recherche adaptées et de théoriser le terrain (première partie)
- L'identification des besoins réels à partir d'une étude précise des situations d'éducation et du public (deuxième partie)
- La formulation de propositions, ayant pour objectifs d'outiller les enseignant.es et les élèves et de les accompagner vers une pensée autonome et un esprit critique (troisième partie).

Annonce du plan

Ma thèse est composée de six chapitres, répartis dans trois grandes parties. Dans une première partie, je souhaite tracer les contours du champ de la didactique critique afin de constituer mon cadre épistémologique.

Dans le chapitre 1, je m'intéresserai donc à la pensée critique en tant que boussole épistémologique (Spaëth, 2025) en m'appuyant sur la question de la transdisciplinarité. Je souhaite montrer l'apport de différentes disciplines et leurs théories et méthodologies. Ce sera l'occasion pour moi de conceptualiser les notions-clés de ce travail ainsi que le concept central qu'est la compétence sociolinguistique. Je présenterai aussi mes choix méthodologiques et les données qui en ont émané.

Dans un deuxième chapitre, je présenterai mon terrain de recherche et mon rapport à celui-ci en deux temps : premièrement, à travers le concept d'« ethnographie chez soi » (Campigotto, Dobbels et Mescoli, 2017) et ses trois grandes problématiques que sont la familiarité, l'altérité et l'engagement ; deuxièmement à partir d'un « faire recherche en

commun » (Nicolas-Le Strat, 2024), indispensable pour inscrire mon travail dans un paradigme critique.

Ma deuxième partie sera consacrée à l'identification des besoins auxquels l'enseignement-apprentissage de la compétence sociolinguistique pourrait répondre. Grâce à mon enquête ethnographique, j'ai identifié deux situations d'éducation pour lesquelles l'enseignement-apprentissage de la CS pourrait être utile, à savoir l'étude de la langue et la culture éducative.

Le troisième chapitre sera consacré aux besoins concernant l'étude de la langue. Je souhaite montrer que l'enseignement actuel de la langue va à l'encontre de la critique sociologique en m'appuyant sur la théorie d'un « triple déplacement » (Bourdieu, 1977). Il s'agira de montrer en quoi l'enseignement actuel de la CS, pensé uniquement à travers les questions des « niveaux de langue » et des différences oral/écrit, est inopérant et de comprendre les besoins liés à ce sujet.

Le quatrième chapitre examinera les besoins qui concernent la culture éducative (Cicurel, 2011) et la posture de l'élève, et tentera de montrer que cette posture est dépendante du langage. En analysant les pratiques langagières (Boutet, 2021) dans la classe, j'identifierai des besoins visant à une meilleure intercompréhension entre professeur.es et élèves, notamment en lien avec les situations de gestion de classe.

Enfin, ma troisième partie sera consacrée à présenter les propositions de mon travail, en lien avec les besoins précédemment identifiés.

Dans le cinquième chapitre, je rendrai compte de la partie recherche-action de mon enquête en présentant trois activités pensées pour développer chacune des sous-compétences de la CS. Après avoir exposé le cadre théorique et les retours d'expérience, je proposerai pour chacune une fiche « clés en main » permettant de s'en saisir.

Enfin, dans le sixième et dernier chapitre, je plaiderai en faveur d'une institutionnalisation de l'enseignement-apprentissage de la CS en proposant un référentiel de compétences et des pistes pour son intégration à un niveau institutionnel.

Partie 1 – Une approche critique de la didactique

Cette partie est consacrée au cadre théorique, épistémologique et méthodologique de ma thèse. Dans un premier temps, je souhaite mobiliser une approche critique et transdisciplinaire pour penser ma recherche. Cela permettra également d'identifier des méthodes opérantes pour mener à bien mon étude. Dans un second temps, j'analyserai mon terrain de recherche et ma posture face à celui-ci en adoptant une perspective réflexive. Cela sera l'occasion de penser ma thèse au regard de l'ethnographie chez soi et de la recherche en commun.

Chapitre 1 – Pensée critique et transdisciplinarité

Ce chapitre a pour objet de définir le cadre épistémologique, théorique et méthodologique de ma thèse. Concernant le cadre épistémologique, il s'agira d'inscrire mon travail d'une part, dans le courant de la théorie critique et d'autre part, dans les différentes disciplines que je souhaite mobiliser. La théorie critique se fonde sur la conception qu'une description simple de la société n'est pas suffisante pour la comprendre, il faut également mettre au jour les rapports de domination et les formes d'aliénation qu'elle produit. L'École de Francfort, fondatrice de la théorie critique, voit le jour dans les années 1920 dans le contexte de l'entre-deux-guerres et de la montée des totalitarismes en Europe (Assoun, 2009 : 9). Elle oppose théorie traditionnelle et théorie critique, opposition qui réside dans les démarches et objectifs de la recherche. Là où la théorie traditionnelle cherche à décrire et expliquer les faits, la théorie critique cherche à en expliciter les rapports de domination et à transformer la société par l'émancipation. Cette théorie, héritée de la philosophie sociale, prône d'un côté une émancipation par la raison et de l'autre autre une critique des structures sociales qui empêchent l'accès à la rationalité (Durand-Gasselin, 2023 : 3). Dans un contexte où l'enseignement public en France est marqué par les inégalités[6], l'utilisation de cette posture pourrait alors permettre de tracer les contours d'un enseignement visant à la réduction de ces inégalités et à l'émancipation des élèves. Ce paradigme représente alors ma « boussole épistémologique » (Spaëth, 2025).

En outre, mon travail se situe dans une démarche transdisciplinaire, selon le principe suivant :

> La transdisciplinarité est la pratique qui importe et exporte d'une discipline à l'autre ou d'un contexte à l'autre des notions, des démarches, des instruments etc. Il s'agit alors d'un

[6] https://www.insee.fr/fr/statistiques/8612522?sommaire=8612596

> processus de transfert où une certaine transversalité des disciplines est mise en place selon un processus allant d'un contexte à un autre (Fourez & Larochelle, 2009 : 15)

Je montrerai alors tout au long de ce chapitre comment je mobilise les différentes disciplines, notamment pour constituer mon cadre théorique et méthodologique.

Ce cadre théorique servira à définir ma problématique, mes questions de recherche et mon cadre conceptuel, afin d'éclairer certaines zones d'ombre de mon travail, ce qui me conduira notamment à les historiciser. Il me servira aussi à définir le concept central de cette recherche : la compétence sociolinguistique.

Enfin, mon cadre épistémologique me permettra de définir des outils méthodologiques pour ma recherche, en allant chercher des méthodes de recueil de données dans différentes disciplines, notamment la sociolinguistique et les sciences de l'éducation.

1. Problématique, questions de recherche et concepts clés

Le paradigme critique est au cœur de ce travail car il invite à l'adoption d'une posture épistémologique. Il me semblait alors important de mettre cela en valeur dans la problématique de ce travail car, au-delà de développer des outils pour l'enseignement-apprentissage de la CS, il se veut être également le paradigme (au deuxième sens du terme[7]) d'une recherche où la théorie critique est appliquée à la didactique. Ce paradigme, toujours au deuxième sens du terme, se veut adaptatif mais repose sur trois grandes parties qui constitueront les parties de cette thèse :

(1) Choisir ses disciplines, dans une approche transdisciplinaire (pour ma part la sociolinguistique, les sciences de l'éducation et l'épistémologie), et connaitre son terrain.

[7] C'est-à-dire « un exemple type qui permet de visualiser l'approche de la discipline. Par exemple, le système planétaire est un paradigme de la physique newtonienne. » (Fourez & Larochelle, 2009 : 14)

(2) Identifier des besoins auxquels mon objet d'étude pourrait répondre (ici en analysant le lien entre interaction et institution dans la salle de classe et les contenus enseignés).

(3) Formuler des propositions visant l'émancipation et la transformation.

Ma problématique est donc la suivante : comment le paradigme critique appliqué à la didactique me permet de penser des outils pour développer l'enseignement-apprentissage de la compétence sociolinguistique en FLM ?

De cette problématique émergent les questions de recherches suivantes :

(1) Quels sont les apports d'une approche transdisciplinaire pour mon sujet ?

(2) Comment connaitre son terrain ?

(3) À quels besoins peut répondre l'enseignement-apprentissage de la CS en FLM ?

(4) Quelles propositions peut-on formuler pour cet enseignement-apprentissage ?

Afin de traiter ces questions, j'identifie alors un certain nombre de concepts clés, que je définirai dans les parties suivantes :

- Didactique/pédagogie : mon travail se situant à l'intersection entre plusieurs disciplines, il me semble important de penser les concepts de didactique et de pédagogie afin de tracer les contours théoriques de cette thèse.
- Enseignement-apprentissage : pourquoi parler d'enseignement-apprentissage et pas uniquement d'enseignement ou d'apprentissage ? Je souhaite montrer que les deux sont intimement liés et qu'il est contre-productif de les séparer.
- FLM : Il s'agit d'historiciser la discipline du français langue maternelle et je souhaite également montrer comment il peut enrichir le champ de la didactique des langues et des cultures.
- Institutions et idéologies : dans une approche critique, il me parait indispensable de penser la question des institutions et des idéologies. J'essayerai de distinguer plusieurs

niveaux de l'institution qui ont une influence sur les programmes et les pratiques, notamment en mobilisant l'historicisation.

- Interactions : enfin, pour définir un niveau micro, je souhaite conceptualiser les interactions pour les rendre opérationnelles pour une analyse sociolinguistique de ce qui se passe dans la salle de classe.

2. Conceptualisation des notions clés

Cette conceptualisation sera pensée de manière transdisciplinaire, en mobilisant à la fois la didactique, les sciences de l'éducation et la sociolinguistique.

2.1. Didactique/pédagogie

Pour appréhender la notion de didactique, je m'appuie dans un premier temps sur la définition de Martinez (2025 : 4) « Le substantif recouvre un ensemble de moyens, techniques et procédés qui concourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres ». Cependant, cette définition ne saurait être complète sans prendre en compte les conditions sociales qui interagissent avec ces « moyens, techniques et procédés ». En effet, si le travail didactique a bien pour objectif de transmettre les moyens d'appropriation d'un élément nouveau, il faut penser au cadre dans lequel il est transmis. La didactique du Français Langue Maternelle permet de penser la didactique à l'intersection entre langage et éducation :

> En effet, elle se situe au croisement de deux grands champs de connaissance, celui de l'enseignement et de l'apprentissage, auquel appartiennent les sciences de l'éducation et la psychologie, et celui des sciences du langage, particulièrement la linguistique et les théories littéraires (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010 : 14)

Mon travail se situe donc dans le champ de la didactique du FLM, car il s'inscrit dans un cadre épistémologique qui prend en compte aussi bien la pédagogie que la didactique.

À cela, j'aimerais ajouter, à l'instar de Thésée et Carr (2018), une dimension épistémologique à mon travail : « Complémentaire à la pédagogie et la didactique, l'épistémologie est une nécessité qui prend son sens dans la réflexion sur la politique des savoirs. » (2018 : 151). Il s'agit donc de penser conjointement l'objet d'enseignement, sa manière d'être transmis mais également les conditions de production du savoir.

Enfin, et parce que mon objet de recherche est la compétence sociolinguistique, j'ajoute à ces disciplines la sociolinguistique. Je m'inspire à la fois du domaine de la sociolinguistique critique tel qu'il s'est dessiné à travers les travaux de Heller (2003) et de celui de la théorisation de la variation donnant lieu à « l'approche communicationnelle de la variation » (Guerin, 2017). En articulant ces deux courants de la sociolinguistique, je vise à appréhender les effets des interactions de l'enseignement scolaire avec les institutions.

Depuis cette position, j'identifie donc trois objectifs : mettre au jour les enjeux de pouvoir qui conditionnent l'accès au savoir, l'émancipation par le savoir et la « transformation des réalités et pratiques sociales (Sauvé, 2005, 2008, 2015) » (Thésée & Carr, 2018 : 156). Concernant le premier objectif, les principes énoncés dans le champ de la sociolinguistique critique offrent des pistes. En effet, selon Heller (2003 : 127) :

> Le milieu de la recherche en éducation demeure fortement orienté vers l'amélioration des résultats scolaires, et pas tellement vers une analyse du rôle de l'institution dans la société. Mais je demeure convaincue que relier l'interaction à l'institution dans le temps et dans l'espace permet d'y arriver, et ainsi de mieux comprendre la nature des problèmes éducatifs continuels, notamment celui des inégalités sociales dans la réussite scolaire.

Concernant les deuxième et troisième objectifs, je souhaite mobiliser les sciences de l'éducation, en particulier le courant des pédagogies critiques, afin de comprendre comment l'enseignement peut mener à l'émancipation et transformer la réalité.

Pour définir la pédagogie, je fais suite à Durkheim qui pense conjointement le champ pédagogique et le champ social (Filloux, 1978 : 83) y voyant ainsi une théorie comme une pratique. En d'autres termes, la pédagogie est « une praxéologie entendue comme une entité faite d'un réseau d'interdépendances entre la pratique (dans ses aspects productifs), la praxis (dans son projet de transformation) et la théorisation (dans sa tentative d'intelligibilité de l'action éducative). » (Bru, 2021 : 4).

Ces choix disciplinaires influencent également mes choix méthodologiques, comme nous le verrons dans la quatrième partie de ce chapitre.

2.2. Enseignement-apprentissage

J'utilise la dénomination d'enseignement-apprentissage pour plusieurs raisons. Premièrement, car ce travail veut prendre en compte aussi bien l'enseignement que sa réception. Autrement dit, l'enseignement est pensé relativement à la réception des activités par les élèves.

Ainsi, lorsque j'ai mené une activité avec la classe de 4ème[8], j'ai pu constater que les langues étaient un sujet très intime pour les élèves. Certain.es ne souhaitaient pas parler de leurs langues maternelles, d'autres se moquaient des langues des autres. J'ai donc pris cela en considération lors de la seconde séance en petit groupe. J'ai pris un temps au début de chaque séance pour expliquer que le classement que nous allions faire n'était pas un classement affectif mais un classement selon la perception de la société sur les langues. Ainsi, j'ai proposé aux élèves d'établir leur propre classement affectif des langues, en mettant les langues de leur choix dans l'ordre de leur choix pour ne pas les frustrer et leur laisser la possibilité d'exprimer cet aspect émotionnel du lien avec la langue. Mon enseignement a donc été pensé en étroite relation avec la réception qu'en ont faite les élèves, permettant d'adapter l'activité au fur et à mesure de son

[8] Voir chapitre 5, activité *Lingomarket*.

déroulement et ce, afin de m'assurer qu'il n'y avait pas d'écart entre le savoir transmis et le savoir reçu.

Deuxièmement, car je souhaite que les élèves deviennent les acteur.ices de leur formation, et pas uniquement des sujets passifs. En effet, comme l'affirme Paulo Freire : « Il n'y a pas d'enseignement sans apprentissage, les deux processus s'expliquent mutuellement, et leurs sujets, malgré les différences qui les caractérisent, ne se réduisent pas à la condition d'objet l'un de l'autre » (2023 : 41). Les propositions que je souhaite formuler devront prendre en compte les savoirs des apprenant.es et leur agentivité, et ces savoirs pourront être contextualisés en tant qu'ils sont construits socialement (2023 : 47).

C'est pour cette raison qu'il me semble particulièrement intéressant, dans un travail sur la compétence sociolinguistique, de tenir compte des savoirs des locuteur.ices sur les langues (Gadet, 2012), en particulier sur leur(s) langue(s) maternelle(s) mais également les langues de leur environnement. On peut alors parler de « didactisation des espaces sociaux » (Forzy, Hanon & Castelli, 2022), où « le formateur ne tient plus une place centrale. La dynamique du groupe se construit autour des contenus. Les techniques d'animation participatives renforcent les stratégies d'apprentissage, comme la coopération, et favorisent la socialisation » (2022 : 73). C'est pour cette raison que, lors de mon travail préliminaire en Allemagne, j'avais travaillé sur la langue allemande avec les apprenantes ainsi que sur le dialecte bavarois qu'on pouvait entendre ou lire un peu partout dans la ville.

Troisièmement, car, toujours dans la lignée des travaux de Freire, je considère que l'enseignement n'a pas uniquement pour objet le transfert des connaissances mais aussi la création des « possibilités pour sa production ou sa construction. » (Freire, 2023 : 40). Ainsi, dans mon intervention dans les classes, j'essaye de me placer comme coconstructrice du savoir et pas seulement comme la personne qui le transmet. Cela revient à adopter une posture enseignante davantage horizontale que verticale. Cette posture a été facilitée par le fait que je

n’intervenais pas dans la classe en tant qu’enseignante et que je pouvais moi-même construire mon statut d’intervenante. J’y reviendrai dans le chapitre 2.

2.3. FLM

Pour désigner le champ de ma recherche, j’ai dû choisir parmi les différentes appellations. En effet, et malgré la prolifération des sigles (FLE, FLS, FLsco, FLI, FOS, FOU…), il n’existe pas de consensus autour d’un terme pour nommer l’enseignement du français lorsqu’il n’est pas langue étrangère. Globalement, les deux termes les plus sollicités sont Français Langue Maternelle et Français Langue Première, les deux présentant des avantages et des inconvénients. Dans le cas du public avec lequel j’ai travaillé, cette acception de langue maternelle n'est pas toujours véridique, certain.es élèves ayant des mères qui ne parlent pas ou peu le français. Cela dit, je ne pense pas que le terme langue première convienne mieux à ces élèves, puisque la première langue qu’illes acquièrent n’est pas forcément le français. Ainsi, si j’utilise la dénomination de langue maternelle, c’est parce qu’il me semble que c’est l’acception la plus utilisée à ce jour pour parler de mon sujet. En témoignent notamment les revues scientifiques sur la question qui se situent en « didactique du FLM ». Si je n’ai pas essayé de trouver un autre terme pour mon sujet, ce n’est pas par paresse mais parce qu’à l’instar de L. Dabène, je pense que

> Ce n’est pas en changeant de *signifiant* que l’on résoudra l’ambiguïté du concept de « langue maternelle ». En fait, c’est au niveau du *signifié* qu’il faut agir, non en cherchant un hypothétique terme de remplacement mais en construisant les concepts de base nécessaires à la didactique des langues vivantes étrangères (Dabène, 1994 : 18).

Dans le même temps, j’en profite pour préciser qu’un certain nombre de termes subiront le même sort que « FLM » : je préfèrerai donc « élève » (pour faire référence aux élèves du collège puisque c’est le terme utilisé dans l’EN) à « apprenant.e » (plutôt plébiscité en FLE, que j’utiliserai pour les autres contextes) et je parlerai de « niveau de langue » (utilisé par les

programmes d'enseignement) plutôt que de « registre de langue » (utilisé par les (socio)linguistes).

Au-delà du nom de la discipline et pour aborder la question du FLM aujourd'hui, il faut l'inscrire dans son histoire pour en saisir les spécificités.

> « Faire appel à l'histoire, c'est d'abord prendre de la distance et faire ce pas de côté caractéristique de la démarche historienne, c'est aussi procéder à l'historicisation des objets qui nous intéressent (méthodologies, idéologies, manuels, pratiques, etc.), c.-à-d. à l'étude de leurs conditions de productions politiques, idéologiques, intellectuelles, discursives, à leur sémantisation, à leur réception, à leur transformation. Cette historicisation permet de redonner de l'épaisseur aux historicités, aux temps vécus qui s'entrecroisent sans cesse, mais qui finissent par être lissés par le temps » (Spaëth, 2020 : 13).

Pour procéder à l'histoire et l'historicisation du FLM, il fallait d'abord délimiter la période. J'ai donc choisi de commencer cette histoire à la Révolution française, une étape importante dans le processus d'unification du pays par la langue et de l'éducation moderne car « En somme, il s'agit, pour l'état de préparer, non plus l'honnête homme du XVIIe siècle (ou le chrétien du Moyen Âge), mais « le citoyen éclairé » » (Vial, 2009 : 56), idée que l'on retrouve dans les programmes scolaires encore aujourd'hui. C'est aussi à cette période que nait le système actuel en trois niveaux avec l'école élémentaire, le collège et le lycée. Ensuite, afin de procéder à une historicisation et donc à une « étude des conditions de productions politiques, idéologiques, intellectuelle et discursive » (Spaëth, 2020 : 13), j'ai choisi de m'intéresser à l'histoire de l'école et de l'éducation. Cette histoire est d'ailleurs souvent en lien avec la langue française, mais également à l'histoire de la discipline. Cela permet de questionner les méthodes dont nous avons hérité et de comprendre les enjeux idéologiques de l'enseignement du et en français. Cela me permettra donc de montrer à la fois les enjeux de l'enseignement de la langue mais aussi ceux de la culture éducative, sur lesquels je reviendrai dans les chapitres 3 et 4 de ce travail.

Même si les programmes de l'école post-Révolution étaient davantage centrés sur les sciences, on voit que la part de la langue reste importante : « (…) à l'étude des sciences se superposait celle de l'homme, à travers la grammaire générale, l'histoire, la législation et les langues, cycle que l'on pouvait achever par un enseignement des belles lettres » (Vial, 2009 : 57). La dénomination « belles lettres » perpétue l'appréhension subjective de la langue française traduisant les idéologies linguistiques de l'époque. On assiste à la démocratisation de l'enseignement primaire où les maitres ont la tâche d'enseigner « la lecture, l'écriture, les éléments du calcul, la langue française parlée et écrite, les principaux phénomènes, les productions les plus usuelles de la nature, la morale républicaine, le recueil des actions héroïques et « les chants de triomphe » » (Vial, 2009 : 58). La place de l'enseignement du français est centrale en particulier celle de la littératie et de la grammaire. On peut donc penser que c'est cette structure qui a influencé notre modèle actuel, mettant l'étude de la langue au centre des enseignements du français. C'est aussi ce qu'on peut voir dans le triptyque « lire, écrire, compter » qui représente les rudiments de l'enseignement primaire. Mais, comme le précisent Albertini et Borne (2014 : 41), il ne s'agit pas forcément de la littératie telle qu'on la connait et la pratique aujourd'hui. Ils précisent que lire est un acte religieux et que la lecture se fait en grande partie sur des livres liés à la religion et au catéchisme. Quant à l'écriture, elle devient synonyme d'orthographe et de grammaire, menant à une vision prescriptive de la langue. Ils précisent également que « C'est pour combler l'écart croissant entre mauvais usage (parlé) et bonne langue (écrite) que se constitue alors la grammaire scolaire » (Albertini et Borne, 2014 : 42). En outre, les travaux de Chervel (2006) sur le sujet ont montré que le fondement de la discipline français et de l'enseignement de la grammaire n'aspirait qu'à la transmission de la bonne orthographe, renforçant ainsi les disparités entre les classes supérieures, qui saisissent la portée symbolique de la maitrise de ces codes, et populaires, qui n'y ont pas forcément accès. On peut souligner une idéologie du bon

usage qui se retrouve encore aujourd'hui dans l'orientation des programmes et de certains manuels, mettant en valeur la langue écrite et dévalorisant la langue parlée. Cela s'est particulièrement manifesté avec la création de l'école républicaine et les lois Ferry : « (…) même si l'École républicaine n'a pas créé le culte de l'écrit, elle a su le renforcer – et de ce renforcement découle le long consensus sur le caractère fondamental de l'enseignement de la langue dans le primaire et de la littérature dans le secondaire. » (Albertini et Borne, 2014 : 85). Cette historicisation montre donc l'influence des choix politiques sur les manières d'enseigner le français et permet de comprendre les fondements idéologiques de cet enseignement.

Enfin, il me semble important d'évoquer ce qui distingue le FLM du FLE et de montrer comment l'un peut éclairer certains aspects de l'autre.

2.3.1. La formation des enseignant.es et des idéologies et représentations

Il parait important de noter qu'un grand nombre de professeur.es de français ont été formé.es par l'institution scolaire française. Ainsi, comme nous l'avons vu, cette institution valorise le bon usage et l'écrit. On peut alors penser que, influencé.es par cette formation, les professeur.es français.es auront plus tendance à transmettre également cette norme que leurs homologues non-français.es. Afin de tester cette hypothèse, j'ai mené une enquête en vue d'une communication en journée d'étude[9]. J'ai réalisé deux entretiens en focus group, pour favoriser les discussions entre les participant.es et non pas faire des entretiens individuels groupés. L'objectif des entretiens était de comprendre les représentations des professeur.es de FLE sur le français standard et sur la langue française en général, ainsi que de questionner leur formation, leur expérience de locuteur.ice et leurs pratiques de classe quant à la CS et la prise en compte de la variation.

[9] Journée d'étude « Représentations et pratiques enseignantes en France, pays unilingue » ayant eu lieu le 12 mai 2023 : Malan, S. La langue française : vecteur d'injonctions normatives ?. Représentations et pratiques enseignantes en France, pays unilingue, Mai 2023, Paris, France. ⟨hal-04918283⟩

J'ai fait ces entretiens en deux groupes en séparant les professeur.es francophones dit.es natif.ves (groupe 1) et non natif.ves (groupe 2)[10] afin d'observer s'il y avait des écarts dans les représentations des deux groupes. Il est apparu que le groupe 1 avait tendance à moins prendre en compte la variation dans ses enseignements, souvent parce que bloqué.es par une forme « correcte » du français à transmettre, là où le groupe 2 ayant l'expérience d'avoir appris puis pratiqué le français, essayait de former ses élèves à la variation. Les membres du groupe 2 soulignent tout de même que la langue qu'illes ont apprise à l'école était très éloignée des usages effectifs qu'illes ont observé une fois en contact avec des Français.es.

Cette étude montre donc l'importance de la formation initiale des enseignant.es et son influence sur leur manière de transmettre la langue.

2.3.2. « Faire l'éloge de la pédagogie » (Dubet & Duru-Bellat, 2016)

La didactique des langues et son statut de discipline en didactique ont tendance à laisser de côté la pédagogie, se concentrant principalement sur le développement des outils d'ingénierie. Pourtant, le travail de recherche en didactique ne peut se faire sans public, pour la plupart sensible (enfants, personnes migrantes…). C'est là toute l'importance de savoir s'y adapter et donc, d'adopter une posture pédagogique. Au-delà des normes langagières strictes, il existe des normes éducatives tout aussi strictes, empêchant parfois l'accès au savoir[11]. Le recours à la pédagogie critique (Freire, 2013 et 2023 ; Bruneau, Cottet & Saby, 2019 ; Carello & Thompson, 2022 ; bell hooks, 2024) permet alors une remise en question des normes d'enseignement (au sens large et du français en particulier). Ils donnent l'occasion de penser une relation horizontale, rompant avec la tradition verticale du rapport maitre-élève. De manière plus spécifique, pour l'enseignement du français, ces courants pédagogiques proposent également

[10] Encore une fois, il y a débat sur ces termes, mais je les utilise volontairement car ils semblent assez clairs dans la désignation de « ayant/n'ayant pas le français pour langue maternelle ».
[11] Voir chapitre 4, *La culture éducative*.

des pistes pour une épistémologie nouvelle des contenus d'enseignement, reposant notamment sur la provincialisation de la langue et la prise en compte des effets du post-colonialisme.

2.3.3. Les conditions sociales et matérielles d'exercice de la fonction enseignante

Enfin, il est important de penser les conditions sociales et matérielles du travail enseignant qui ne sont peu voire pas prises en compte dans les travaux en didactique (du FLE ou du FLM). Cela peut pourtant avoir une grande influence sur les manières de faire classe. En effet, l'injonction à finir un programme, la fatigue, le salaire, le statut[12] sont autant d'éléments à examiner pour comprendre ce qui se passe dans une salle de classe.

2.4. Institutions

Afin de penser la question des institutions, j'identifie trois niveaux institutionnels que je considère comme interdépendants les uns des autres. Il me semble intéressant de les penser en termes de « champs » (Bourdieu, 2013) imbriqués, c'est-à-dire en tant qu'espaces sociaux peuplés d'agents ayant une interconnexion les un.es avec les autres. Dans un premier temps, on trouve l'institution sociale qui représente le plus haut niveau, le niveau « macro ». L'institution sociale doit être pensée, en particulier dans une approche critique, car elle est à l'origine des idéologies et de leur légitimation et, en cela, a une influence sur l'école et les contenus enseignés, mais également sur leur manière d'être enseignés. Le deuxième niveau institutionnel, qui correspond au niveau « méso », concerne l'institution universitaire non seulement parce que les recherches en sciences de l'éducation et en didactique influencent les prescriptions et les programmes de l'Éducation Nationale, mais aussi parce que les professeur.es sont formé.es par l'université, notamment au sein des INSPE. Enfin, et parce qu'il s'agit d'une recherche en FLM ayant lieu dans un collège, on trouve l'institution scolaire, c'est-à-dire l'Éducation Nationale. C'est le dernier niveau institutionnel que j'identifie, en faisant le niveau « micro ». Il exerce

[12] Certains postes en association ne sont disponibles qu'au bénévolat, n'octroyant pas le statut de travailleur.euse aux personnes qui y travaillent.

une influence directe sur les pratiques de classe, notamment car c'est le niveau de mise en œuvre des programmes d'enseignement.

Je vais maintenant revenir sur chaque niveau pour les expliciter et identifier leur fonctionnement.

2.4.1. L'institution sociale (niveau macro)

Concernant la question de l'institution sociale, je choisis de la penser conjointement à celle d'idéologie. La notion d'idéologie a été étudiée et utilisée en sociolinguistique de manière assez large et renvoie à différentes conceptions. Mais, bien qu'il existe de nombreux travaux, aucun consensus n'existe dans la discipline qui permettrait au terme d'être transparent (Eloy et Trimaille, 2012). De plus, l'emploi généralisé du terme « idéologie » tend à le vider de son sens pour finir par se confondre avec « idée » (Costa, 2017) ne permettant pas de savoir de façon claire à quoi elle renvoie.

A. Boudreau (2021) définit l'idéologie linguistique comme suit :

> Cette dernière, associée à la standardisation et à l'idée d'une norme unique, la même pour tous et toutes, à partir d'un idéal imaginé et largement véhiculé par les discours tant politiques, administratifs que populaires, sert souvent d'étalon pour juger les pratiques linguistiques d'un individu, pour établir des frontières entre ceux qui détiennent la langue légitime et les autres (2021 : 173)

L'école a pour but de transmettre la forme de la langue légitime et prévoit un dispositif incluant des sanctions fondées sur le jugement évaluatif pour y parvenir. On remarque par ailleurs que juger les pratiques linguistiques d'un individu se matérialise au-delà de l'école. C'est le fondement de la glottophobie, développée par P. Blanchet (2021), qui démontre l'existence d'une discrimination établie à partir de la maitrise de cette forme légitime. Si la définition d'idéologie linguistique de Boudreau met en avant un « idéal imaginé », elle

n'explicite ni en quoi consiste cet idéal ni comment il est imaginé. La définition de Silverstein (cité par Costa, 2017) me parait donner une ébauche de réponse :

> Il me faut clarifier que les idéologies à propos du langage [ou des langues], ou idéologies linguistiques, sont tout ensemble de croyances à propos du langage, formulées par les utilisateurs comme rationalisation ou justification de la manière dont ils perçoivent les usages et les structures du langage. (Silverstein 1979 : 193)

Ici, l'idéal se transforme en croyance et l'utilisateur apparait comme agent. L'idéologie comme « rationalisation ou justification », s'illustre ici, à l'instar de la position de Berger et Luckmann (2022) dans le processus de légitimation.

Dans leur ouvrage *La construction sociale de la réalité*, Berger et Luckmann démontrent, dans une perspective philosophique et sociologique, que la réalité est une construction sociale. Ils montrent également comment des concepts avec lesquels nous vivons et qui structurent nos sociétés apparaissent comme « allant de soi ». La notion d'idéologie apparait dans l'ouvrage dans son acception marxiste, c'est-à-dire comme les « idées servant d'armes aux intérêts sociaux » (2022 : 45). Il apparait alors que l'idéologie sert précisément à donner à voir les concepts comme allant de soi. Pour construire cette réalité, les auteurs parlent d'abord de l'habituation de l'activité humaine, la rendant naturelle, puis de l'institutionnalisation de cette activité. C'est dans cette continuité que j'ancre ma conception d'idéologie : cette institutionnalisation passe par un processus de légitimation, dont la fonction est de « rendre objectivement disponibles et subjectivement plausibles les objectivations de « premier ordre » qui ont été institutionnalisés » (*ibid.* : 162).

Un autre concept intéressant concernant l'idéologie est celui d'unilinguisme, développé notamment par H. Boyer (2001). Plutôt que de parler de monolinguisme, en opposition au plurilinguisme, Boyer utilise la terminologie « unilinguisme » pour faire référence à deux principes : pas de concurrence, pas de déviance. D'une part, il est question de souligner que la

dynamique unilingue repose sur la base du monolinguisme. Le français est la langue qui doit être parlée et aucune autre langue ne peut lui faire concurrence. D'autre part, le second principe renvoie au fait, déjà évoqué, qu'il n'y a qu'une seule forme de langue qui est acceptable, la norme normative, qui se base sur la forme écrite de la langue. Tous les usages qui s'éloigneraient de cette norme sont considérés comme des déviances et sont donc à proscrire. Cette idéologie unilingue me semble particulièrement intéressante pour penser l'école puisqu'elle est partie prenante de l'instauration des pratiques sociales unilingues.

L'institution sociale a donc une influence directe à la fois sur l'institution scolaire, où sont transmises les pratiques unilingues et l'idéologie du bon usage, mais aussi sur l'institution universitaire, qui forme les futur.es enseignant.es à inscrire leur travail dans ces pratiques, perpétuant ainsi la tradition unilingue française.

2.4.2. L'institution universitaire et la formation des enseignant.es (niveau méso)

La première école normale est fondée en 1810. Mais, ces écoles ne concernent que la formation des enseignant.es de l'école élémentaire, les enseignant.es du secondaire n'étant formé.es à l'université qu'à leur discipline d'enseignement (Rayou & Van Zanten, 2018 : 71). Il faudra attendre 1990 et la création des Instituts Universitaires de Formation des Maitres (IUFM) pour une uniformisation (en partie) des formations des enseignant.es, primaires comme secondaires (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2016 : 82). Les professeur.es du secondaire ne sont alors plus uniquement formé.es à leur discipline d'enseignement mais aussi à la pédagogie et à la didactique. Remplacées en 2013 par les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), ces formations au métier de l'enseignement et de l'éducation ont aujourd'hui lieu dans les INSPE. Le changement majeur du passage de l'IUFM à l'ESPE résidait dans la création d'un diplôme de Master et dans l'intégration des pratiques de recherche dans la formation à l'enseignement. Ainsi, les futur.es enseignant.es avaient pour tâche de produire un mémoire de fin d'année en M2, laissant supposer la possibilité de continuer ensuite

en doctorat. Cependant, ce n'est pas ce qu'on observe : le concours et sa réussite restent la priorité actuelle de la formation des professeur.es et le Master MEEF peine à être reconnu comme un diplôme utile, privilégiant la formation à l'enseignement et la réussite au concours à la préparation à la recherche.

Les deux professeures avec qui j'ai travaillé dans le cadre de mon travail de terrain ont toutes les deux étudié à l'université puis à l'IUFM. Selon leurs dires, elles ont été formées à la littérature mais jamais aux sciences du langage, discipline dans laquelle s'inscrit la didactique des langues. Elles n'ont aussi, toujours selon elles, jamais été formées à la sociologie de l'éducation ni à la sociolinguistique. Elles se sont alors autoformées sur les questions de sociologie et ont découvert la sociolinguistique avec mon travail[13]. Cela a pour conséquences que, dans leur formation, aucun outil ne leur a été donné pour adopter une posture réflexive face à la langue et ses usages.

L'institution universitaire exerce donc une influence à la fois sur l'institution scolaire, comme lieu de formation des enseignant.es, ainsi que sur l'institution sociale, en tant que lieu d'élaboration des connaissances, mais aussi comme lieu de formation du citoyen, dans la continuité de l'école.

2.4.3. L'institution scolaire : le cadre de l'Éducation Nationale et le rôle des enseignant.es (niveau micro)

Penser l'Éducation Nationale ne doit pas se faire uniquement par une analyse des programmes ou des pratiques. Il est important également de l'historiciser pour comprendre les choix portés par des idéologies qui sont faits dans ces programmes et ces pratiques.

C'est à partir des lois Ferry et de l'école obligatoire que je commence cette historicisation, car c'est à partir de ce moment-là que l'on peut parler d'école de la République. Apparaissent

[13] Lors de ma première rencontre avec Abyssinia pour lui demander de travailler ensemble, elle m'a demandé de lui expliquer ce qu'était la sociolinguistique en remarquant que nous avions échangé nos rôles.

alors trois aspects importants pour comprendre l'école d'aujourd'hui : la question de la langue nationale, le républicanisme et le rôle de l'enseignant.e.

L'école de la République doit transmettre la langue de la République, afin d'en permettre l'accès à toustes. Ainsi, les politiques linguistiques ne favorisent pas, voire ignorent, l'usage des langues régionales à l'école même si elles persistent parfois pour certains usages (Albertini et Borne, 2014 : 114). L'enseignement du français sert donc à la formation des citoyen.es via l'enseignement de la langue française, qui répond à la logique de l'idéologie unilingue évoquée plus haut : il ne doit pas y avoir de concurrence à la langue française, donc toute autre langue n'a pas sa place dans l'espace scolaire. On assiste alors, comme l'a montré Guerin (2023), à une marginalisation par l'institution d'un certain nombre d'élèves « en posant d'emblée leur infériorité par les stratégies compensatoires mises en place et en accordant auxdits référents culturels une valeur exclusive, déclassant les autres de fait » (2023 : 71).

Le républicanisme est également important pour penser les contenus d'enseignement et les manières dont ils sont transmis. À l'école, on forme des futur.es citoyen.nes de la République et donc, l'enseignement civique et moral devient important. Ce sont des perspectives que l'on retrouve encore maintenant dans les programmes et dans les pratiques. En effet, dans les programmes du cycle 4, on retrouve la « « formation du citoyen » dans les grands domaines du socle commun de formation pour la discipline français. Là encore, la langue se doit d'être au service de cette formation, notamment pour « la capacité à exprimer ses émotions et sa pensée, à justifier ses choix » (BOEN, 2020 : 6) qui passe par la maitrise de la langue.

Quant au rôle attendu des enseignant.es, il est ambigu. Illes sont à la fois représentant.es de l'institution scolaire puisqu'illes ont pour rôle de transmettre les programmes de l'Éducation Nationale mais également des individu.es à part entière avec leurs croyances, leurs biais et leurs représentations. Il apparait alors vain de les considérer en décorrélant ces deux aspects de leur identité. La fonction d'enseignant.e implique inévitablement la mise en jeu des deux et il revient

à l'observateur de tenter d'identifier ce qui relève de l'un et de l'autre. L'enseignant.e a été formé.e par l'institution dans laquelle ille enseigne. Ainsi, ses représentations sont façonnées par le cadre dans lequel ille se retrouve à enseigner : le premier aspect apparait alors dominant par rapport au second, ce qui conduit parfois à des formes d'insécurité professionnelle et linguistique. De plus, il existe une injonction contradictoire pesant sur l'enseignant.e. Elle repose, comme l'a montré Guerin (2025), sur la contrainte à maintenir une « face » (dans le sens que lui donne Goffman) de locuteur.ice-modèle alors même que la langue transmise et prescrite repose sur un idéal linguistique utopique. L'enseignant.e est alors pris.e dans un paradoxe de donner à voir une langue normée, conforme au bon usage alors qu'ille se trouve dans une situation d'interaction orale relativement spontanée avec les élèves, et donc ne peut prendre en compte les contraintes réelles de l'interaction. Ainsi, la place du répertoire de l'enseignant.e ne devrait pas avoir de place dans les situations d'enseignement, bien que cela soit inévitable[14].

L'institution scolaire peut, elle aussi, être pensée comme ayant une influence sur les deux autres niveaux institutionnels. D'abord, sur l'institution sociale, car elle est en charge de la formation des futur.es citoyen.nes et, à ce titre, participe à la légitimation des idéologies, mais aussi sur l'institution universitaire, qui s'appuie en grande partie sur ce qui se passe en classe pour nourrir ses recherches.

La question des institutions est donc représentée par trois niveaux que sont l'institution sociale, l'institution universitaire et l'institution éducative. Il s'agit de les penser comme interdépendants les uns des autres, chacun exerçant une influence sur les deux autres, comme le montre le graphique suivant :

[14] J'y reviendrai dans le chapitre 4, section 2.3. « Les transgressions des enseignantes ».

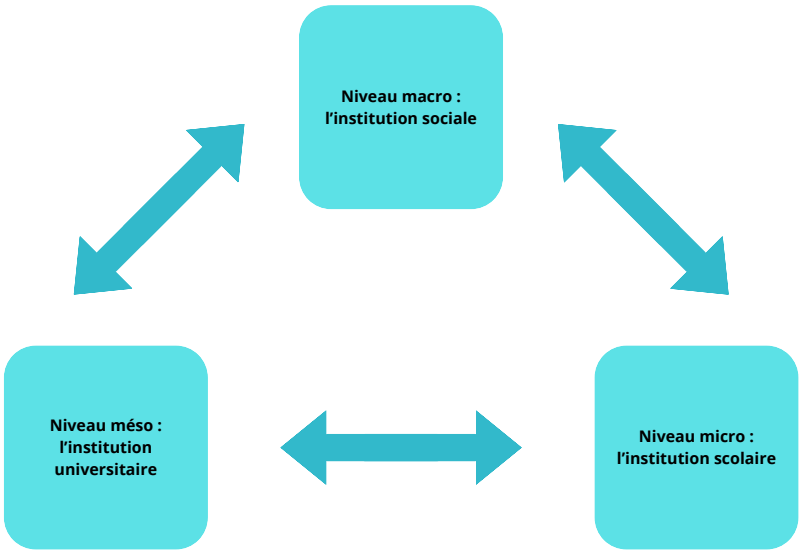


Figure 1 : Les différents niveaux d'analyse des institutions

Cette imbrication des trois niveaux institutionnels permet de penser la question des institutions dans le cadre de ce travail. Elle représente également un niveau macro, dont le pendant micro sont les interactions.

2.5. Interactions

> Les contextes d'enseignement/apprentissage génèrent des interactions dont on peut penser qu'elles sont spécifiques : par le cadre participatif (un professeur et des élèves), par la manière de parler de l'objet d'échange (l'apprentissage de la langue et les activités qui s'y rapportent), par le lieu où se déroulent les échanges. Bien entendu, le contexte socio-institutionnel a une influence décisive sur le déroulement interactionnel, mais notons qu'il est impossible de ne pas reconnaître au premier coup d'œil, dans n'importe quel endroit du monde, une classe. Ce qui signifie qu'il y a comme un noyau dur, un ensemble de comportements qui transcendent la variété des situations particulières, une identité interactionnelle qui s'exhibe. (Cicurel, 2011 : 23)

Pour définir les interactions, j'identifie deux grandes catégories qui serviront à mon travail d'analyse dans les chapitres suivants : la manière dont les contenus sont enseignés et la gestion de la parole dans la salle de classe.

En effet, une de mes hypothèses concernant l'enseignement-apprentissage de la CS réside dans le fait qu'elle peut servir deux champs d'objectifs pédagogiques : l'étude de la langue et la culture éducative.

Pour aborder l'étude de la langue, je me place sur le plan de la didacticité : « La notion de didacticité désigne la capacité ou la disposition d'un discours à délivrer des connaissances. » (Cicurel, 2011 : 24). Je souhaite aborder cette didacticité de manière pragmatique, c'est-à-dire identifier comment l'enseignant.e transmet l'objet d'apprentissage et comment celui-ci est reçu et acquis par l'élève (*ibid.* : 25). Je me concentrerai principalement sur la manière dont sont enseignés les contenus relatifs à la CS, c'est-à-dire, dans la tradition scolaire, les « niveaux de langue » et les différences entre oral et écrit, mais je m'intéresserai aussi à l'enseignement de la grammaire et de la littérature comme vecteur d'idéologies normatives.

Concernant la culture éducative, je tenterai de montrer qu'elle passe par la régulation de la parole au sein de la salle de classe et que cette régulation de la parole peut concerner la CS. En effet, en mettant en perspective cette régulation de la parole avec la culture éducative, je fais l'hypothèse que les élèves pourront, grâce à une compétence réflexive, davantage comprendre ce qu'on attend d'elleux et pourquoi.

Pour étudier les liens entre interactions en classe et les contraintes institutionnelles, il me semble que mobiliser une approche communicationnelle de la variation apparait cohérent. Cette approche sociolinguistique s'inscrit déjà sur un principe de connexion puisqu'il s'agit de penser l'imbrication des facteurs variationnels de niveau macro (à l'échelle de l'institution sociale) et de niveau micro appréhendables avec les outils de l'interactionnisme tel qu'il est pensé par l'école de Chicago. Selon E. Guerin : « C'est la considération de ces deux niveaux d'analyse, la mise en lumière de leur nécessaire relation qui constitue les fondements de ce que j'appelle une approche communicationnelle de la variation » (2017 : 57). Il s'agit donc, pour cette approche communicationnelle, de « cerner la notion de « situation de communication » » (*ibid.*),

en considérant à la fois les répertoires langagiers disponibles des interactant.es et ce qui se joue socialement au moment de l'échange, permettant alors une imbrication du niveau micro et macro.

Alors que la sociolinguistique labovienne avait tendance à partir de la caractérisation de communautés pour décrire les manières de parler, l'approche communicationnelle de la variation tend à inclure une dimension interactionnelle dans l'analyse. Ainsi, une perspective variationniste expliquerait qu'un locuteur utilise une forme parce qu'il appartient à des catégories (de classe, de genre, géographique…) voire présupposerait l'utilisation d'une forme à une catégorie.

En somme, l'approche communicationnelle dépasse ce cadre d'analyse en y ajoutant ce qui se joue socialement au moment de l'échange. En s'appuyant sur les données d'une enquête, Guerin (2017) montre ainsi que la seule analyse par catégorisation ne suffit pas à expliquer les choix langagiers. Ainsi, l'usage d'une locutrice, Carole, produit des formes qu'une grille de lecture façonnée par les critères sociodémographiques traditionnels ne sauraient éclaircir : « Les choix de Carole sont certes relatifs aux éléments externes catégorisants, mais à ceux-ci s'ajoutent les spécificités de l'interaction » (2017 : 68). Sans cette double focale imbriquée, en se basant exclusivement sur la corrélation de facteurs sociodémographiques et des faits de langue observés, on aboutit à une interprétation cohérente avec la réalité de la situation.

Cette approche constitue pour moi un point de départ dans l'analyse sociolinguistique des interactions. M'intéressant au domaine de l'école, il me semble indispensable de questionner le poids de l'institution scolaire dans les interactions. J'aurai l'occasion de revenir sur comment l'institution scolaire régit et organise la parole et les conséquences que cela a sur les apprentissages et les élèves. Ce paramètre est incontournable dans l'analyse que je souhaite mener.

Cette approche me semble aussi être un excellent point de départ pour la transposition didactique de l'enseignement-apprentissage de la compétence sociolinguistique. Ainsi, il ne s'agit pas seulement de montrer que la langue varie mais bien comment en prenant en compte tous les paramètres (macro et micro) agissant. Elle permet d'appréhender la situation de communication dans son ensemble pour amener les élèves à penser la variation non pas comme trois grandes catégories de situations comme c'est traditionnellement le cas (familier, courant, soutenu) mais bien comme une variété infinie de possibilités.

3. Compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique est définie par le CECRL comme « la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. » (2001 : 93). Elle renvoie à la notion de compétence de communication (Hymes, 1984) qui pose comme indissociables les savoirs linguistiques et l'habilité à les utiliser pertinemment dans une situation d'interaction socialement située. On peut aussi considérer qu'elle s'inscrit dans les travaux du *language awareness* (Hawkins, 1984), en particulier pour la partie *Language in Use*.

3.1. Compétence(s)

La notion de compétence est discutée depuis plusieurs décennies au sein de la didactique des langues en se fondant sur l'opposition des travaux de Chomsky et Hymes concernant la langue. Pour autant, la notion nécessite d'être interrogée[15]. Dans cette partie, j'inscris mon travail dans la continuité de celui de Hymes (1984) et interroge ce qui est dit de la compétence sociolinguistique dans le CECRL en proposant un début de réflexion didactique sur les possibilités de son enseignement/apprentissage. Comme je l'ai montré dans Malan (2025) la CS peut être enseignée dans tous les contextes d'enseignement puisqu'elle relève de savoir-

[15] Pour une synthèse de ces critiques, voir chapitre 1 (pp. 11-17) de Richer, J.-J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*, EME & InterCommunications.

faire langagiers et non strictement linguistiques, ce qui abolit les cloisonnements relatifs au public visé (FLM/FLS/FLE). C'est la raison pour laquelle je mobilise à la fois le domaine du FLE et le contexte du FLM pour la définir.

3.1.1. La notion de compétence en DDL/SDE

La notion de compétence est au cœur des descriptifs du CECRL mais aussi d'un certain nombre d'ouvrages du champ de la didactique, et malgré tout, sa définition n'est pas toujours claire. Romainville (1996) souligne d'ailleurs que « la notion de compétence en sciences de l'éducation provoque souvent des incertitudes lexicales et des controverses à cause de la difficulté à identifier clairement les phénomènes qu'elle tente d'objectiver. ». On peut, dans un premier temps, noter que cette notion est liée à celle d'action (Robert & Rosen, 2010a : 39-40), comme l'attestent les deux définitions suivantes : « La compétence est la « capacité d'agir ». Contrairement aux connaissances dites « déclaratives », les connaissances dites « procédurales » sont celles qui sont mobilisables pour l'action. » (Puren, 2006) ; « on constate que le concept de compétence a alors partie liée avec l'action, la résolution de problème, la maitrise des tâches, et la synchronisation de multiples ressources pour réaliser une action finalisée. » (Richer, 2005). Bien que le concept d'action ait partie liée avec la notion de compétence, il ressort également que la compétence n'existe pas sans les savoirs et leur mobilisation. Il s'agit de faire agir les connaissances, de « produire une conduite dans un domaine donné » (Dolz & Ollagnier, 2002 : 8). Cependant, on remarque que compétence et savoirs sont distingués, notamment par Puren cité plus haut, alors qu'on peut considérer, au contraire, qu'elles fonctionnent en association : les savoirs sont indispensables à la compétence. Toutefois, « posséder des connaissances, des techniques ou des capacités de gestion, ne signifie pas être compétent » car « la compétence ne réside pas dans les ressources mais dans la mobilisation même de ces ressources » (*ibid.* : 9). Ainsi, la compétence fonctionnerait comme suit :

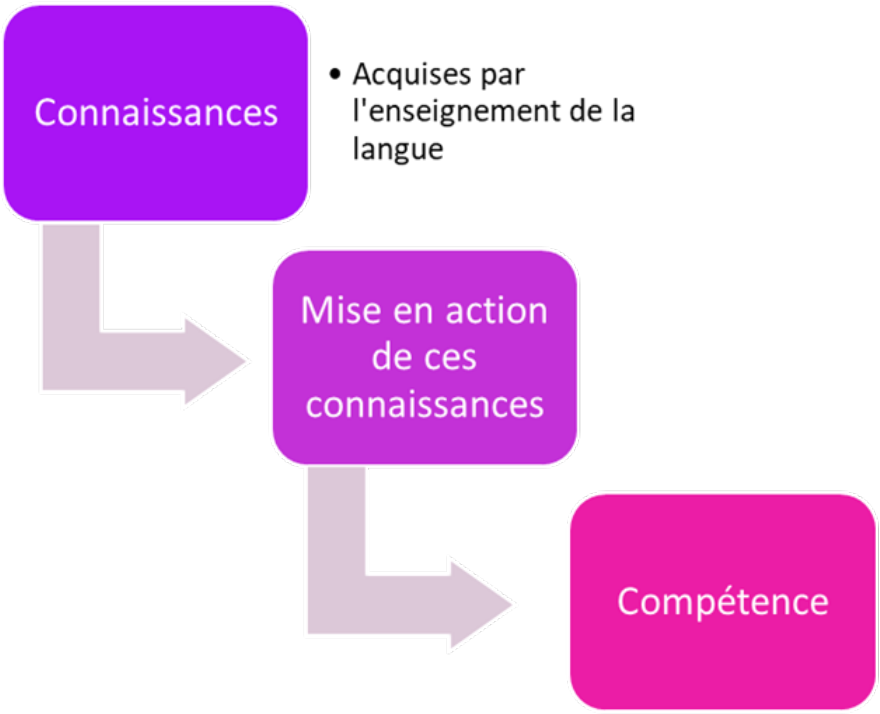


Figure 2 : Schéma des étapes vers la compétence

Le problème qui se pose alors est de savoir ce que sont les connaissances en sociolinguistique qu'il faut acquérir pour développer la CS, sachant que la CS ne répond pas à des règles fixes et définies, contrairement à ce que suppose la tradition scolaire en s'appuyant sur les « niveaux de langue ».

F. Gadet, dans un article de 2012, évoquait ce que Coseriu et Schlieben-Lange appellent le *savoir élocutionnel* : « Celui-ci renvoie au fait qu'avant même d'aborder une nouvelle langue, l'apprenant.e sait déjà des choses sur elle, par le fait même qu'il en parle déjà une (même si ce n'est pas toujours de façon très théorisée, ni même en général explicite) » (Gadet, 2012 : 124). Elle concluait ensuite qu'« il est certainement possible de construire de la réflexion sur ce savoir, pour mettre en place de nouveaux savoirs sur la/les langue(s), découlant d'une démarche réflexive. » (*ibid.* : 125). Suivant Gadet, on ouvre une piste pour l'identification des savoirs nécessaires au développement de la CS. Ainsi, chaque locuteur.ice aurait déjà les connaissances nécessaires à la CS sans en avoir nécessairement conscience.

On peut donc reprendre notre schéma précédent afin de l'affiner :

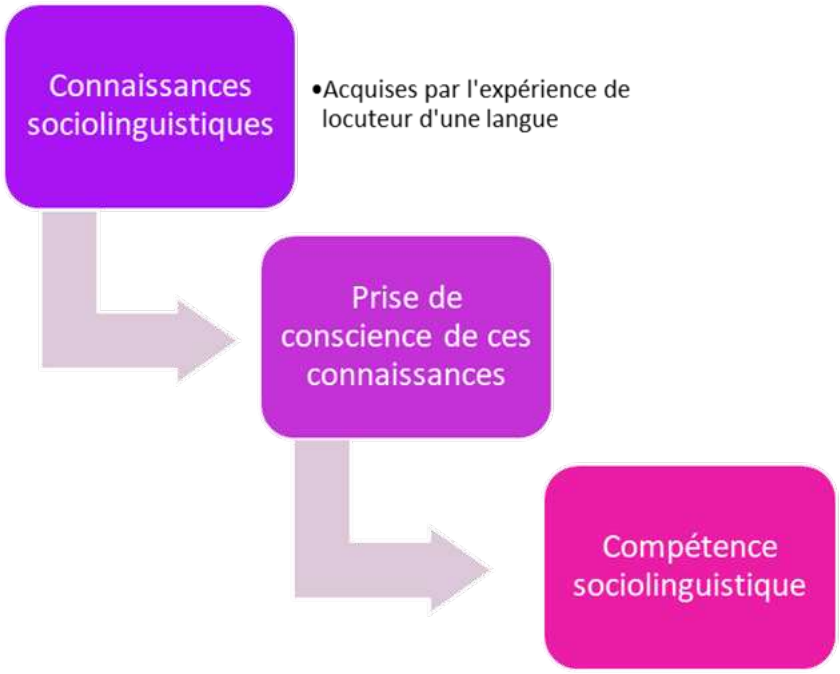


Figure 3 : Schéma des étapes vers la compétence sociolinguistique

On peut donc voir que le travail autour de la CS relève davantage de la conscientisation que de la transmission des savoirs. Le travail qui doit être fait pour éveiller à la CS n'est donc pas un travail classique de transposition didactique, mais un travail de réflexion pour conscientiser les connaissances liées à cette compétence.

3.1.2. La compétence de communication

Dans le *Dictionnaire de français langue étrangère et seconde* de Cuq (2003), à l'entrée *compétence*, on voit clairement apparaitre deux courants de pensée : la pensée chomskyenne de *compétence linguistique* et celle de Hymes de *compétence communicative*. La première s'inscrit dans une perspective structuraliste : elle exclut tout objet extralinguistique de la langue, celle-là est « décontextualisée, dissociée des conditions sociales de production de la parole » (Cuq, 2003 : 48). La connaissance de la langue ne serait donc que grammaticale, et cela suffirait à sa maitrise.

En réaction à cette conception de la notion de compétence (et de langue), Hymes publie un ouvrage critique du travail de Chomsky. Allant plus loin que ce dernier, il propose une « compétence de communication ». Il plaide pour une « linguistique socialement constituée », c'est-à-dire une linguistique qui ne s'en tiendrait plus « à la grammaire comme cadre de la description de l'organisation des traits linguistiques » (1984 : 20). Sa démarche s'inscrit dans une perspective sociolinguistique en ceci que c'est la langue comme fait social, en tant que « ce que ceux qui la possèdent peuvent en faire » (*ibid.* : 40) qui l'intéresse. Il met en valeur le fait que la maitrise de la langue ne peut se faire sans la connaissance des règles sociales de son utilisation.

On peut voir qu'entre cette compétence de communication et la *compétence à communiquer langagièrement* que l'on retrouve dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), une dimension actionnelle a été ajoutée :

> La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (2001 : 15)

Cet extrait montre bien la prise en compte de la compétence de communication (« usager […] comme des acteurs sociaux », « actions en contexte social »…) et de l'approche actionnelle (« tâches », « domaine d'action particulier », « actes de parole »…), qui sont par la suite représentées par deux des trois grandes composantes de la compétence à communiquer langagièrement : la compétence sociolinguistique d'un côté et la compétence pragmatique de l'autre. Ces composantes sont elles-mêmes composées de sous-compétences qui sont représentées par Richer (2012 : 57) dans le tableau suivant :

***Tableau 3** : Les différents niveaux constitutifs de la compétence à communiquer langagièrement*

Compétence à communiquer langagièrement		
Compétences linguistiques	Compétence sociolinguistique	Compétences pragmatiques
Compétence lexicale *Compétence grammaticale* *Compétence sémantique* *Compétence phonologique* *Compétence orthographique* *Compétence orthoépique*		*Compétence discursive* *Compétence fonctionnelle* *Compétence de conception schématique*

Figure 4 : Les différents niveaux constitutifs de la compétence à communiquer langagièrement (Richer, 2012)

Il n'est pas difficile de constater l'absence de sous-compétences concernant la compétence sociolinguistique et c'est l'un des objectifs de cette thèse que d'en développer.

Concernant le FLM, comme je le montrerai dans le chapitre 3, cette compétence de communication n'apparait pas dans les programmes et peu dans les enseignements. Cela a sans doute à voir avec le fait que, comme nous l'avons vu, les programmes de l'Éducation Nationale restent centrés sur une perspective chomskyenne et une vision de la langue qui met en avant l'idéologie du standard (Milroy & Milroy, 2001). Il faudrait alors veiller, comme je le proposerai dans le chapitre 3, à prendre en compte l'acceptabilité, les rapports de force, la valeur et le pouvoir symbolique, dans le but de développer cette CS.

3.1.3. La compétence linguistique

Pour approfondir l'aspect social de la compétence de communication, je propose de nourrir la réflexion suggérée par la notion de compétence linguistique telle que l'emploie Bourdieu

(1970), c'est-à-dire la capacité à s'adapter aux exigences formelles de la langue légitime. Il explique :

> Ayant dû réussir une entreprise d'acculturation pour satisfaire au minimum incompressible d'exigences scolaires en matière de langage, les étudiants des classes populaires et moyennes qui accèdent à l'enseignement supérieur ont nécessairement subi une plus forte sélection, et selon le critère même de la compétence linguistique, les correcteurs étant le plus souvent contraints, à l'agrégation comme au baccalauréat, de rabattre de leurs exigences en matière de savoirs et de savoir-faire pour s'en tenir aux exigences de forme. (1970 : 91)

Ce qu'il semble donc entendre par « compétence linguistique » vient enrichir le travail de Hymes dans son opposition à Chomsky. Ce n'est pas la maitrise des formes linguistiques ni la capacité à les utiliser dans une situation sociale donnée, mais la capacité à répondre aux exigences formelles de la norme prescriptive. C'est précisément parce que, selon Bourdieu, les élèves/étudiant.es sont jugé.es principalement sur leur utilisation de cette norme, qu'il faut intégrer cette compétence à la CS. Cet aspect fait partie de la dimension sociale de la langue et devrait donc être travaillé dans le cadre du développement d'une compétence sociolinguistique.

3.2. Quelles connaissances pour une compétence sociolinguistique ?

En m'appuyant sur le CECRL et les programmes de l'Éducation Nationale (PEN), j'ai relevé ce qu'il fallait travailler pour développer la CS, d'après les prescriptions :

Ce qui relève de la CS	**Dans le CECRL**	**Dans les PEN**
	- Marqueurs de relations sociales - Règles de politesse	- Connaitre les différences entre oral et écrit (mesurer les écarts des niveaux de langue entre l'oral et

Ce qui relève de la CS	Dans le CECRL	Dans les PEN
	- Expressions de la sagesse populaire - Différences de registres - Dialectes et accents	l'écrit ; être capable de recourir, dans le cadre de l'oral scolaire, à des éléments lexicaux de niveau soutenu) - Construire les notions permettant l'analyse et l'élaboration des textes et des discours (Observer les variations de la langue en fonction des enjeux de la communication ; repérer ce qui détermine un niveau de langue et ce qui le caractérise ; observer la variation à travers le repérage de différentes manières d'exprimer une même idée ou une idée nouvelle)

Tableau 2 : Éléments relevant de la compétence sociolinguistique dans les prescriptions

Les PEN s'attardent uniquement sur la question des niveaux de langue et des différences oral/écrit. Mon hypothèse réside dans le fait que ce n'est pas suffisant pour développer une conscience et donc une compétence sociolinguistique.

Du côté du CECRL, il y a davantage de contenu à enseigner. On retrouve les niveaux de langue qui se nomment ici « registres » et qui sont au nombre de six : officiel, formel, neutre, informel, familier et intime. Loin de rendre cette question des niveaux ou registres plus précise, il me semble que cela la rend plus confuse. En effet, il est difficile, malgré la présence

d'exemples, de faire la différence entre informel, familier et intime. Les exemples donnés sont les suivants (2001 : 94) :

- « Informel : on commence ? »
- « Familier : on y va ? »
- « Intime : alors, ça vient ? »

Généralement, les exemples donnés ont *a priori* la même intention de signification. Ici en revanche, les phrases présentées ne veulent pas dire la même chose, il est donc difficile de savoir comment les distinguer. Dans l'exemple « informel » et dans l'exemple « familier », il y a chaque fois l'utilisation du pronom *on* ayant comme valeur une première personne du pluriel et une phrase interrogative sans marqueurs (inversion sujet/verbe, est-ce que…). Cette forme interrogative est également présente dans le registre intime, ne donnant pas plus d'indice sur ce qui les différencie. On voit bien que, de la même manière que dans les contenus pédagogiques sur les niveaux de langue, il y a une confusion sur les valeurs accordées à chaque niveau et que cela rend cette composante inefficace.

Ces registres apparaissent aussi pour la catégorie « marqueurs des relations sociales », néanmoins, ils sont différents de ceux exposés plus loin. Si on retrouve bien les registres officiel, formel et informel, le registre familier est rassemblé avec le registre intime et deux autres registres sont ajoutés : l'autoritaire et l'agressif. Je me demande alors pourquoi ils sont présents à un endroit et pas à un autre, rendant les choses d'autant plus complexes qu'elles ne l'étaient déjà. De plus, je remarque que ces registres sont mobilisés pour l'usage et le choix des formes d'adresse mais pas pour l'usage et le choix des salutations. Or, on peut imaginer que les différentes manières de saluer quelqu'un n'ont pas la même valeur symbolique et qu'il y a autant à expliciter pour l'un que pour l'autre.

Quant aux expressions de la sagesse populaire, il me semble qu'elles relèvent davantage du socioculturel que du sociolinguistique. En effet, connaitre par cœur des expressions

idiomatiques et des proverbes ainsi que leur définition n'entre pas, selon moi, dans la capacité à faire varier la langue ou à réfléchir sur les liens entre langage et social.

Enfin, la catégorie dialectes et accents ne semble pas concerner une compétence plurilingue ou interculturelle mais plutôt une capacité de discrimination des formes langagières. S'il me parait intéressant de l'ajouter dans la CS, là encore rien n'est indiqué sur la manière de faire ni de l'intérêt d'une telle sous-compétence.

On peut donc voir que les propositions formulées autant dans les PEN que dans le CECRL sont insuffisantes pour permettre un vrai enseignement-apprentissage de la CS.

Pourtant, j'ai pu observer son importance lors de mon expérience d'assistante de français en Allemagne durant l'année scolaire 2021-2022. Les professeur.es avec qui j'ai travaillé ont étudié le français durant au moins cinq ans, illes l'enseignent au quotidien, illes consomment des œuvres/divertissements dans cette langue et pourtant, illes ne sont pas toujours sociolinguistiquement compétent.es. Ainsi, lors des premières semaines, j'ai découvert que lorsque les élèves arrivaient en classe, illes saluaient le.a professeur.e et moi-même en disant « salut », mais que les professeur.es saluaient également les élèves de cette manière. Cela était sûrement dû à une supposée équivalence entre « salut » et « hallo ». Néanmoins, en France, on n'utiliserait généralement pas « salut » dans le cadre d'un rapport professeur.e-élève. Cette confusion peut amener les élèves à des situations inconfortables :

CHR *Une petite histoire. Un jour, j'étais au lycée avec ma correspondante. Le prof est arrivé et entré dans la salle de classe. Ma correspondante est allée chez prof à dire que je vais être avec elle donc pendant ce cours et j'étais en train de dire salut, j'ai dit « Sa… Bonjour »*

REI *Ah bon ?*

CHR Au prof, j'étais en train de dire salut, j'ai dit « sa…, Bonjour ». Parce que bon, ici on dit salut.

Ici, Christiana, élève de *10. Klasse* (équivalent 2nde), explique que lors de son séjour en France, elle a failli dire « salut » au professeur de sa correspondante par habitude de saluer les professeur.es de cette manière. Lorsque Reinhold, son professeur, s'étonne, elle insiste sur le fait qu'elle parlait à un professeur et qu'elle a donc compris que « salut » est une manière plutôt informelle de saluer. Quelques temps avant, nous avions eu une discussion avec ce groupe d'apprenantes sur l'usage des différentes manières de saluer et je leur avais dit qu'on ne saluait pas les professeur.es en France de cette manière.

Cette confusion entre les termes est due au fait que les élèves/professeur.es/manuels traduisent « salut » par « hallo » :

CHR Ça, je me réfère parce que « hallo », c'est comme « salut ».

Cela permet de traduire le duo « Guten Morgen » / « Hallo » par « Bonjour » / « Salut ». Cependant, une simple traduction ne peut être pertinente ici car ces manières de saluer n'ont pas le même niveau de formalité. Ainsi, « hallo » est utilisé dans de nombreuses situations où utiliser « salut » serait malvenu (dans un magasin, à l'école, au restaurant…). Ici, une traduction littérale ne peut être opérante car l'usage donne une valeur différente au mot. Cet exemple montre bien qu'il ne suffit donc pas d'enseigner la langue mais bien d'enseigner également comment elle s'actualise dans les situations de communication.

Cet exemple appuie la conception de Hymes de la notion de compétence. La langue ne peut être séparée des personnes qui l'emploient ni de comment elles l'emploient. Ainsi, la compétence de communication ne peut être complète sans la CS. Je ne nie donc pas la nécessité de maitriser des formes linguistiques et leurs règles mais pense, à l'instar de Hymes, que pour

les réaliser de la manière la plus efficace possible dans l'acte de communication ordinaire, il faut d'une part, comprendre les liens entre parole et situation de communication et d'autre part, comprendre les enjeux de pouvoir qui existent dans les interactions.

À partir de ces exemples, je pose l'hypothèse que les apprenant.es, comme illes parlent déjà (au moins) une langue, ont les connaissances nécessaires pour comprendre le fonctionnement et sa valeur sociale d'autres langues. Ces connaissances sociolinguistiques, selon mon hypothèse, sont présentes chez les locuteur.ices d'une langue. De ce fait, je propose alors un travail sur les situations de communication et ce qui les détermine afin de comprendre comment la langue et la variation s'actualisent dans celle-ci. Cela permettrait de mettre les langues en perspective et de faire comprendre aux apprenant.es que les règles préétablies qui peuvent exister sont dépendantes des paramètres des situations de communication. Je propose alors de développer le concept de « conscience sociolinguistique ». De la même manière que, chez l'enfant, la conscience phonologique est le prérequis à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, la conscience sociolinguistique serait le prérequis à la compétence sociolinguistique. Je postule alors que le travail autour de la CS doit avoir comme point de départ le fait de faire prendre conscience aux apprenant.es de leurs usages de la langue. Je me suis inspirée, entre autres, des travaux de Cheshire et Edwards (1993), Gadet (2012), Paternostro (2017) et Falkert (2021) pour construire cette compétence et les outils pédagogiques pour la développer.

3.2.1. Conscience sociolinguistique

La notion de conscience sociolinguistique est née de la synthèse de plusieurs travaux. Tout d'abord, F. Gadet (2012) et le savoir élocutionnel évoqué précédemment. Dans le même sens, R. Paternostro se demandait, dans un ouvrage de 2017, « Peut-on enseigner la variation ? » et affirmait qu'« enseigner la variation n'apparaît pertinent que dans la mesure où celle-ci constitue un objet de réflexion et non pas un objet d'enseignement » (2017 : 288). Enfin, plus

récemment encore, A. Falkert proposait un enseignement de la variation en s'appuyant sur des activités de métacognition (2021 : 24).

La conscience sociolinguistique renverrait donc à la conscience qu'a un.e locuteur.ice du fonctionnement de la langue en contexte. L'hypothèse émise ici rejoint celle de F. Gadet : puisque nous parlons (au moins) une langue, nous avons des connaissances sociolinguistiques sur elle. Afin d'étayer cette hypothèse, je me suis appuyée sur les travaux de *language awareness* (Cheshire & Edwards, 1993) qui m'ont inspirée et l'adaptation que j'en ai faite lors de la préparation de mon contrat doctoral en Allemagne.

3.2.2. Language Awareness

Les travaux autour du *language awareness* ou *awareness of language* ont débuté dans les années 80 au Royaume-Uni. Dix ans plus tard, ils sont exploités par Cheshire et Edwards (1993), qui ont mené une étude avec un groupe d'élèves. Les deux chercheures avaient pour objectif de faire une description des dialectes des îles britanniques. Pour ce faire, elles ont conduit un travail de terrain par le biais d'un questionnaire : « The questionnaire on local dialect usage was presented as the endpoint of the work on languages awareness, with the intention of consulting pupils as the experts on their local variety of English » (1993 : 37). Ces « local variety » sont souvent l'objet de discriminations, y compris de la part des professeur.es, et elles craignaient que les élèves n'osent s'exprimer librement sur leurs usages ordinaires. Elles ont donc mené des séances de *language awareness* pour déconstruire les préjugés des élèves sur leurs propres manières de parler et ainsi, recevoir des réponses au plus proche de la réalité des usages. À la première étape de ce travail, les élèves devaient répondre à des questionnaires pour rendre compte de leurs manières de parler. Une fois les questionnaires complétés, elles leur ont demandé d'observer et de prendre des notes sur les différentes manières de saluer, prendre congé et remercier qu'illes avaient entendues pendant une journée. Cela a permis aux élèves de

s'apercevoir que la langue varie tout le temps mais également de mener une réflexion sur ces variations.

De ces séances, elles concluent :

> « The work that we received convinced us of the value of incorporating language work in the classroom which will allow children the opportunity to explore their personal reactions to linguistic variation and to develop their skills as sociolinguistic researchers in the local community » (*ibid.* : 38)

Au-delà d'aider les élèves à prendre conscience des variations de la langue, ce travail présente, pour les deux chercheures, plusieurs intérêts. D'abord, le fait d'une inversion des rôles où l'élève devient l'expert.e, favorise sa motivation vis-à-vis de l'exercice. Ensuite, cela permet de favoriser l'agentivité de l'élève, de développer sa capacité d'agir. Enfin, le but était également de lutter contre l'insécurité linguistique et les idéologies linguistiques de manière plus large, notamment en montrant comment et pourquoi la langue varie et que ces variations ne concernent pas que les élèves mais tout le monde.

3.2.2.1.Exemple d'une séquence reprenant la méthodologie de Cheshire et Edwards

J'ai travaillé pendant neuf mois dans deux *Gymnasium* à Bamberg. Cette ville est située en Haute-Franconie (*Oberfranken*) dans le nord de la Bavière, région du sud de l'Allemagne. Cette région de la Haute-Franconie se caractérise par la présence assez importante d'un dialecte. La plupart des élèves sont familiers de ce dialecte, qui, par exemple, apparait ponctuellement dans la ville (par exemple dans certains commerces de proximité) ou dans les parlers des professeur.es.

La classe avec laquelle j'ai travaillé était une *10. Klasse* (équivalent de la classe de 2nde en France) avec des élèves inscrites en cursus *Abibac*. L'*Abibac* est un baccalauréat franco-allemand, conduisant les élèves à passer les épreuves de l'examen dans les deux langues. Il a été créé en 1963, au moment du traité de l'Élysée, afin de renforcer les relations entre les deux

pays après des décennies de mésentente. Il permet aux élèves d'obtenir un double diplôme et facilite leur accès à des études universitaires en France. À ma connaissance, c'est le seul établissement de la ville qui proposait cette option. La classe comptait huit apprenantes, qui avaient toutes un niveau B1 (attesté) minimum. Les élèves inscrit.es dans ce cursus sont généralement de très bon.nes élèves et c'était en effet le cas. Parmi les huit, deux étaient très à l'aise à l'oral et participaient beaucoup, deux autres avaient un très bon niveau mais participaient peu et les quatre autres se montraient très discrètes, avec des compétences à l'oral plus limitées.

Mon objectif premier était de leur faire découvrir la notion de variation et comment elle se réalise de manière concrète. Pour ce faire, j'ai commencé par travailler sur la langue maternelle des apprenantes. Puisqu'elles sont locutrices natives de l'allemand, elles ont une expérience sociolinguistique de cette langue et mon hypothèse était que cela faciliterait ensuite la découverte de la façon dont se manifeste la variation en français. La deuxième partie du projet consistait en des séances sur le français pour réinvestir ce qui avait été acquis mais, mon contrat se terminant, nous n'avons pas pu aller au bout. Malgré tout, nous avons mené à terme ces séances de « conscience sociolinguistique ». L'option *Abibac* garantissait des cours de différentes matières en français, comme l'histoire ou l'éducation civique et morale, ainsi qu'un cours de renforcement en langue. C'est pendant ce dernier que je suis intervenue pour mener des séances d'éveil à la CS. C'est, entre autres, pour cette raison que les séances ont été menées en français : elles avaient lieu durant le cours de français et je ne maitrisais pas encore assez l'allemand pour pouvoir faire une séance de 45 minutes dans cette langue.

L'objectif des séances était de familiariser les apprenantes avec les notions de norme et de variations, en s'appuyant sur un travail d'observation. Cela permettait de se placer dans une démarche inductive, où elles construisaient elles-mêmes le savoir nécessaire. Au commencement des séances, nous sommes parties de l'hypothèse suivante : « La langue que

l'on apprend à l'école n'est pas la même que celle que l'on parle ». Cette hypothèse était volontairement caricaturale afin de faire émerger des réactions et de leur permettre une réflexion nuancée. Le but était de leur faire comprendre que la langue est à la fois l'outil, ce qu'on en fait et ce qu'il représente socialement parlant. Je leur ai demandé de réagir à cette hypothèse et de donner des exemples de variations en allemand. Je souhaitais montrer dans un premier temps que les variations ne concernaient pas uniquement le domaine lexical mais aussi les autres niveaux du système linguistique. Je voulais également leur faire trouver les facteurs qui font que la langue varie. Je leur ai donc demandé de me citer des exemples de variations qu'elles connaissaient en allemand. Le fait de demander aux élèves de citer spontanément des exemples a été un petit peu compliqué pour elles, c'est pourquoi je leur ai ensuite demandé de procéder à une récolte de données en situation pour pouvoir travailler sur des exemples plus précis et réels.

À la suite de cette première séance, et voulant les faire travailler sur des exemples concrets de la langue en contexte, je leur ai demandé d'observer la langue dans leur quotidien pour fournir davantage d'exemples. Je n'avais pas guidé les observations à ce moment-là, ce qui n'a pas donné énormément de résultats par la suite. Je me suis donc inspirée du *language awareness* en leur demandant d'observer pendant une journée entière les composantes suivantes :

- Saluer et prendre congé
- Remercier (et répondre aux remerciements)
- S'excuser
- S'adresser

J'ai ajouté les deux derniers éléments par rapport à ce que demandaient Cheshire et Edwards afin d'avoir plus de matière. Je souhaitais également les faire travailler en binômes et comme elles étaient huit, cela permettait à chaque binôme d'avoir un point à observer. J'ai aussi constitué ces binômes dans le but de récolter davantage d'exemples. Enfin, j'ai ajouté les termes

d'adresse car c'est un point sur lequel je souhaitais revenir et que je souhaitais approfondir plus tard, lors des séances sur le français, parce qu'il offre un excellent exemple des variations sociolinguistiques. Comme je l'ai abordé dans mon mémoire de M2, il montre la complexité de la concurrence tu/vous en français, loin de ce que suggèrent les manuels et les pratiques en FLE[16].

Pour la première semaine, chaque binôme avait une composante à observer et les semaines suivantes, elles devaient élargir leurs observations à toutes les composantes. Je leur ai également demandé de noter le plus d'informations possible sur la personne qui parle et, plus tard, sur la situation de communication. Nous avons, par la suite, dressé ensemble une liste des paramètres pouvant faire varier la langue.

3.2.2.2.Résultats observés à la suite de ces séances

Lors de notre cinquième séance, le groupe revenait d'un voyage scolaire à Strasbourg. Elles y étaient logées en familles d'accueil françaises et ont fréquenté le lycée de leur partenaire pendant plusieurs jours. Les discussions occasionnées par ce voyage nous ont donné l'opportunité de dresser un bilan qui a servi d'évaluation au travail précédemment mené. Je leur ai demandé ce qu'elles avaient appris sur la langue française et si elles pensaient que le travail mené ensemble les avait aidées.

Afin d'apporter des éléments de réponse à mon hypothèse selon laquelle il faut développer la conscience sociolinguistique pour arriver à la CS, j'analyserai les résultats recueillis pendant cette cinquième séance. Je vais, pour ce faire, me concentrer sur trois extraits issus des enregistrements de la séance. Ces énoncés répondent à la question « est-ce que vous pensez que le travail fait ensemble vous a aidé pendant votre voyage en France ? » :

[16] Voir mon mémoire de M2 « Enseigner la variation en FLE : le cas des pronoms d'adresse », Université Sorbonne-Nouvelle 2021.

JAN Je pense que oui, parce que avant, nous avons parlé de la langue formelle et informelle. Et quand je suis ici, je parle toujours un parler formel. Et là en France, au début j'ai fait ça et après j'ai compris ou j'ai réalisé que je dois laisser ça et je dois parler comme les autres. De façon informelle ou de la langue parlée.

PAU Je crois que ça a aussi aidé à parler le français sans livre de l'école par exemple. C'est aussi vraiment important après avec des personnes françaises parce qu'ils ont une manière de parler la langue française, qui est bien sûr mieux, et nous pourrions apprendre quelque chose. »

LIL Je ne suis pas sûre parce que ici on a parlé allemand et nous avons dit, nous avons trouvé des exemples en allemand, seulement en allemand, c'est pourquoi ça ne m'aidait pas.

Dans le premier extrait, Jana parle de langue formelle et informelle. Comme je l'ai dit précédemment, le fait de ranger les variétés de langue dans des catégories prédéfinies empêche de comprendre ce qu'est réellement la variation. Il faudrait donc, à l'avenir, approfondir ce travail autour de « langue formelle/langue informelle » pour affiner la compréhension des apprenant.es. Le deuxième point notable est le rapprochement entre langue informelle et langue parlée. Là encore, réduire une manière de parler « informelle » à un cadre oral n'est pas tout à fait juste et demande encore réflexion.

Malgré cela, on remarque tout de même qu'un travail d'observation a été utile à Jana car c'est en observant les usages des Français.es en contexte qu'elle a pu déterminer comment parlaient « les autres ». Une observation et une imitation ne sont pas suffisantes pour maitriser

la CS. En revanche, le fait d'actualiser la langue pour s'adapter à son interlocuteur et de savoir quelle forme langagière utiliser dans tel contexte, relève de la CS. Et l'on peut supposer que sans le travail sur la conscience sociolinguistique, elle aurait eu moins de facilité à maitriser tout cela.

Dans le deuxième extrait, Paula affirme que la manière de parler des « personnes françaises » est « mieux ». C'est une opinion encore très répandue, notamment chez les enseignant.es de FLE : « Et il est probable que la plupart des enseignants pensent toujours que l'idéal de l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est de se rapprocher de la figure du natif, sous la forme du *quasi-natif.* » (Gadet, 2012). Mais, ce qui est également intéressant, c'est d'apprendre quelque chose de ces Français.es qui parlent « mieux ». Car, comment s'inspirer de ces pratiques sinon en les observant activement ? Je remarque aussi que la vision du « mieux » parler est assez arbitraire ici. Les principales interlocutrices des apprenantes avaient leur âge et elles m'ont donné plusieurs exemples d'énoncés non standards qu'elles avaient observés pendant leur voyage. Ainsi, on peut supposer que le modèle qu'elles ont observé (dans cet énoncé et le précédent) était un modèle qui ne se fonde pas sur la représentation commune du « bien parler », ledit « bon usage », et toute l'idéologie qui le traverse. Ce « mieux » semble plutôt être synonyme de « réel ». Cette réflexion m'était venue plusieurs fois pendant mon séjour en Allemagne car souvent, lorsque je remarquais qu'un.e élève avait un bon niveau, pour moi c'était bien souvent associé à la production d'énoncés non standard (élision du « ne » de négation, non-prononciation du e caduc, lexique informel…). Je suis arrivée au constat que « bien parler » français en France, c'est tendre à se conformer à la langue standard, alors que « bien parler » à l'étranger, c'est maitriser les formes non standard informelles. À y regarder de plus près, toustes les élèves qui présentaient cette maitrise du non-standard avaient de la famille ou des proches français. Il est probable que ce soit en observant ces personnes parler qu'illes

aient acquis ces formes non standard. Cela vient appuyer l'hypothèse selon laquelle la CS peut être développée par une observation des formes langagières en contexte.

Dans le troisième extrait, Lilia ,et une autre apprenante à sa suite, disent que le travail ne les a pas aidées. On peut voir la limite de ce travail autour de la conscience sociolinguistique ici : soit le travail n'était pas suffisamment explicite et donc elles n'ont pas compris l'objectif et l'intérêt, soit elles considèrent que le travail n'était pas suffisamment scolaire pour être perçu comme valide. Dans les deux cas, le travail ne leur a pas paru pertinent dans le cadre des objectifs d'enseignement du français. Les apprenantes concernées étaient parmi celles qui avaient une moins bonne maitrise du français, ou du moins, étaient moins à l'aise à l'oral. Peut-être alors qu'elles ont également peiné à comprendre le contenu même des séances, qui se sont, à l'exception des exemples, déroulées uniquement en français. Peut-être aussi que les problèmes de compréhension auxquels elles ont fait face en France les ont empêchées de discriminer différentes variétés de français car le sens même des énoncés n'était pas clair pour elles.

Ces résultats sont tout de même assez encourageants concernant le travail autour d'une conscience sociolinguistique. Ils montrent qu'une observation active de la langue en contexte permet de mieux adapter son langage aux situations de communication. Cela reste cependant un travail à approfondir, peut-être en le rendant plus explicite.

Si ce travail autour du *language awareness* m'a beaucoup aidée, il me semble intéressant aussi d'observer son pendant critique.

3.2.3. Critical language awareness

La définition de la CS telle qu'envisagée pour ce travail, s'inspire également des travaux revendiquant une approche critique de l'éveil aux langues, *critical language awereness* (Fairclough, 1992), qui s'inscrit dans le champ des *critical language studies* et qui se caractérise, entre autres, par le fait que :

(1) Language use – discourse – shapes and is shaped by society (…)

(2) Discourse helps to constitute (and change) knowledge and its objects, social relations and social identity (…)

(3) Discourse is shaped by relations of power, and invested with ideologies (…) (Fairclough, *ibid.* : 8)

Le *critical language awareness* est donc défini par Fairclough (*ibid.*) comme :

> « An awareness of how discourse figures within social practices, an awareness that any knowledge of a domain of social life is constituted as one discourse from among a number of co-existing or conceivable discourses, that different discourses are associated with different perspectives on the domain concerned and different interests, an awareness of how discourses can work ideologically in social relations of power, and so forth. ». (*ibid.*)

Je pose l'hypothèse selon laquelle on peut s'appuyer sur les directions données par ces travaux pour travailler avec les apprenant.es afin de les amener à comprendre ce qui se joue au moment où nous parlons.

Il me semble alors indispensable d'intégrer cette conception pour définir la compétence sociolinguistique et ses objets d'enseignement. Ainsi, il ne s'agit pas uniquement d'observer comment les gens parlent et comment la langue varie, mais également de mettre en perspective les rapports de domination qui peuvent jouer dans les interactions. Il faudra alors veiller à intégrer ces aspects aux activités proposées.

3.2.4. L'éducation interculturelle

Enfin, le CECRL, dans sa définition, rapproche la compétence sociolinguistique de la connaissance socioculturelle. Plutôt que de parler de socioculturel, je préfère la notion d'interculturel dans le sens entendu notamment par Meunier :

> L'éducation interculturelle considère l'hétérogénéité comme une norme et non comme un handicap devant être compensé par des aides. De même, l'homogénéité, par la négation de la diversité ou par l'autoritarisme, peut être assimilée à de la coercition. L'éducation interculturelle considère que chaque individu vit en permanence un processus

> d'acculturation, tandis que la culture du métissage se généralise tout en produisant de plus en plus de diversité. (Meunier, 2007 : 12)

Ici, il est donc question de prendre en compte l'hétérogénéité et l'altérité pour favoriser le « vivre ensemble ».

On peut alors penser à tous les apports du Cadre de Références pour les Approches Plurielles (CARAP, 2012) et du projet Evlang (Candelier (dir.), 2003) sur ces questions, qui posent le cadre pour une prise en compte de l'éducation interculturelle et plurilingue dans la CS.

3.3. Définition retenue

À partir de tous ces aspects, je propose la définition suivante pour la compétence sociolinguistique : la compétence sociolinguistique renvoie au développement d'une conscience des aspects sociaux du langage. Ces aspects comprennent :

- Une conscience des variations des langues
- Une conscience des enjeux de pouvoir, rapports de domination, idéologies liées à la langue (*critical language study*)
- Une conscience de l'altérité et de la différence culturelle et linguistique (éducation interculturelle).

En d'autres termes, pour développer une compétence sociolinguistique, il faut développer trois sous-compétences : une conscience variationnelle, une conscience réflexive et une conscience interculturelle.

Si cette définition se veut assez large pour pouvoir être adaptable à différents contextes, elle nécessite une étude préalable de son public afin de déterminer les enjeux et objectifs réels de l'enseignement-apprentissage. Pour ma part, ma recherche m'a amené à faire des choix méthodologiques qui me permettent à la fois d'identifier des besoins et de formuler des propositions pour y répondre.

4. Choix méthodologiques

J'ai donc adopté pour cette thèse une méthodologie en deux temps : le premier temps a été une recherche ethnographique longue pour comprendre ce qui se passe dans la classe, comment la langue est enseignée et quels sont les besoins qui apparaissent en lien avec cet enseignement. Le second temps s'est fait par une recherche-action favorisant l'intervention sur le terrain en vue de formuler des propositions pour répondre à ces besoins.

4.1. Méthode ethnographique

La méthode ethnographique s'avère être la plus pertinente dans le cadre de mon travail afin d'inscrire mes choix méthodologiques en lien avec mon cadre théorique. En effet, empruntée à la sociolinguistique et l'anthropologie, elle permet de « faire preuve à partir d'un cas singulier » (Hambye, 2015). Il s'agit, grâce aux données recueillies, de réfléchir à comment un cas particulier reflète une situation plus générale, en gardant en tête que chaque cas est particulier. Elle permet également de décrire, expliquer et comprendre une situation donnée, tout en la situant dans un contexte institutionnel plus large (Heller & al., 2017 : 5). Dans mon cas, à partir d'observations de classes, d'entretiens, de supports pédagogiques et de cartographies de salle de classe, je souhaite montrer comment la CS est enseignée et comment la parole est régulée. Cela permettra d'identifier des besoins spécifiques qui serviront ensuite à mettre en place des activités.

L'ethnographie éducative permet d'étudier les interactions et la manière dont est construit le savoir. Pour reprendre Cambra-Giné (2003), elle doit répondre à certaines exigences :

- Décrire fidèlement ce qui se passe et pas ce qui devrait se passer
- Le sens observé doit être reconstruit
- Les manières de communiquer reflète la classe en tant que groupe social
- L'action doit être à la fois décrite et interprétée

- Le lien entre le micro et le macro doit être fait
- La recherche ethnographique doit bénéficier aux enquêté.es
- Les participant.es sont au centre de l'enquête
- En particulier les enseignant.es, à qui le travail ethnographique doit profiter
- Il ne faut pas généraliser ce qu'il se passe
- Ce que l'on observe relève de phénomènes complexes et doit être explicité en tant que tel (Cambra-Giné, 2003 : 19)

Les données que j'ai recueillies peuvent être qualifiées de données ethnographiques car elles répondent à ces exigences et relèvent également d'une enquête de plusieurs mois. En croisant mes données (observations, entretiens, enregistrements, analyses de supports pédagogiques, cartographies), j'ai tenté de comprendre ce qui se passait dans la classe. Ces données vont être mobilisées tout au long de ce travail de plusieurs manières.

J'utiliserai d'abord mes notes de terrain telles quelles afin de montrer ma perception des situations observées. Elles seront présentes tout au long du texte. Il me semblait pertinent de mobiliser ces notes de terrain comme des données empiriques pour plusieurs raisons : d'abord car elles reflètent à la fois les situations et l'interprétation que j'en fais. En effet, la possibilité d'enregistrer chaque séance pouvait représenter un problème d'ordre logistique, j'ai donc préféré noter certaines situations ou interactions. J'ai tenté de reproduire le plus fidèlement possible ce qui était dit, il peut évidemment persister des erreurs dans ma notation. Ensuite, car cela permettait la protection des enquêté.es dans une démarche éthique. Ne pas enregistrer ce qui se passe dans la salle de classe et se contenter de prendre des notes permet de protéger les données sensibles des participant.es, qui sont mineur.es. Cela peut donc également brouiller le contexte car on ne sait pas forcément qui parle et donc comment la parole est située, mais cela permet de se concentrer plus précisément sur la parole des enseignantes. Cependant, ce choix de production de données peut aussi présenter des limites : même en tendant à la neutralité, elles demeurent tout de même mon interprétation. C'est pourquoi d'autres données sont

mobilisées pour compenser ces limites, notamment les cartographies des salles de classe qui donnent une vision davantage descriptive qu'interprétative et les entretiens avec les enseignantes.

Ces entretiens avec les deux professeures seront également mobilisés tout au long du texte. Là encore ils seront traités comme des données empiriques, qui seront retranscrites et utilisées pour appuyer ou expliquer mes propos. En effet, il me semblait crucial que la parole des enseignantes soit visible et entendue, car en tant qu'actrices premières du terrain, elles sont celles qui le connaissent le mieux. Là encore, la subjectivité de leur point de vue peut constituer une difficulté qui sera contrebalancée par la mise en regard avec les textes officiels, par mes notes de terrain et les enregistrements des situations en classe.

Les enregistrements des séances que j'ai menées avec les élèves seront les données les moins mobilisées dans ce travail. D'abord, pour des raisons éthiques : comme souligné précédemment, il s'agit d'élèves mineur.es et donc il faut protéger les données. Les transcriptions mobilisées ont été pseudonymisées et il ne devrait persister aucun détail pouvant trahir l'identité des élèves. Ces transcriptions et enregistrements ont été plus utiles pour revoir le travail fait dans un but réflexif : il m'a permis de comparer également les réactions et retours des élèves à ceux obtenus dans ma précédente recherche allemande. La deuxième séance réalisée avec la classe de 4ème n'a pas été enregistrée. La classe étant jugée « difficile », je ne souhaitais pas les mettre dans une position de malaise ou de défiance vis-à-vis de moi. Malgré les limites éthiques mentionnées, ces enregistrements permettent tout de même d'avoir certaines réactions réelles des élèves en situation de classe ainsi que des retours sur l'activité menée avec la classe de 3ème.

Ensuite, les programmes et supports pédagogiques seront mobilisés comme les prescriptions et attendus de ce qui se passe en classe. On pourra voir que certains supports ont pu mener à des discussions avec l'enseignante sur les contenus enseignés et refléter le flou

artistique autour de la notion de niveaux de langue. Ces données sont complémentaires des autres, en ceci qu'elles sont trop abstraites pour suffire à comprendre ce qui se passe en classe mais qu'elles donnent des informations précieuses sur le contexte institutionnel.

Enfin, je m'appuierai sur des cartographies des classes afin de montrer les interactions entre les élèves et l'enseignante et entre les élèves entre elleux. La représentation de ces interactions a pour objectif de montrer comment la parole est régulée dans la classe mais également qui participe à l'interaction et comment. Ces cartes permettront de mettre en avant qu'un travail sur la CS pourrait aussi servir à une certaine culture éducative. Elles permettent d'enrichir les autres données utilisées en montrant comment la parole circule dans la classe entre les élèves.

Voici un tableau récapitulatif des données utilisées, de leurs avantages et de leurs limites et compensations :

Type de données	**Avantages**	**Limites compensées par...**
Notes de terrain	Perception immédiate, fidélité discours	Subjectivité → Cartographies (spatial), entretiens (intention)
Entretiens profs	Point de vue actrices	Manque d'observation → Notes + enregistrements
Enregistrements élèves	Réactions réelles	Éthique → Notes + cartographies
Programmes/supports	Cadre institutionnel	Abstrait → Toutes les observations terrain

Type de données	Avantages	Limites compensées par...
Cartographies	Interactions spatiales/objectivées	Pas de discours → Notes + entretiens

Tableau 3 : Types de données utilisées pour la recherche ethnographique

Toutes ces données ethnographiques ont donc pour objectif d'identifier des besoins, tant au niveau des contenus enseignés que de la manière dont ils le sont. Ces besoins serviront à la deuxième partie de cette recherche, qui se situe dans le champ de la recherche-action.

4.2. Recherche-action

Une approche critique implique la mise au jour des relations de pouvoir afin d'agir concrètement sur elles, pour les transformer. Il me semblait alors indispensable d'ajouter une dimension recherche-action à mon travail. Selon Macaire (2007 : 3) : « La finalité de la recherche-action est d'intervenir sur les pratiques non pas exclusivement pour les modifier, mais afin de les rendre conscientes et les faire analyser et comprendre. ». Cette démarche me parait alors particulièrement pertinente dans un paradigme de recherche critique.

> « La recherche-action repose sur le principe d'un processus interventionniste conçu par ou à tout le moins avec les sujets impliqués et dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement/ apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques mêmes pouvant s'étaler sur une échelle allant d'une meilleure conscience d'elles à une plus grande maîtrise, ou encore à une action sur elles en termes de modifications » (Macaire, 2007 : 1)

La recherche-action repose sur plusieurs paramètres, listés par Macaire (2011) et qu'il résume par un cycle en trois étapes, emprunté à Stringer (Macaire, 2011 : 119) :

- *Look* : il s'agit de rassembler les informations et de poser un diagnostic sur une situation. C'est ce que m'a permis de faire la méthode ethnographique.

- *Think* : l'étape suivante consiste à interpréter et expliquer la situation donnée. C'est l'étape entre l'enquête ethnographique et la transposition didactique en vue de mener des activités
- *Act* : c'est la dernière étape, celle qui permet la résolution des problèmes qui ont été diagnostiqués et expliqués dans les étapes précédentes.

Pour ma part, comme précisé précédemment, mon enquête ethnographique m'a permis d'observer une situation donnée (comment est enseignée la variation sociolinguistique et comment est régulée la parole dans la salle de classe), de faire le lien entre cette situation et les institutions (évoquées plus haut) et de problématiser l'enseignement-apprentissage de la CS dans mon contexte. Ces résultats et analyses feront l'objet des chapitres 3 et 4 de cette thèse.

Quant à la troisième étape, j'ai construit deux activités, dont une avec l'aide de l'enseignante de la classe, Abyssinia. Nicolas-Le Strat (2024) précise qu'une recherche-action doit être faite « en commun » et mobiliser les différent.es acteur.ices du terrain pour être en cohérence avec les besoins des participant.es. Ainsi, j'ai conçu un document support de travail pour la classe qui a été relu et corrigé par Abyssinia afin de le rendre le plus intelligible possible[17]. Pour la deuxième activité, j'ai bénéficié du soutien de Joséphine davantage pour la gestion de classe que pour l'appareillage pédagogique en lui-même. Mais, sans son éclairage sur les dynamiques de la classe et son fonctionnement, il ne m'aurait pas été possible de mener à bien cette activité.

J'ai donc mené ces deux activités distinctes en deux séances chacune. L'objectif était de faire acquérir des sous-compétences de la CS, respectivement la compétence réflexive et la compétence variationnelle. La description de ces activités, les résultats et conclusions associées ainsi que la création d'un référentiel de compétence seront l'objet de la troisième partie.

[17] Voir chapitre 2.

Type de données	Utilité pour la recherche
Supports pédagogiques	Garder une trace écrite de ce qui a été fait, pouvoir remobiliser les consignes données.
Enregistrements élèves	Avoir un retour sur les activités, comprendre leurs avantages et leurs limites
Entretiens enseignantes	Construire des activités adaptées ; obtenir un retour d'expertes sur les activités.

Tableau 4 : Types de données utilisées pour la recherche-action

5. Conclusion

Ce chapitre avait pour but de montrer les apports de la théorie critique et de la transdisciplinarité pour mon travail. Ces deux démarches ont servi de « boussole épistémologique » (Spaëth, 2025), permettant de penser mes concepts clés et la notion centrale de cette thèse, la CS, mais également un cadre méthodologique adapté.

La transdisciplinarité m'a servi à tracer les contours de la discipline de la didactique du FLM, située au croisement entre didactique, pédagogie, épistémologie et sociolinguistique. Elle m'a également donné les outils pour penser conjointement enseignement et apprentissage, dans la continuité de la pensée critique de Paulo Freire (2023). L'historicisation de la didactique du FLM comme discipline universitaire a été l'occasion d'identifier les problématiques qui lui sont propres, notamment celle de la question de l'enseignement du français en lien avec le républicanisme. Enfin, j'ai pu définir ma conception des institutions, pensées en trois pôles interdépendants (institution sociale, universitaire et scolaire), des idéologies, en tant que

processus de légitimation, et d'interactions, conceptualisées grâce à une approche communicationnelle de la variation (Guerin, 2017).

J'ai par ailleurs posé le cadre théorique de la compétence sociolinguistique, en interrogeant dans un premier temps le terme de compétence dans les champs de la didactique, de la sociolinguistique et des sciences de l'éducation. En m'appuyant sur mon travail préliminaire en Allemagne et sur les théories du *language awareness*, *critical language awareness* et de l'approche interculturelle, j'ai montré sa nécessité et sa base théorique, me permettant ensuite d'identifier trois axes de travail : un axe variationnel, un axe réflexif et un axe interculturel.

Enfin, l'approche critique que je mobilise a inspiré mon cadre méthodologique, cadre qui lie approche ethnographique et recherche-action. Ces deux démarches sont complémentaires et permettent de traiter les deux aspects de l'objectif d'une approche critique : la mise au jour des enjeux de pouvoir et idéologies, permise par la méthode ethnographique, et l'émancipation par la raison, incarnée par la recherche-action.

Chapitre 2 – Connaitre son terrain

Quand je me tourne vers mes souvenirs
Je revois la maison où j'ai grandi
Il me revient des tas de choses
Je vois des roses dans un jardin
Là où vivaient des arbres
Maintenant la ville est là
Et la maison, les fleurs que j'aimais tant
N'existent plus

Françoise Hardy

Ce chapitre a pour objet d'interroger mon terrain de recherche dans une perspective critique. Dans le chapitre précédent, nous avons vu que l'approche critique tendait à l'émancipation par la raison et la mise au jour des enjeux de pouvoir. Il me semble alors que, pour y arriver, la compréhension fine des enjeux spécifiques à mon terrain est indispensable. En effet, c'est en connaissant le contexte dans son ensemble qu'il est ensuite possible d'identifier des objectifs concrets de la recherche, qui contribueront à proposer des analyses et des issues adaptées. Dans le cas de mon travail, il s'agira de proposer des pistes pour favoriser l'émancipation par la raison des élèves en intégrant les tenants et aboutissants du contexte scolaire. Ces objectifs seront identifiés dans la partie suivante (chapitres 3 et 4). Mais, comment fait-on pour connaitre son terrain ? Pour ma part, je connais mon terrain de plusieurs manières : j'ai une appartenance primaire (Milhé, 2011 : 50), c'est-à-dire « un sentiment d'attachement à un lieu connu et à des souvenirs et des sensations qui lui sont associés » car j'interviens dans le collège où j'ai moi-même été élève, mais je connais aussi le terrain institutionnel ayant été enseignante contractuelle. Je connais le fonctionnement de l'Éducation Nationale de l'intérieur et pas uniquement en tant qu'ancienne élève. J'ai (presque) toujours travaillé en REP et REP+ avant de commencer ce travail de thèse, ce qui m'a permis une appréhension plus fine de ce public, dont j'ai fait partie. Mais, est-ce que cela suffit ? Dans ce chapitre, je souhaite montrer les apports de mes connaissances primaires du terrain et leur limite, puis montrer que le « faire recherche en commun » (Nicolas-Le Strat, 2024) est indispensable pour permettre aux

chercheur.es du terrain de participer à la recherche. Je m'appuierai alors sur les témoignages d'ancien.nes camarades de collège ayant toustes été scolarisé.es au collège Marx Dormoy entre 2005 et 2010. Je m'appuierai aussi sur les témoignages des enseignantes qui y travaillent depuis 2006 et 2009 et qui ont donc une connaissance à la fois du système scolaire mais également du collège et de son évolution. Je montrerai par ailleurs que cette recherche en commun se construit avec mes pairs, notamment grâce à la création d'un laboratoire junior à l'École Normale Supérieure. En somme, pour ce travail, j'ai tenté d'aborder mon terrain en articulant deux postures : l'une en tant que membre de la communauté du collège (ancienne élève et au sein de l'équipe éducative) ; l'autre en tant qu'observatrice, membre de la communauté scientifique.

Comme présenté dans le chapitre précédent, cette enquête est ethnographique et suppose donc de problématiser mon implication en son sein. Car au-delà de l'enquête, c'est aussi pour moi l'occasion d'un retour, celui vers l'époque et le lieu de ma scolarité secondaire mais aussi, à l'instar d'Eribon (2009), sur moi-même :

> « Les traces de ce que l'on a été dans l'enfance, de la manière dont on a été socialisé, perdurent même quand les conditions dans lesquelles on vit à l'âge adulte ont changé, même quand on a désiré s'éloigner de ce passé, et, par conséquent, le retour dans le milieu d'où l'on vient – et dont on est sorti, dans tous les sens du terme – est toujours un retour sur soi, un retour à soi, des retrouvailles avec un soi-même autant conservé que nié ».

C'est d'autant plus vrai que je retrouve, à l'occasion de cette recherche, Abyssinia Asmara, mon ancienne professeure de français en 5ème et 4ème. Cette proximité a été au cœur de mon travail dès la prise de contact avec elle. Alors que je lui envoyais un message très formel pour lui demander de se rencontrer dans le but de collaborer, elle me répondait

Chère Séraphine, savez-vous à qui vous avez adressé votre sms ??? [...] Pas de problème mais c'était juste pour te dire que tu t'adressais effectivement à la bonne personne puisque je suis Abyssinia Asmara ton professeure de français en 5 eme et 4 eme ;))

Elle m'expliquait après, durant notre rencontre, qu'elle avait été très surprise de mon message si formel. Alors que j'essayais d'établir une distance professionnelle, elle créait immédiatement une proximité entre nous.

Malgré cette appartenance, peut-on pour autant parler d'ethnographie « chez soi » (Ouattara, 2004) ?

> « Indigenous anthropology, insider anthropology, anthropology at home, native anthropology, ethnographie chez soi, endo-ethnologie, sont autant d'expressions utilisées dans la littérature anthropologique pour indiquer la proximité, l'implication, voire l'appartenance (culturelle, linguistique, sociale ou professionnelle) du chercheur à son terrain d'étude. » (2004 : 1).

Si l'on s'en réfère à cette définition de l'ethnographie chez soi, j'ai à la fois la proximité (j'habite toujours dans le quartier, ce qui m'a valu de croiser quasi-quotidiennement les élèves des classes dans lesquelles j'intervenais) et l'appartenance culturelle, linguistique et professionnelle. Je souhaite donc interroger cette proximité dans ce qu'elle a d'avantageux et les biais qu'elle introduit dans ma recherche.

En parlant d'ethnographie « chez soi », Campigotto, Dobbels et Mescoli identifient trois grandes problématiques :

> « La familiarité (admettant pour corollaire la distanciation et le décentrement), l'altérité (renouant avec la question des frontières, des ponts relationnels et des identités du chercheur et de ses interlocuteurs), et l'engagement (soulevant plus particulièrement des enjeux politiques). » (2017 : 9)

Je vais donc aborder ces trois problématiques à travers un récit réflexif de mon expérience de terrain. J'espère réussir à montrer une réflexivité scientifique plutôt que narcissique :

> « Ce qu'il s'agit d'objectiver, ce n'est pas seulement le chercheur dans sa particularité biographique […], c'est la position qu'il occupe à l'intérieur de l'espace universitaire [...]. Ce qui conduit à faire du champ scientifique lui-même le sujet et l'objet de l'analyse réflexive. » (Bourdieu, 2022 : 46-47).

Ici, il ne sera pas question de ma position à l'intérieur de l'espace universitaire mais ma position à l'intérieur du terrain de recherche. Cela conduira donc à faire l'analyse de mon terrain et de mon positionnement face à celui-ci.

Mon récit sera enrichi de témoignages d'ancien.nes élèves et d'extraits d'entretiens avec Joséphine et Abyssinia, dans le but de « faire recherche en commun » (Nicolas-Le Strat, 2024). Nicolas-Le Strat présente dans son ouvrage l'analyse mutuelle, qui se situe dans la continuité des travaux de Morin qui « demandait à chaque chercheur.e de tenir un journal et de le faire lire aux autres » (2024 : 23), outil qui permettait de « contrôler les différences de notation ou d'appréciation d'un même évènement comme faire la part de toute la partie affective personnelle suscitée par telle rencontre, par telle situation, par telle occasion ou par tel incident » (Paillard, 2001 : 12-13 ; cité par Nicolas-Le Strat, *ibid.*). Cependant, Nicolas-Le Strat déplore que cette pratique ne reste qu'entre les chercheur.es et ne fasse pas intervenir les « personnes concernées par cette recherche, « objets » de l'enquête » (*ibid*.). Il me semble que cet écueil en dit long sur nos manières de pratiquer la recherche et que cela soulève un certain nombre de questions dans le champ des DDL. Ne pas impliquer les personnes concernées dans notre réflexivité, c'est passer à côté d'un grand nombre d'éléments du contexte de nos recherches. Les professeur.es, enseignant dans leur classe, sont les plus à même de nous éclairer sur les situations pédagogiques, sociales et institutionnelles que nous observons. Si l'exercice de l'entretien d'auto-confrontation existe, celui de l'analyse mutuelle est moins fréquemment pratiqué dans nos disciplines. Les personnes qui représentent nos enquêté.es peuvent être instrumentalisées par nos recherches par exemple pour montrer quelle est la mauvaise ou bonne manière d'enseigner, ou encore pour expliquer comment illes perpétuent ou non des violences symboliques au sein d'une institution. Nous gagnerions pourtant à ce que toutes ces personnes qui nous ouvrent leur salle de classe, qui répondent à nos entretiens, voire qui nous laissent intervenir auprès d'elleux, soient partie intégrante du processus de recherche, en tant

qu'expert.es de leur profession et de leur classe. Le tout étant d'identifier l'apport et le point de vue de chacun.e dans une logique de complémentarité.

En adoptant l'approche de la didactique critique, ce processus d'analyse mutuelle, à la fois des chercheur.es entre elleux mais également des chercheur.es avec les personnes concernées, apparait comme un levier de l'objectivité. Dans ma démarche de faire recherche en commun, j'ai ainsi consacré une partie de mes entretiens à cette analyse mutuelle, notamment en sollicitant l'avis des enseignantes sur mon travail, ma manière de mener mes activités et leur faisabilité. J'ai aussi voulu les inclure au mieux dans la création des activités, comme je l'expliquais dans le chapitre précédent. Cela m'a permis d'entrevoir un grand impensé (jusqu'à ce moment-là) de ma recherche : les conditions sociales d'exercice de l'enseignement.

1. Connaitre son terrain

Dans cette partie, je développe les trois problématiques de l'ethnographie chez soi soulevées par Campigotto, Dobbels et Mescoli (2017), c'est-à-dire la familiarité, l'altérité et l'engagement.

1.1. La familiarité

> La réflexion sur la notion de « familiarité » soulève les enjeux spécifiques du « terrain chez soi » qui concernent le décentrement du regard et la distanciation de ses préjugés et préconceptions[3] que le chercheur tente de mettre en œuvre sur le terrain. (Campigotto, Dobbels et Mescoli 2017 : 8)

Comme dit précédemment, j'ai non seulement fréquenté l'établissement en tant que collégienne, mais je vis également toujours dans le quartier de celui-ci. L'arrivée sur le terrain a été particulière, car ce retour a fait émerger des souvenirs, des sensations et en même temps, je ne reconnaissais pas forcément les lieux. La dernière fois que j'y étais allée, c'était en 2008. Je me rendais alors compte que tout n'était pas forcément conforme à mes souvenirs. Et, que

ces souvenirs constituaient une partie de mes préjugés et préconceptions quant à la connaissance de mon terrain.

1.1.1. Le quartier où j'ai grandi



Figure 5 : Carte du quartier La Chapelle-Marx Dormoy

Dans le questionnaire que j'ai distribué à mes ancien.nes camarades de collège, une des premières questions visait à comprendre ce que représentait le quartier à leurs yeux. Beaucoup évoquent la mixité sociale et culturelle ainsi que leur attachement au lieu :

SAM *Collège de la 6eme à la 3eme (2006-2009). Première vraie expérience de mixité sociale.*

CHL *Un quartier plein de vie, multiculturel*

NAI *Un quartier qui se trouve entre plusieurs cultures, d'une direction à l'autre on peut se retrouver plongé dans la fête de ganesha ou alors dans la célébration de la fête de l'Aid. Comme on peut trouver plusieurs commerçants de cultures différentes il y en a pour tout les goûts, à midi on peut manger chez le traiteur de la rue de l'olive ou alors pakistanais ou bien chinois ou kebab*

CHL *C'est mon quartier d'enfance, l'endroit où j'ai grandi, je m'y sentirais toujours chez moi même si je n'y vis plus.*

LEO *Un premier souvenir d'indépendance.*

CLA *Mon ancien quartier. Mon coup de cœur.*

NIW *Mes années d'insouciance, de joies et de découvertes.*

J'y ai moi-même un attachement très fort. Après avoir grandi rue Doudeauville, j'ai déménagé à cinq minutes. Je suis partie en Allemagne et je suis rentrée et y habite de nouveau. J'ai mes connaissances, mes habitudes, mes lieux favoris.

Lors d'une sortie au théâtre avec la classe de 3ème d'Abyssinia, nous étions deux de ses ancien.nes élèves à accompagner la classe, Charles et moi. En rentrant du théâtre, les élèves affamé.es se sont précipité.es chez « Master Poulet » et Charles nous faisait alors remarquer : « C'est drôle, nous, à l'époque, on serait allé.es chez Rime… Mais depuis l'incendie, c'est plus pareil ». Cette anecdote montre le décalage générationnel qu'il y a entre Charles et moi et les élèves. Les lieux sont les mêmes (chez Rime existe toujours) mais les fréquentations ont changé.

1.1.2. Gentrification et conséquences sur l'école

Le XVIIIème arrondissement a fait l'objet depuis une vingtaine d'année d'un mouvement de gentrification, comme l'atteste la synthèse du diagnostic territorial du XVIIIème arrondissement :

> Entre 2001 et 2016, les revenus des habitants se sont accrus à l'échelle de l'arrondissement, attestant d'un mouvement de gentrification à l'œuvre et de l'arrivée de ménages plus favorisés dans certains quartiers d'habitat privé. Cela concerne le quartier de la Goutte d'Or en particulier, et le sud du quartier La Chapelle. (2021 : 8)[18]

Cela se manifeste par l'ouverture de commerces, de lieux culturels, de tiers-lieux… À titre d'exemple, je peux évoquer le cas de la ZAC Pajol. Rénové à partir de 2011, le lieu

[18] https://www.apur.org/sites/default/files/15_plu_diagnostic_territorial_18e_arr.pdf

accueille désormais des infrastructures municipales telles qu'une auberge de jeunesse et une bibliothèque. Certains lots ont cependant été proposés à la location commerciale et un coffee shop et un bar ont alors ouvert. Le bar *Les petites gouttes*, aujourd'hui remplacé par un autre, propose alors une carte avec des prix bien plus élevés que la moyenne du quartier. À titre d'exemple, en 2015-2016, la pinte de bière blonde se trouvait aux alentours de neuf euros, lorsque dans le reste du quartier, elle coutait plutôt en moyenne quatre euros. Ce qui est d'autant plus frappant dans la distance installée avec les habitant.es, c'est qu'à la même époque, on assiste, dans le quartier, au déplacement de milliers de personnes migrantes, qui vont alors s'installer sur l'esplanade de la ZAC Pajol. Il y avait donc un contraste très étrange entre ces tentes installées et ces personnes venues boire leur pinte à neuf euros. Cet exemple met particulièrement en valeur le mouvement de gentrification opéré depuis plusieurs dizaines d'années dans le quartier La Chapelle-Marx Dormoy, mettant en avant la dissonance entre les structures créées et les besoins réels des habitant.es historiques du quartier.

Naïvement, je m'étais dit que cette gentrification pouvait au moins avoir pour effet de créer plus de mixité dans les écoles du quartier. Mais, en arrivant de nouveau au collège, je me suis rendue compte que c'était l'inverse qui s'était passé. La récente fermeture des classes « Euro-orientales »[19] avait dû finir par dissuader les quelques parents des classes moyennes supérieures qui envoyaient encore leurs enfants dans ce collège de REP. Parmi les effectifs des classes, seulement un.e ou deux élèves par classe semblaient avoir comme origine sociale la classe moyenne supérieure. L'observation que j'avais faite de mon quartier m'avait donc donné un *a priori* erroné de ce que je pensais observer. Cependant, lors d'une école d'hiver organisée

[19] Depuis le début des années 2000, les classes bi-langues offrent à certain.es élèves (en 2013, 16 % des élèves de 6ème) la possibilité d'apprendre simultanément deux langues vivantes dès leur entrée au collège. Créés en 1992, les SELO concernent actuellement, en collège, environ 10 % des élèves de 4ème et de 3ème, qui bénéficient d'un horaire renforcé d'enseignement de la langue de la section.

par ENROPE[20] en février 2024, nous avons visité l'école maternelle Marx Dormoy et l'école élémentaire Doudeauville qui font partie de la cité scolaire Marx Dormoy. Les deux écoles sont désormais des écoles bilingues, ce qui a pour conséquence une plus grande mixité, selon le directeur de l'école maternelle. Peut-être que dans les années qui suivront, si le collège suit ce dispositif, il y aura de nouveau plus de mixité sociale. Mais, il y a fort à parier que ce ne sera pas le cas, comme le montrent les territoires gentrifiés précurseurs de l'Est parisien, où l'on assiste à une fuite dans le privé ou des fraudes à la carte scolaire à partir du collège. Il est intéressant de noter que, dans le cas des classes euro-orientales dans les années 2000 et des écoles bilingues aujourd'hui, c'est par la langue que les institutions éducatives essayent de gentrifier l'école.

C'est également ce qui m'a été rapporté par Abyssinia durant notre entretien :

ABY Oui, avec un peu de recul, j'ai l'impression qu'il y a de moins en moins de mixité. Même si, là, ces deux dernières années, je vois peut-être un peu plus, mais je ne crois pas. Je crois qu'il y a de moins en moins de mixité. Que le quartier, certainement, vit une gentrification. Il parait. Parce qu'on peut le voir, par exemple, si on fréquente un peu le quartier. Si on voit ici[21], même si tous nos élèves ne viennent pas de la Goutte d'Or. Et puis, si on va sur la place du marché[22], on voit bien qu'il y a quelque chose qui se passe. Mais ces gens-là ne mettent pas forcément leurs

[20] Le « European Network for Junior Researchers in the Field of Plurilingualism and Education » : « ENROPE is an international network that aims to provide high quality training and collaborative structures for early career researchers in the field of language education and plurilingualism. » https://enrope.info/
[21] Nous étions alors dans un square à côté de l'église Saint Bernard, située dans le quartier de la Goutte d'Or.
[22] Il s'agit ici du marché l'Olive, situé rue l'Olive dans le quartier Marx Dormoy

> enfants dans l'école, même si, peut-être, en classe de 6ème, etc. Et puis, parce qu'au collège Marx Dormoy, au début, il y avait ce qu'on appelait les classes bilangues, qui étaient un foyer d'entre-soi, ou pas, mais en tout cas, qui regroupait les meilleurs élèves du collège. Et puis, peut-être que cet cet ce choix de classe bilangue n'a plus suffi. Pour rassurer les familles de milieu, de classe moyenne, en tout cas. Et donc, il y a, je dirais, de moins en moins de mixité.(.) Il n'est pas encore complètement un ghetto, mais,(.) je n'ai pas envie de dire qu'on se rend rapproche. J'espère qu'on n'y va pas. Et qu'on fait tout, en tout cas, en classe, pour amener des élèves de 6ème. Mais après, bon.

Dans cet extrait, Abyssinia fait le même constat que le mien : le quartier se gentrifie mais l'école, non. Elle aborde également les classes bilangues que j'évoquais plus haut et qui, selon elle, garantissaient une certaine mixité, mais parle aussi d'« entre-soi ». Les classes bilangues étaient, en tout cas dans ma classe, une des seules classes où étaient présent.es des élèves de classe moyenne.

1.1.3. T'es en quelle classe ?

Ce qui est intéressant aussi dans l'entretien avec Abyssinia, c'est que l'appartenance même à une classe sociale dépendait de l'endroit dans lequel nous étions. Pour les personnes de classe moyenne, à Marx Dormoy, nous étions des classes moyennes supérieures, tandis qu'arrivés au

lycée[23], nous étions des classes moyennes inférieures. C'est d'ailleurs dans ce sens que va le témoignage de Théophile sur son arrivée au lycée :

THE *La douche froide. J'ai surfé sur mon collège au niveau scolaire, je travaillais bien et j'étais investi au niveau des cours. Je me sentais plutôt en phase avec la vie de l'école et sur la fin plutôt accepté socialement (bon cercle amical). Je suis arrivé dans un lycée qui s'autoproclamait "lycée d'élite" et me suis confronté à des milieux sociaux très éloignés du mien et une vision de la pédagogie dans laquelle je ne me retrouvais pas. Je me suis senti très exclu, "à part" (nous formions un quota de lycéens issus de ZEP à l'époque), et cotoyons des jeunes issus de familles et quartiers très aisés dans l'ensemble. Ce sentiment d'exclusion s'est matérialisé à travers les codes vestimentaires, la langue, mais surtout à travers un capital culturel et une expérience de l'école très éloignée de la mienne.*

Théophile est une des personnes ayant répondu au questionnaire à avoir fait l'expérience de passer par un collège de ZEP pour arriver dans un lycée « d'élite ». Ce qu'il cite comme étant des marqueurs sociaux est globalement proche de ce que montre Bourdieu (1979). Il est intéressant de noter qu'il évoque aussi la question de la langue et d'une « expérience de l'école » dans son témoignage. Cette expérience de l'école peut se rapprocher de ce que je souhaite observer sous la dénomination de « culture éducative ». Son témoignage montre donc que cette culture éducative est différente entre un collège de ZEP et un lycée d'élite.

1.1.4. Les conditions sociales

Mon enquête m'a permis de discuter aussi des conditions sociales du travail des enseignantes.

Dans un entretien mené avec Joséphine, la question des conditions sociales d'exercice du métier d'enseignant.e est apparue très fortement. Dans un premier temps, elle évoque comment elle en est arrivée à travailler à Paris :

[23] Lycées qui étaient pour la plupart situés dans des arrondissements moins précaires que le nôtre.

JOS On avait à l'époque (.) eu une espèce de (.) promotion qui était promise si (.) les jeunes enseignants entraient dans un établissement difficile et il restait cinq années ce qui était souvent rare euh:: avait un nombre de points euh: voilà imbattable donc je suis restée cinq ans et je suis venue direct à Paris après

Ce qu'elle soulève ici nous éclaire déjà sur l'aspect institutionnel de l'Éducation Nationale. Au début des années 2000, lorsque Joséphine a commencé à enseigner, le système était façonné de telle sorte à envoyer en REP des enseignant.es tout juste diplômé.es, sans connaissance des spécificités socioéconomiques, en leur faisant miroiter le fait que s'illes tenaient cinq ans, illes seraient muté.es ailleurs. Cela soulève donc un premier problème de l'enseignement en REP, à savoir que les territoires qui ont le plus besoin de professionnel.les de l'éducation expérimenté.es sont en fait ceux où sont parachuté.es les enseignant.es débutant.es, avec peu d'expérience et parfois sans connaissance préalables des problématiques du terrain.

Il est également remarquable que, lorsque je lui pose la question de ce qui a changé depuis qu'elle a commencé, la question des moyens est immédiatement évoquée :

JOS Donc en tout cas toute ma carrière jusque-là et j'ai bien vu l'évolution. J'ai bien vu l'évolution. On n'a pas les mêmes moyens et on est confronté en fait à une pluralité de cas en difficulté qui fait que l'enseignant et l'enseignante... se retrouvent lui-même en difficulté pour arriver à différencier toutes les pratiques, à répondre à chacun, sans parler de la

discipline qui effectivement vient freiner tout ce qu'on pourrait offrir. Et puis il y a moins d'heures.

Ce qui est mis en lumière dans cet échange, c'est le fait que la fonction d'enseignant.e n'est pas limitée à l'enseignement du savoir. L'enseignant.e (en particulier en REP) a différentes casquettes et doit bien souvent jongler entre plusieurs rôles. C'est ce qui est évoqué lorsque Joséphine parle de « discipline ». Il ne suffit pas, pour enseigner en collège (et encore moins en REP) de préparer son cours et de le dérouler devant les élèves, il faut créer les conditions pour rendre ce savoir accessible à toustes. C'est pour cette raison que, comme je l'évoquais dans le chapitre précédent, on ne peut dissocier enseignement et apprentissage mais également didactique et pédagogie. Cela pose aussi la question de l'autoformation des enseignant.es à la gestion de classe qui, selon mon expérience, ne fait pas l'objet de formation à l'INSPE[24], du moins pas de façon suffisamment développée.

Elle évoque aussi la question du manque de moyens, malgré la mise en place de certains dispositifs, qui ne sont pas suffisants.

JOS Les grandes différences, en tout cas, c'est les moyens. Enfin déjà, en 6ème, on en parlait même quand je suis arrivée à Marx Dormoy avec Abyssinia, on avait sept heures, nous, heures prof, on avait sept heures de français pour les 6èmes. On est passés cette année avec cette histoire de groupe, on est passés à quatre heures et demie. (…) Donc, je veux dire, ça, c'est, voilà, c'est la base, c'est-à-dire qu'on n'a plus assez d'heures en

[24] À l'époque où j'étais étudiante à l'ESPE, j'ai été formée à la gestion de classe par une enseignante du premier degré lors de mon stage, mais cela n'a jamais été évoqué lors des cours dispensés, ni dans les formations que j'ai pu suivre en tant qu'enseignante contractuelle

> fait pour pouvoir aider les élèves à s'élever correctement. Donc, ce n'est plus suffisant. Et tout ce qu'il peut y avoir à côté, c'est-à-dire devoirs faits, voilà, toutes les structures d'aide, en fait, d'accompagnement, finalement, elles ne suffisent plus parce qu'il n'y a pas la base.

Cette question de la réduction des heures montre deux choses. La première, c'est que l'écart avec les élèves hors REP se creuse d'autant plus. En effet, les enfants issu.es de milieux plus favorisés ont accès, de fait, plus facilement aux savoirs, parce que leurs parents peuvent les aider ou embaucher des professeur.es particuliers au besoin, mais également car illes ont plus de familiarité avec les codes légitimes de l'école. Ainsi, dans ces contextes favorisés, quatre heures et demie sont sans doute suffisantes pour traiter l'ensemble du programme sans que personne ne soit laissé.e sur la touche. En revanche, dans le cadre des REP, où les élèves n'ont pas ou peu accès aux savoirs légitimes ou à des dispositifs privés de remise à niveau, ce n'est pas suffisant. En outre, cette réduction du nombre d'heures ne permet pas non plus de développer des projets visant l'acquisition de référents artistiques et culturels, auxquels les élèves de REP ont beaucoup moins accès, et qui pourraient les aider dans leur acquisition de la culture légitime. J'en viens donc à mon deuxième point, qui concerne la faisabilité de mon projet de recherche. Abyssinia et Joséphine m'ont accueillie dans leurs classes et m'ont laissée mener mes activités avec les élèves. Cependant, sur le long terme, si l'on parle d'ajouter le développement d'une compétence sociolinguistique chez les élèves dans les cours de français, cela alourdirait les programmes, déjà bien chargés. C'est la raison pour laquelle il est important de connaitre les conditions matérielles d'exercice de la fonction enseignante, pour ne pas ajouter une charge de travail trop importante à des enseignant.es qui sont déjà débordé.es.

Autre point, Joséphine discute également les questions de budget, notamment pour l'achat de livres.

JOS Donc c'est, voilà, ça, c'est vraiment, c'est les heures et puis après, il y a toujours ces questions de budget. Par exemple, au niveau des livres, moi, je vois, moi, quand j'ai commencé à Vitry-sur-Seine, on avait vraiment un budget qui était plus important. On achetait énormément de livres en série, on mettait en place des, on avait fait ça aussi avec Abyssinia quand j'avais, quand j'avais, enfin, les premières années ici, on mettait des défis lecture avec les primaires, donc il y avait aussi un budget pour acheter des livres et voilà

Au-delà du nombre d'heures, c'est également le budget qui est réduit depuis qu'elle a commencé à travailler. De la même manière que pour le nombre d'heures, on voit une inégalité se créer dans l'accès aux contenus scolaires et à la culture légitime. Alors que certain.es enfants dépendent des budgets minimes de leurs établissements pour accéder à la lecture, les élèves des classes plus favorisées n'ont pas ce problème. C'est donc aussi un point à considérer pour comprendre la spécificité de ce terrain de recherche.

Cette notion de familiarité pour penser le terrain « chez soi » est donc indispensable pour le comprendre mais également déconstruire ses préjugés et préconceptions et se distancer de ses certitudes.

1.2. L'altérité

> « La seconde problématique porte sur les frontières de l'altérité en tant qu'espaces dans lesquels se déploient des relations sociales (Agier, 2013). La « frontière » entre le « eux » des acteurs sur le terrain et le « je » du chercheur est rarement pensée en dépit de sa portée heuristique. Cette « frontière » (tant visible qu'invisible) se complexifie et devient un espace de plus en plus poreux de par la temporalité de l'enquête et les expériences partagées avec les acteurs. En ce sens, l'ethnographie peut se concevoir comme une « expérience incorporée » (Piasere, 1999), le chercheur serait amené à « incorporer l'Autre » (Okely, 1992 : 16) » (Campigotto, Dobbels et Mescoli 2017 : 10)

Cette problématique de l'altérité se manifeste dans mon cas avec l'ambiguïté de mon statut : je suis intervenante dans les classes, mais je ne suis pas enseignante. Je fais des activités avec les élèves mais elles ne sont pas obligatoires. Je suis une ancienne élève mais également étudiante en doctorat. Il existe aussi un écart générationnel entre les élèves et moi. Je vais donc revenir sur la particularité de mon statut au sein de la classe et de mon implication sur le terrain de recherche.

1.2.1. Ancienne élève

Lorsque je retrouve Abyssinia dans un café pour lui présenter mon projet de recherche, elle me dit qu'elle se souvient de moi comme d'une élève moyenne, pas dans la tête de classe mais pas non plus dans les dernier.es. Elle se souvient aussi que je passais la plupart de mon temps dans ses cours à lire des romans qui n'étaient pas au programme plutôt qu'à participer et écouter. Afin de créer une proximité immédiate avec les élèves des classes dans lesquelles j'intervenais, je me suis présentée comme une ancienne élève du collège. Abyssinia en a d'ailleurs profité pour me prendre comme exemple auprès de ses élèves en leur disant que même une élève moyenne comme moi avait réussi à faire de grandes études et que donc c'était possible pour elleux aussi. Malgré la volonté de créer une proximité avec les élèves, j'ai bien vu que cela allait être plus compliqué que de juste me présenter comme leur pair. Peut-être est-ce dû au fait

que, en tant qu'étudiante en doctorat, je fais partie de l'institution universitaire et me suis donc extirpée du quartier et des conditions sociales liées à celui-ci. Peut-être aussi à cause de ma manière de me présenter physiquement, notamment par les vêtements (les élèves m'ont fait la remarque que j'étais habillée de manière très colorée, contrairement à elleux qui sont habillés de manière très sobre) qui, comme Bourdieu (1979) l'a montré, sont un marqueur d'appartenance sociale. Peut-être aussi à cause de ma manière de parler qui, comme je m'exprimais devant une classe, était davantage formelle et ne me permettait pas d'appartenir à la même « communauté de pratique » (Eckert, 2006) que les élèves. Toujours est-il que le fait que je connaisse Abyssinia et d'autres membres du collège n'a pas suffi à créer une proximité immédiate. Cela peut être illustré par la réaction des élèves lors de notre première séance de travail. Alors que j'expliquais aux élèves la base de mon travail et pourquoi j'avais choisi le collège Marx Dormoy pour le faire, je leur disais :

> *SER Et c'est aussi pour ça que je voulais venir ici, parce que je sais que c'est des choses qui existent dans ce quartier et dans ce collège, où la manière dont on se présente, elle passe beaucoup par le langage, et que c'est quelque chose qu'on nous renvoie systématiquement à la figure dès qu'on prend la parole, quelque part on va nous dire, non, mais toi, tu parles mal, non, mais toi, nin, nin, nin. On n'a pas le droit de faire une faute de français. Tout le monde a le droit de faire une faute de français, sauf nous. Parce que ça veut dire on parle pas bien.*
>
> *IME Sauf nous, les élèves ?*
>
> *SER Sauf nous, les gens.*

On peut noter que j'utilise le « on » et le « nous » pour parler des élèves ou ancien.nes élèves du collège. D'ailleurs, une élève, Imène, me reprend à ce propos en demandant ce que je veux dire par « nous », en demandant si ce « nous » désigne les élèves. On peut interpréter cette question comme une volonté de me remettre à ma place et de m'exclure du groupe auquel elle appartient. Je lui réponds donc « nous, les gens » pour tenter de reprendre ma place au sein de ce groupe.

On peut aussi noter une certaine méfiance des élèves vis-à-vis de moi et mon travail dans la suite de cet échange. Après leur avoir expliqué ce que l'on peut entendre par discrimination par le langage, je leur demande si cela peut faire écho à leur expérience :

SER *Dans votre expérience de quelqu'un qui parle le français tous les jours, est-ce que ce que, moi, je dis, c'est quelque chose dans lequel vous vous retrouvez ?*

ELS *Non.*

SER *Vous vous êtes jamais, à aucun moment, tu t'es dit, ah, on me juge parce que je ne parle pas correctement ?*

ELS *Non.*

Ici, on peut voir que plusieurs élèves disent ne pas se reconnaitre dans mon discours. Pourtant, lorsque je leur demande plus tard sur quoi on peut être discriminé.e lorsqu'on parle, j'ai pu noter de nombreuses réactions et de nombreux exemples, montrant alors qu'illes avaient fait l'expérience de certains aspects de la glottophobie. On peut interpréter cette réaction comme de la méfiance vis-à-vis de moi, que ma position d'ancienne élève n'a pas réussi à diminuer. On peut également supposer que ces discriminations sont suffisamment familières pour faire partie de leur normalité et expliquer pourquoi illes ne les interrogent pas.

Mon rôle au sein des classes a été divers : j'ai aidé les élèves dans leur travail, je les ai accompagné.es à une sortie théâtre, je leur ai proposé des activités, je les ai observé.es et enregistré.es. L'aide au travail a pris des formes plus ou moins sérieuses, allant de les aider officiellement pendant les exercices jusqu'à leur souffler la réponse discrètement. Cela n'a d'ailleurs pas échappé à Abyssinia qui a alors interagi avec moi comme une élève en me faisant une remarque sur le fait qu'il ne fallait pas souffler la réponse. Dans ces face-à-face avec les élèves, j'ai senti que la proximité se créait et que la confiance s'instaurait. Un des élèves de Joséphine m'a même promis de me ramener des bonbons pour me remercier de l'avoir aidé.

Il semble que cette incorporation a été favorisée par le fait d'habiter le même quartier. En effet, comme je le disais plus haut, il m'est arrivé pendant toute la durée du terrain et encore parfois aujourd'hui de croiser les élèves du collège. Je pense que ces rencontres ont aussi aidé à faire que les élèves aient davantage confiance en moi. Non seulement je les croisais dans la rue mais, en plus, je les croisais occasionnellement dans des espaces municipaux tels que la bibliothèque Vaclav Havel. En fréquentant les mêmes espaces, illes pouvaient alors voir que nous avions une appartenance commune à des espaces sociogéographiques. On peut alors parler, à l'instar de Brubaker (2000 : 20), de « commonality », c'est-à-dire le partage d'attribut commun, ici la fréquentation de certains lieux.

Enfin, j'ai également essayé de créer un rapprochement grâce au langage. Je souhaitais, face aux élèves, mettre en valeur l'appartenance à une même communauté de pratique (Eckert, 2006) en montrant que l'on partageait certaines manières de parler. Mais, un double problème s'est alors présenté. Premièrement, la posture que j'adoptais lorsque je me présentais face au groupe classe était trop proche de celle d'enseignante, donc imprégnée d'une volonté de me montrer en modèle. Il était donc difficile de se défaire de cette face étant donné le cadre dans lequel j'intervenais. Le deuxième problème résidait dans le décalage qu'il pouvait y avoir entre les manières de parler actuelles et celles que nous avions l'habitude d'employer il y a une

vingtaine d'année. Certaines expressions qui étaient très à la mode à l'époque ne sont plus employées aujourd'hui, voire considérées comme ringardes.

Le fait de se présenter en tant qu'ancienne élève n'a donc pas été suffisant pour créer une proximité avec les élèves, malgré des appartenances communes, notamment au quartier.

1.2.2. Ancienne enseignante

La « commonality » créée avec les élèves a aussi pu s'instaurer avec les enseignantes. En effet, ayant moi-même enseigné et travaillé dans l'Éducation Nationale, j'ai pu, lors de mes entretiens particulièrement, créer cette proximité avec elles. En effet, lors de mon entretien avec Joséphine, nous avons évoqué sa classe de 4ème et les difficultés qu'elle rencontrait. Je lui parlais alors de ma propre expérience avec des classes difficiles.

JOS J'ai fait ça pendant pendant 10 minutes en entrée au compte-gouttes et il y avait eu les 10 minutes dehors tu vois et j'ai eu j'ai eu pas une heure parce qu'il y avait pas une heure mais tu vois un cours où on a pu travailler mais où je devais m'interrompre pour faire au fur et à mesure faire rentrer les gamins qui mais bon ils sont en 4ème et puis je te dis ça a marché là

SER Oui parce que moi je faisais ça avec des CE2 quand j'arrivais au milieu de l'année pour un remplacement court

JOS Voilà

SER Où je savais qu'ils allaient en profiter pour parce que c'était la pire classe de l'école

JOS Bah bien sûr c'est comme si t'as voilà

SER Et du coup j'arrivais je leur disais en fait moi je suis pas là pour rigoler on a deux jours pour travailler

JOS C'est ça ouais

SER Donc maintenant bah au pire si les deux jours on fait de la discipline moi je m'en fous c'est pas mon problème votre instit elle revient dans deux jours

JOS Et bah voilà et bah on en est là

Ce qu'on peut voir dans cet extrait, c'est que nous avons des expériences similaires et que nous partageons aussi des techniques de gestion de classe. Joséphine commence par me raconter que pour avoir le silence et l'attention de ses élèves, elle les envoie au compte-gouttes dans la classe. Je lui réponds alors que c'est ce que je faisais également avec mes classes d'élémentaire lorsque j'arrivais pour un remplacement en cours d'année. On peut voir à ses réactions et notamment l'utilisation de « voilà » qu'elle se reconnait dans mon partage d'expérience, créant alors un lien entre nous. Elle termine en disant « on en est là », utilisant alors un « on » qui semble m'inclure dans la fonction enseignante.

1.2.3. Intervenante et pas enseignante

Une autre particularité de mon statut réside dans le fait que je venais dans les classes en tant qu'intervenante et non en qualité d'enseignante. Malgré le nombre d'heures que je passais dans la classe, ce n'étaient pas forcément des heures passées avec les élèves, à travailler avec elleux ou encore à discuter. La seule fois où j'ai vraiment pu discuter de manière informelle avec les élèves de 3ème d'Abyssinia a été lorsque j'ai accompagné la classe en sortie scolaire au théâtre.

Nous devions accompagner les élèves depuis le collège jusqu'au Théâtre de la Ville puis les raccompagner à proximité de chez elleux une fois la pièce terminée. Cela a été l'occasion pour moi de discuter un peu avec elleux. Je pense que le moment où j'ai vraiment réussi à créer un lien a été lorsqu'une des filles de la classe ne pouvait pas s'assoir dans le métro car une dame avait posé son sac sur le siège. J'entendais les filles faire des commentaires sur cette situation, je me suis donc jointe à elles et suis allée dans leur sens en considérant aussi que l'attitude de cette passagère était déplacée, voire discriminante car sans doute liée à la couleur de peau, à la jeunesse et à la position sociale des filles. Étonnées que je pense comme elles, j'ai senti qu'elles admettaient que nous partagions des principes et à partir de ce moment-là, elles ont été un peu plus ouvertes et enclines à discuter avec moi, notamment pendant les cours.

Cependant, là où ce statut ambigu m'a posé problème, c'est pour l'aspect coercitif des exercices. Habitué.es à une culture éducative où tout passe par l'obligation et l'évaluation, j'ai dû essayer de convaincre les élèves de faire l'activité que je leur proposais bien qu'elle ne soit ni obligatoire, ni notée. C'est aussi pour cette raison qu'il fallait souvent renégocier mon statut auprès des élèves, pour leur donner envie de s'engager avec moi dans mon processus de recherche.

1.3. L'engagement

> Régulièrement confronté à des rapports de force et des positionnements hiérarchisés et hiérarchisants plus ou moins explicites, à des tentatives de recrutement, de racolage ou d'instrumentalisation (Albera, 2001 ; Amiraux, Cefaï, 2002), le chercheur est invité à définir la mesure de son implication en termes d'adhésion ou de distance par rapport à certaines opinions et mobilisations, avec le risque d'être étiqueté comme défenseur d'une cause et de voir diminuer la portée de sa recherche en raison d'une dissolution supposée de celle-ci dans l'activisme (Campigotto, Dobbels et Mescoli 2017 : 10)

Lors de ma première rencontre avec Abyssinia pour lui exposer mon projet de thèse, elle m'a demandé : « Mais tu n'as pas peur que l'on t'accuse de wokisme ? ». Cette question met en valeur la dimension idéologique de mon travail.

En 2024, lors de la 5ème journée d'accompagnement des doctorant.es du DILTEC, je présentais une communication intitulée « la réflexivité en questions », dans laquelle j'interrogeais notamment la notion d'idéologie en lien avec mon travail. Pour résumer mon propos, je me demandais si je ne « faisais pas aux autres ce que je leur reproche de faire », c'est-à-dire transmettre aux élèves des connaissances chargées idéologiquement, qui peuvent avoir une incidence sur leur parcours et réussite scolaires. Comme nous le verrons dans le chapitre 3, l'enseignement du français est empreint d'une idéologie linguistique forte qui place les formes standard, académique et littéraire au-dessus des formes ordinaires. Les pistes didactiques que je propose dans ce travail visant le développement de la CS en FLM, ne relèvent-elles pas également d'une idéologie linguistique ? Car, le savoir que je propose de transmettre à des apprenant.es, qui plus est des apprenant.es de quartiers populaires (de fait défavorisé.es dans le système scolaire), est aussi, comme les contenus scolaires, construit à l'université, lieu de savoir légitime par excellence. Ce savoir est situé en tant qu'il émane d'une institution qui est la même que celle qui serait responsable de l'échec scolaire des élèves. Pourquoi ce savoir serait-il « meilleur » que celui qui est transmis à l'heure actuelle par l'école ? Toutes ces questions ont été au cœur de ma recherche pendant de nombreux mois. Peut-être qu'une réponse à ces questionnements serait que ma réflexion vise à améliorer l'appropriation du standard par les élèves. Loin de nier l'existence et l'importance de cette forme de langage, le but de ma recherche est de faire prendre conscience de cette importance aux élèves afin d'améliorer à la fois leur compétence de communication et leur maitrise de la langue de l'école. L'objectif de ma thèse n'est donc pas d'apprendre aux élèves que la forme standard est inutile, mais de

déconstruire les évidences pour qu'illes comprennent son importance dans une société qui le valorise, sans en passer par une dévalorisation des autres formes.

C'est également à cause de mon engagement personnel que je décidais de mener une recherche-action en plus de mon enquête ethnographique : en parlant de recherche et d'engagement, Neveu (2003 : 111) distingue deux corps de positions de la chercheur.e engagé.e : « Le second corps de positions, mis en avant par Pierre Bourdieu, consiste alors à plaider pour un devoir d'intervention du chercheur dans l'espace public à partir de ses découvertes. ». En effet, l'objectif de ma thèse ne se limite pas à la formulation de propositions pour le développement de la CS. Il vise tout autant une application dans l'hypothèse qu'elle conduirait à une évolution.

C'est ce que j'ai tenté d'expliquer aux élèves lors de notre première séance :

> *SER Et moi, en tant qu'ancienne élève de Marx Dormoy, j'ai fait l'expérience que la manière dont je parlais posait problème dans la suite de mon expérience d'élève, parce qu'on me catégorisait comme une élève de Marx Dormoy. Et donc, je parlais mal. Et c'est ces questions-là qui ont fait que je me suis intéressée à la sociolinguistique, parce que je me disais, ce que je dis, c'est intéressant, mais je ne le dis pas bien, donc on invalide ce que je dis.(…) Et donc, je me suis dit, tiens, c'est un sujet intéressant à creuser. Et comment je peux faire en sorte d'accompagner les élèves dans ce changement-là, où il faut réussir, à adapter sa langue aux situations de communication, pour faciliter, et pour que, aussi, après, par extension, ils ne vivent pas la même expérience désagréable que moi.*

Un des élèves me demande pourquoi j'ai choisi de venir spécifiquement dans ce collège, dans cette classe. Je m'appuie donc sur mon expérience passée pour leur expliquer l'engagement que je peux avoir. C'est parce que j'ai eu une expérience « désagréable » que j'ai envie d'agir pour transformer leur expérience et tenter de les accompagner au mieux dans leur passage au lycée et dans leur future vie professionnelle.

1.4. Conclusion

On peut donc dire que ma recherche rassemble les trois problématiques de l'ethnographie chez soi, c'est-à-dire la familiarité, l'altérité et l'engagement. La réflexivité dont j'ai tenté de faire preuve a pu mettre au jour des biais, expliciter des impensés et montrer la part d'engagement qui a animé ma recherche.

Dans la partie suivante, je montrerai comment le « faire recherche en commun » (Nicolas-Le Strat, 2024) a accompagné ma recherche et mon cheminement réflexif.

2. Faire recherche en commun

> Comment faire recherche sur un mode radicalement coopératif qui associe étroitement les personnes concernées et les reconnaît comme chercheuses et chercheurs pleinement légitimes ? Comment le faire en promouvant une approche résolument écosophique qui porte attention et considération aux environnements de vie impliqués ? Comment défaire les privilèges de statut et de condition, en fait de classe, de genre et de race, encore largement présents et actifs au sein des sciences sociales dominantes ? Quelle recherche pour quel idéal du commun ? Quelle recherche pour quelles écologies de vie ? Quelle recherche pour quelles méthodes de l'égalité ? Quelle recherche pour quelle éducation populaire politique ? Quelle recherche pour quel horizon d'émancipation ? Dans quelles perspectives épistémologiques et méthodologiques inscrire une science sociale qui se revendique d'utilité collective et d'intérêt commun ? (Nicolas-Le Strat, 2024 : 9)

Dès la lecture de ces questionnements, il m'a paru indispensable que mon faire recherche s'ancre dans une recherche en commun. Je vais donc montrer comment cette recherche en

commun, à la fois avec mes pairs, avec les élèves et avec les enseignantes, m'a permis de construire une recherche qui tend à s'entraider et à apprendre ensemble.

2.1. La recherche entre pairs

Comme je l'expliquais en introduction de cette thèse, ma recherche en commun a d'abord été possible grâce au laboratoire junior NEED (Nouveaux Enjeux Épistémologiques en Didactique). L'ambition de ce laboratoire était d'identifier des enjeux récents dans le champ de la didactique ou de la recherche en général et de proposer, au prisme d'une approche critique, des solutions concrète à ces enjeux. Ainsi, nous avons identifié quatre enjeux majeurs : la santé mentale, les inégalités, l'intelligence artificielle et la crise climatique. Ces enjeux ont des incidences directes sur nos manières de faire recherche et de construire le savoir rendant indispensable leur prise en compte dans nos travaux.

La méthodologie de travail du laboratoire junior se place dans une recherche du commun : nous avons/allons organiser des journées de travail autour de nos enjeux pour, d'une part, identifier les problématiques liées à ces enjeux et, d'autre part, formuler des propositions pour tenter d'agir sur les problématiques soulevées.

Ce que le laboratoire junior NEED m'a également apporté, c'est la construction de mon paradigme de recherche : c'est en discutant avec mes collègues du laboratoire qu'est apparue la nécessité de coconstruire ce paradigme critique, qui serait commun à nos recherches.

En outre, la recherche en commun s'est également construite avec deux séminaires qui ont permis des présentations de travaux, des relectures et des questionnements et réflexions épistémologiques : le séminaire Groupe de Linguistique Sociale (GLS) organisé par James Costa, Noémie Marignier et Natalia Bichurina et le séminaire « Boussole et lunettes épistémologiques pour la didactique des langues », animé par Valérie Spaëth. Le premier m'a permis à la fois de réfléchir à la sociolinguistique comme champ, aux dimensions « socio » et

« linguistique », mais aussi de découvrir la sociolinguistique critique et, par la même occasion, la théorie critique. Le deuxième a été l'occasion de réfléchir plus précisément à ce cadre épistémologique, à comment construire ma « boussole épistémologique » et a été à la base de la création du laboratoire junior.

2.2. La recherche avec les élèves

Intégrer les élèves dans le processus de recherche me paraissait indispensable. En effet, illes sont les premier.es concerné.es par ce travail et, dans une perspective critique visant leur émancipation par la raison, illes devaient avoir leur mot à dire sur les activités réalisées et les contenus proposés.

2.2.1. Pédagogie interactive

Les séances que j'ai réalisées avec les élèves s'inscrivent dans le courant de la pédagogie interactive :

> « La pédagogie interactive met au centre de ses préoccupations l'importance des interactions entre partenaires dans la construction du savoir. Elle observe que les enfants font état de ce qu'ils savent déjà et s'engagent dans un processus actif de construction de connaissances lorsqu'ils peuvent confronter leurs points de vue avec ceux des autres partenaires (cresas, 1987, p. 16) » (Pourtois & Desmet, 2002 : 273)

Pour l'une et l'autre des activités, l'objectif était de s'appuyer sur les savoirs déjà-là des élèves sur les langues et leurs usages, afin d'étayer les connaissances pour construire un savoir commun. Ainsi, pendant l'activité de *LingoMarket*[25], nous avons utilisé les langues de la classe et les savoirs des élèves sur ces langues. Lorsque les élèves ne connaissaient pas les langues, je leur ai permis d'utiliser leur téléphone pour chercher des informations. Ainsi, les rôles étaient inversés : les élèves menaient les recherches et m'apprenaient des choses sur les langues et je

[25] Activité qui sera détaillée dans le chapitre 5.

devenais leur apprenante. J'ai, à titre d'exemple, appris que l'italien était la langue officielle de cinq pays.

Cet apprentissage en commun, où j'ai appris en même temps qu'elleux et par elleux, a aussi permis qu'illes se sentent mis.es en valeur. En effet, après la séance, lorsque je les ai félicité.es sur le fait qu'illes avaient été très sages et qu'illes avaient très bien travaillé, illes m'ont demandé si je pouvais le dire à Joséphine. Cette classe est considérée comme la classe la plus compliquée du collège et illes n'avaient pas l'habitude de recevoir des compliments, ni sur leur comportement, ni sur leur travail. Cela illustre mes différentes postures sur le terrain, faisant ici le lien entre elleux et leur enseignante.

2.2.2. Des activités adaptatives

Le travail avec les élèves a aussi permis de rendre mes activités adaptatives pour différents types de publics. En effet, c'est parce que je connaissais le public auquel j'avais affaire que j'ai mené mes activités de la façon dont je les ai menées. J'ai eu l'occasion de faire faire l'activité de l'ethnographie de la communication et du *LingoMarket* à plusieurs classes différentes, avec des niveaux différents, dans des contextes différents.

Concernant l'ethnographie de la communication, j'ai animé cette activité avec un groupe d'apprenantes de lycée en Allemagne, avec la classe de 3ème d'Abyssinia et avec des étudiant.es inscrit.es au Diplôme Universitaire d'Études Française (DUEF). Je n'ai évidemment pas mené les trois activités de la même façon, pouvant m'appuyer sur des expériences différentes et des objectifs différents[26]. Idem pour l'activité de *LingoMarket*, que j'ai eu l'occasion de faire faire à la classe de 4ème de Joséphine, à ma propre classe de Master 2 Didactique du FLE et à une classe de Licence 1 pour un cours sur les représentations sociales. Parmi les adaptations, plus le niveau de la classe est élevé, plus les informations que l'on récolte ou avec lesquelles on

[26] En particulier pour le DUEF qui concernait des apprenant.es adultes non francophones natifs vivant en France.

réfléchit sont précises. Ainsi, parmi les Licence 1, certain.es pouvaient affirmer que le lingala était enseigné à l'INALCO, prouvant ainsi qu'il avait une valeur sociale, là où en Master, on a davantage parlé des aspects économiques et des politiques linguistiques (les cours concernant ce sujet faisant partie du cursus). J'ai également demandé, à la fin de la première séance, aux élèves de 4ème s'illes pensaient qu'une autre classe aurait eu le même résultats qu'elleux, ce à quoi illes ont répondu que non, probablement pas.

2.3. La recherche avec les enseignantes

Comme les élèves, les enseignantes sont aussi directement concernées par mon travail, celui-ci s'inscrivant dans un contexte d'enseignement-apprentissage. Nous avons vu qu'elles sont aussi les mieux placées pour connaitre leurs classes, les programmes et contenus d'enseignement mais aussi les conditions sociales et matérielles d'exercice de leur métier. Il était donc impossible de ne pas les intégrer directement dans le processus de recherche.

2.3.1. La faisabilité de l'enseignement-apprentissage de la CS

Les enseignantes sont les plus à même de savoir ce qui entre dans le cadre des objectifs de l'enseignement du français. Ainsi, il me paraissait indispensable de leur demander leur avis sur mon projet, mes activités et leur faisabilité.

Concernant l'activité de l'ethnographie de la communication en milieu professionnel, lorsque je demande à Abyssinia son avis sur l'activité, voici ce qu'elle me répond :

SER Oui donc l'activité où ils devaient observer pendant le stage les manières de parler les classer etc

ABY Ah ça c'était intéressant mais je pense qu'on a pas assez creusé il aurait fallu faire un retour plus fin plus individuel je crois ça a manqué de temps en fait

parce que c'était un début de prise de conscience et que ça ça se construit c'est comme les pratiques orales en général ça se construit sur du long temps mais de toute façon la maitrise de la langue ça se construit sur un temps long et ça ça nécessiterait bah d'être repris et ça peut être intéressant parce que ça rejoint la langue et un problème de posture sociale aussi

Selon elle, l'activité telle qu'elle a été menée n'est pas suffisante, car il ne s'agit que d'un début de prise de conscience. Nous avons donc évoqué la possibilité de faire de cette activité une partie du rapport de stage pour la rendre obligatoire et la démocratiser auprès de tous les élèves de 3ème.

J'ai aussi évoqué cette question de la faisabilité avec Joséphine.

SER Donc du coup voilà ma question c'est qu'est ce que t'en penses est ce que tu penses que c'est utile et que si dans un monde où tu avais plus de quatre heures et demie par semaine c'est des choses que tu pourrais mettre en place

JOS Bah bien sur alors après faudrait voir de quelle manière et à quelle fréquence mais j'ai envie de dire tu vois comme là ça s'est fait c'est une question en fait qui revient parce qu'elle est liée à la société et aux cultures parce qu'on en plus on se trouve avec des gamins qui sont dans cette pluralité en plus socio culturel et puis linguistique souvent la maison la première langue c'est pas la c'est pas le français donc

donc oui bien sûr que c'est intéressant c'est intéressant je te dis après dans la pratique en général de façon systématique faudrait voir comment mais c'est déjà on y réfléchit quand même en partie et après ce qui serait intéressant c'est peut-être des projets là où t'amènes une réflexion et une analyse un peu plus profonde justement donc donc oui bien sûr

Évidemment, et comme je l'ai déjà évoqué plus haut, la question du nombre d'heures allouées au français complique l'ajout de nouveaux contenus à ceux existants déjà. On voit aussi que Joséphine parle de la « manière de faire »[27], et donc de proposer des sujets qui soient adaptés aux programmes, au niveau des élèves et à leurs problématiques. Elle semble tout de même considérer que les propositions que je formule sont adaptées aux attendus, à la fois du cours de français (« parce qu'elle est liée à la société et aux cultures ») et aux spécificités du public d'élèves.

2.3.2. Comprendre les attendus du cours de français

Les enseignantes savent ce qui est requis dans leurs cours et ce qui peut servir les programmes. Malgré tout, avec la réduction du nombre d'heures et la dégradation des conditions matérielles, on observe un décalage entre ce qui est attendu et ce qu'il est possible de faire, comme le dit Joséphine.

JOS Alors, il y a le programme et il y a ce que, concrètement, on arrive à mettre en place.

Bien souvent, les contenus des programmes qui sont le plus travaillés sont ceux en rapport avec l'étude de la langue et la littérature. En effet, il n'est pas rare qu'au collège, de

[27] Au moment de cet entretien, je n'étais pas encore intervenue dans la classe pour faire l'activité du Lingomarket.

nombreux.ses élèves arrivent avec des lacunes importantes, y compris en lecture et en écriture, et que l'enseignant.e de collège soit obligé.e de revenir à des fondamentaux plutôt que d'avancer sur les contenus prescrits. Dans ce contexte, certains items du programme (et notamment l'étude des niveaux de langue) sont mis de côté pour privilégier la littératie et la littérature. Ainsi, on peut supposer que même si un vrai travail sur la CS apparaissait dans les programmes, il ne serait peut-être pas traité dans un contexte où les élèves sont déjà en retard sur les bases.

On peut également noter que, liberté pédagogique oblige, chaque enseignant.e a probablement sa propre interprétation de ce à quoi sert le cours de français. Ainsi, selon Abyssinia, l'objectif premier du cours de français devrait être de comprendre les rapports entre les gens et de former les futur.es citoyen.es.

SER Est-ce que le fait de de comprendre les rapports entre les gens avec la langue c'est l'objectif du cours de français ?

ABY C'est un des objectifs oui c'est de se construire en fait et si tu te construis tu seras avec les autres voilà

SER Mais c'est ton objectif à toi mais c'est pas l'objectif de l'école en général c'est pas présent dans les programmes ce que tu dis

ABY Moi quand j'ai commencé on parlait de l'enseignement c'est être construire qu'on soit citoyen si

SER Oui, ça fait partie des grands objectifs mais du cours de français en particulier

ABY Par exemple le travail sur les émotions si, il y est le travail sur l'argumentation et dire ce qu'on est, si, il y est si, si, ça y est après…

Si l'on considère, comme c'est le cas d'Abyssinia, que le cours de français a pour objectif de comprendre les rapports entre les gens et de se construire avec les autres, alors le développement d'une CS devrait amplement y trouver sa place. Mais, pour certain.es professeur.es, et à cause d'une vision normative de la langue, l'objectif premier du cours de français serait probablement d'apprendre aux élèves à « bien » s'exprimer. Un travail autour de la CS ne serait alors pas forcément très bien reçu.

2.3.3. Un guide pour les activités

Les enseignant.es, en particulier Abyssinia, ont été d'une grande aide dans la conduite de ma recherche. Leurs connaissances de leurs élèves et du métier ont été un grand soutien, que ce soit dans la posture que je pouvais avoir face aux élèves ou dans la mise en place des activités.

Par exemple, lorsque j'interviens pour la première fois auprès de la classe de 3ème pour me présenter ainsi que mon travail, je suis reprise par Abyssinia parce que j'utilise des notions inconnues des élèves.

SER Et est-ce que, du coup, ce que je raconte, ça fait déjà écho à votre expérience de, on va dire, locuteur, c'est quelqu'un qui parle une langue. Est-ce que, dans votre expérience de locuteur, vous avez déjà ressenti ce dont je parle ?

EL2 C'est quoi, locuteur ?

SER Locuteur, c'est quelqu'un qui parle.

ABY Si tu veux expliquer, évite d'employer des mots… Quand déjà, tu es en train de construire une notion, non, n'en rajoute pas une autre s'il te plait

Comme je l'expliquais dans le chapitre précédent, la recherche en commun m'a permis d'intégrer les enseignantes dans le processus de construction des activités. Ainsi, la fiche d'activité pour l'ethnographie de la communication en milieu professionnel a été cocréée avec Abyssinia. Je lui avais montré une première version lors d'une observation de sa classe, puis, suivant ses commentaires, je lui ai envoyé par mail une deuxième version :

Pendant ton stage, tu vas entrer pour la première fois dans le monde professionnel. C'est une bonne occasion pour observer comment les gens parlent et réfléchir sur la langue. Pour t'aider à le faire, je te propose deux activités :

1. Observer comment les gens parlent

Je te propose d'observer comment les gens parlent sur ton lieu de stage. Pour ça, observe et relève les choses à observer dans le tableau suivant :

Choses à observer	Exemple	Qui parle ?	A qui ?	Autres éléments du contexte
Saluer				
Prendre congé				
Remercier				
Répondre à un remerciement				
S'excuser				
S'adresser				

2. Interroger ton ressenti sur la langue

Je te propose de tenir une sorte de journal de bord où tu peux noter ce que tu ressens par rapport à la langue. Tu peux noter par exemple :

- Une situation où tu t'es senti à l'aise en prenant la parole ;
- Une situation où tu t'es senti mal à l'aise en prenant la parole ;
- Une situation où tu as hésité sur la manière dont tu devais parler ;

Tu peux aussi noter tes ressentis par rapport à la langue ou d'autres situations qui te paraissent intéressantes.

Figure 6 : Première version de la fiche d'activité

Elle m'a alors renvoyé la fiche d'activité avec des suggestions de modifications que voici :

La prise de parole en milieu professionnel

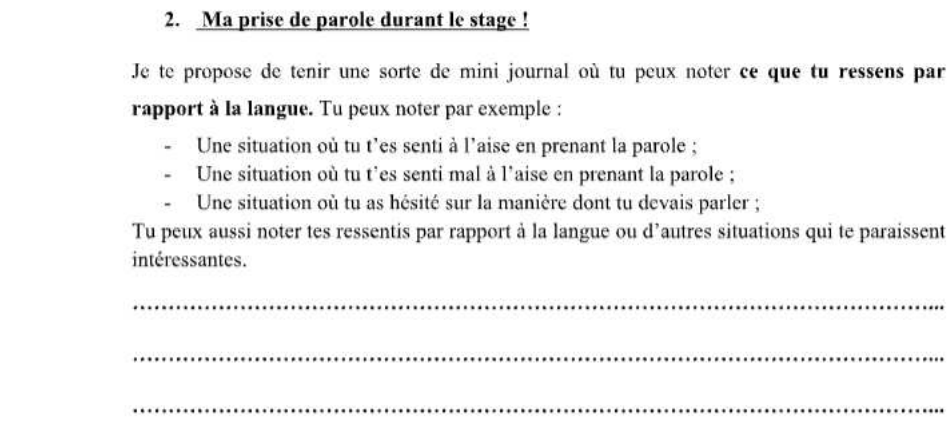
Pendant ton stage, tu vas entrer pour la première fois dans le monde professionnel. C'est une bonne occasion pour observer comment les gens parlent et réfléchir sur la langue. Pour t'aider à le faire, je te propose deux activités :

1. **Comment les gens parlent ?**

Je te propose **d'écouter comment les gens parlent** sur ton lieu de stage et **de relever les expressions utilisées** dans le tableau suivant.

Choses à observer	Exemple	Qui parle ?	A qui ?	Autres éléments du contexte
Saluer				
Prendre congé				
Remercier				
Répondre à un remerciement				
Présenter des excuses				
S'adresser				

Figure 7 : Deuxième version corrigée par Abyssinia - recto



2. **Ma prise de parole durant le stage !**

Je te propose de tenir une sorte de mini journal où tu peux noter **ce que tu ressens par rapport à la langue.** Tu peux noter par exemple :

- Une situation où tu t'es senti à l'aise en prenant la parole ;
- Une situation où tu t'es senti mal à l'aise en prenant la parole ;
- Une situation où tu as hésité sur la manière dont tu devais parler ;

Tu peux aussi noter tes ressentis par rapport à la langue ou d'autres situations qui te paraissent intéressantes.

.....

.....

.....

Figure 8 : Deuxième version corrigée par Abyssinia - verso

Comme on peut le voir, elle n'a pas fait énormément de changements mais les changements opérés me semblent intéressants. D'abord, la mise en page a été modifiée, correspondant plus au format avec lequel les élèves ont l'habitude de travailler. Elle a ajouté un titre et modifié le titre de la deuxième partie « ma prise de parole durant le stage ! », qui remplace « interroger ton ressenti sur la langue ». On voit qu'elle a l'habitude de travailler avec des élèves plus jeunes et qu'elle adapte en conséquence les intitulés. On remarque aussi un changement dans la consigne de l'activité 1 pour la simplifier. Ensuite, elle a modifié « s'excuser » en « présenter des excuses ». Elle s'en explique dans notre échange de mails en disant

S'excuser est incorrect syntaxiquement ! si tu dis "je m'excuse" = je me pardonne !!!

On voit alors sa posture de professeure de français qui reprend le dessus : il faut respecter le français standard, bien que l'usage accepte largement « s'excuser », et qu'aucune remarque ne m'avait été faite lorsque j'avais présenté les choses ainsi en Allemagne.

3. Conclusion

Ce chapitre a permis de mettre en valeur les problématiques et les avantages d'une connaissance approfondie du terrain à travers la pratique de l'ethnographie chez soi et de la recherche en commun. Cette connaissance n'est pas qu'un préalable à l'enquête mais constitue une analyse indispensable pour mon travail. En interrogeant mon rapport à cet espace à travers les problématiques de l'ethnographie chez soi (la familiarité, l'altérité et l'engagement), j'ai pu identifier que ma posture était multiple (chercheure, ancienne élève, ancienne professeure, habitante du quartier) et qu'elle avait inévitablement des conséquences sur la recherche. Ainsi, elle constitue un certain avantage dans la connaissance du terrain mais également des biais et préconçus, que j'ai tenté de mettre au jour.

La problématique de la familiarité m'a aidée à comprendre l'évolution du quartier et du public scolaire, ainsi que les conditions d'exercice des enseignantes, qui subissent des dégradations depuis plusieurs années.

La problématique de l'altérité a été l'occasion de mieux penser mon rôle sur le terrain. À la fois extérieur et intérieur, mêlant intervention et observation, ce rôle a permis de créer proximité et distance avec les enseignantes comme avec les élèves, montrant que le statut que l'on peut avoir n'est jamais figé et doit sans cesse être renégocié.

La problématique de l'engagement a permis d'expliciter mes motivations quant à cette recherche et de montrer les biais idéologiques qu'un tel engagement pouvait représenter.

Enfin, la démarche de faire recherche en commun a pu compléter cette analyse de mon terrain. La volonté d'associer mes pairs, les enseignantes et les élèves à mon processus de recherche a été l'occasion de mettre en perspective différents points de vue, tous indispensables à la bonne compréhension de mon enquête.

Bilan première partie

Cette première partie a été l'occasion de constituer mon cadre théorique et méthodologique, ainsi que de comprendre et analyser mon terrain de recherche. Le premier chapitre a servi à poser le cadre conceptuel en articulant une approche critique à une approche transdisciplinaire. Le deuxième chapitre a permis d'analyser et de comprendre le terrain de ma recherche, dans sa particularité d'ethnographie chez soi en lien avec un « faire recherche en commun » (Nicolas-Le Strat, 2024).

Cela a été l'occasion de montrer la relation entre théorie et méthode, entre approche critique et ethnographie/recherche action. En effet, j'ai tenté de démontrer en quoi ces méthodes de recherche correspondaient à mon objectif d'ancrer ma recherche dans une démarche critique, permettant d'identifier les enjeux idéologiques et d'agir concrètement dans la classe. L'approche transdisciplinaire que j'ai mobilisée offre de nombreux avantages, notamment la possibilité de conceptualiser précisément les notions clés de ma recherche, menant également à une définition globale de la compétence sociolinguistique.

En faisant l'analyse de mon terrain, j'ai également pu proposer une auto-analyse réflexive, favorisant l'identification de biais, de préconçus et de mon rapport de proximité et distance avec le lieu de ma recherche. J'ai ainsi montré comment cette posture exerçait une influence sur la production des données et leur analyse.

La deuxième partie sera consacrée à l'identification des besoins auxquels l'enseignement-apprentissage de la compétence sociolinguistique pourrait répondre.

Partie 2 – Identifier des besoins

J'ai mené mes observations et interventions sur le terrain entre octobre 2024 et mai 2025. J'étais présente dans le collège chaque semaine pour observer trois à quatre heures de cours de français ainsi que certains oraux de rapport de stage. Lors de mes observations de classe, il est vite apparu que deux situations distinctes se dessinaient pendant les cours : les situations d'enseignement-apprentissage et les situations de gestion de classe. Ces deux situations comportaient des différences, notamment dans le langage utilisé et/ou autorisé par l'enseignante. Je distinguais donc chaque fois dans mes notes si la situation observée relevait de l'enseignement-apprentissage ou de la gestion de classe. Cette distinction m'a amenée à me rendre compte qu'un enseignement-apprentissage de la compétence sociolinguistique pourrait être utile à ces deux situations. En effet, si je pensais d'abord qu'il aurait pour utilité de situer la langue socialement afin d'aider les élèves à l'acquérir, il est apparu qu'il serait également utile pour ce que je nomme, à la suite de Cicurel (2011) la « culture éducative ».

Cette partie est donc divisée en deux chapitres : le premier sert à identifier les besoins relatifs à l'étude de la langue et le deuxième, ceux relatifs à la culture éducative. J'aurai recours à des outils théoriques critiques afin de montrer les tensions entre interactions et institutions, entre prescriptions et pratiques : en utilisant l'idée d'un triple déplacement (Bourdieu, 1977), je souhaite montrer que seule la langue légitime est prise en compte dans l'étude de la langue, sans jamais l'appréhender en tant que telle. Cela mène donc à la mise en lumière de plusieurs besoins qui permettront de resituer la langue en tant que langue vivante et de comprendre les enjeux idéologiques et les rapports de force qui la traversent. Je m'appuierai ensuite sur la notion de pratiques langagières (Boutet, 2021) pour analyser comment la parole est régulée en classe, en particulier dans les situations de gestion de classe. Je montrerai ainsi que la culture éducative est dépendante de ces pratiques et comment elle exerce une praxis dominante (Freire, 2023) sur les élèves. A l'inverse, je souhaite aussi mettre en valeur que la praxis des élèves peut

se constituer en praxis révolutionnaire (*ibid.*) et ainsi remettre en question les pratiques langagières en classe. Mes propositions iront dans le sens d'une didactisation de ces pratiques langagières afin de permettre une meilleure intercompréhension entre élèves et enseignant.es.

Chapitre 3 – L'étude de la langue

Lors de mes observations de terrain, j'ai identifié deux types de domaines pour lesquels l'enseignement-apprentissage de la compétence sociolinguistique pourrait constituer un enjeu : l'étude de la langue et la culture éducative. Ce chapitre est consacré à l'étude de la langue. Pour l'aborder, je m'appuie sur le principe d'un triple déplacement (Bourdieu, 1977 : 18) :

> « Pour aller vite, on peut dire que la critique sociologique soumet les concepts linguistiques à un triple déplacement, substituant : à la notion de grammaticalité, la notion d'acceptabilité ou, si l'on veut, à la notion de langue la notion de langue légitime ; aux rapports de communication (ou d'interaction symbolique) les rapports de force symbolique et, du même coup, à la question du sens du discours la question de la valeur et du pouvoir du discours ; enfin et corrélativement, à la compétence proprement linguistique le capital symbolique, inséparable de la position du locuteur dans la structure sociale. »

En m'appuyant sur cette théorie, je souhaite montrer que les concepts de langue (ou grammaticalité), de communication et de sens, tels qu'ils sont appréhendés dans les programmes et les pratiques scolaires, se réfèrent en fait à la langue légitime (relative à l'acceptabilité, aux rapports de force symbolique et de valeur et pouvoir du discours). Je laisse volontairement de côté la notion de capital symbolique que je traiterai davantage dans le chapitre 4.

Pour mettre en avant ce triple déplacement, il me parait important de montrer les liens entre interactions et institutions. Pour ce faire, questionner les programmes officiels qui sont le « premier cadre de travail incontournable pour les enseignants » (Simard et al., 2010 : 115) et qui structurent l'institution scolaire, me semble essentiel.

Dans une publication intitulée « Entre absence et contradictions : où en est l'enseignement de la compétence sociolinguistique en FLM ? » (Malan, 2026), je montrais que ces textes oscillent entre une volonté d'inclure la compétence de communication dans les enseignements

et une vision de la langue (et en particulier de la variation) teintée d'idéologie du standard (Milroy & Milroy, 1985). Il n'est donc pas étonnant de voir que, ce qui est prescrit pour l'étude de la langue, est principalement orienté vers la grammaticalité, et non l'acceptabilité. Ainsi, l'enseignement d'une CS apparait comme stérile. Lorsque certains éléments liés à cette CS apparaissent, ils sont présentés comme relevant de la grammaticalité, c'est-à-dire comme répondant à des règles fixes. Dans ce contexte, il est difficile d'identifier des besoins : même si les notions de niveaux de langue, de variation et de situations de communication apparaissent, on peut supposer qu'elles sont, dans les faits, peu prises en compte dans les enseignements. C'est ce qui ressort de l'observation des manuels d'enseignement du cycle 4, alignés sur les programmes scolaires. Comme je le montrais dans la publication citée précédemment (Malan, 2026), le traitement de ces composantes et leur place au sein des manuels scolaires sont variables. Parfois, elles n'y apparaissent pas du tout. Exploiter le principe de triple déplacement permet alors de penser la langue autrement et de revoir la place et l'importance de la CS dans les enseignements.

Je présenterai plusieurs supports de travail utilisés par les enseignantes pendant mes observations sur les compétences travaillées relatives à la variation. Je compléterai mon analyse par des entretiens avec les deux professeures qui m'ont accueillie dans leur classe.

1. L'étude de la langue *légitime*

Cette partie s'appuie sur l'hypothèse que, dans le cadre de l'enseignement du français, ce n'est pas *une* langue qui est enseignée, mais *la* langue, c'est-à-dire la « seule légitime » (Bourdieu & Boltanski, 1975 : 3). En effet, le français n'est pas considéré comme une langue vivante (Guerin, 2014) dans son enseignement, mais comme un objet figé dont le seul bon usage normatif permettrait la communication et la pensée. Or, elle n'est que rarement présentée comme telle aux élèves. En faisant ce constat, je souhaite montrer que l'enseignement du

français aurait à gagner en contextualisant la langue et en considérant l'acceptabilité, au même titre que la grammaticalité.

1.1. Idéologie et langue dans les programmes

Comme je l'ai expliqué dans le chapitre 1, je considère l'idéologie linguistique comme le processus de naturalisation et de légitimation d'une idée. Dans les programmes, il s'agit ici de soutenir le fait qu'il n'existerait qu'un bon et un mauvais usage de la langue, des manières de parler qui conduiraient au développement de l'esprit critique et d'autres qui limiteraient la réflexion. J'ai sélectionné plusieurs extraits des programmes afin de tenter de montrer comment cela est articulé. Je fais l'hypothèse que ce présupposé va à l'encontre des objectifs visés. En effet, si l'objectif est l'acquisition de *la* langue légitime, la placer en valeur absolue sans la problématiser est contreproductif.

Les programmes d'enseignement du cycle 4 se fondent sur les contributions des enseignements du cycle au socle commun de connaissances et de compétences. Le premier domaine de ce socle commun concerne la langue et se nomme « des langues pour penser et communiquer ». Dans ce paragraphe, il est précisé :

> « L'élève passe progressivement de ses intuitions et usages spontanés à des réalisations réfléchies nécessitant d'organiser et formaliser davantage ses productions en respectant des règles et des normes qui permettent la compréhension et l'échange. C'est au cycle 4 que l'élève travaille les codes pour eux-mêmes et réalise qu'il s'agit de systèmes dont la puissance est infinie et ouvre à la liberté de penser et d'agir. » (BOEN, 2020 : 5).

Ici, il est question dans un premier temps d'opposer les « intuitions et usages spontanés » aux « réalisations réfléchies », en donnant comme clé le respect des « règles et des normes ». Or, on peut penser qu'arrivé.e au collège, un.e élève a déjà acquis de manière plus ou moins consciente un certain nombre de règles et sait s'exprimer en étant compris.e. C'est d'ailleurs ce qui est précisé dans l'introduction de la partie « français » des programmes (*ibid.* : 12) :

> Au cycle 3, les élèves ont développé des capacités à lire, comprendre et interpréter des documents de natures diverses, dont des textes littéraires. Ils ont enrichi leurs compétences de communication et d'expression, écrites et orales, dans des situations de plus en plus complexes, structurant leurs connaissances et élaborant une pensée propre. Ils sont entrés dans une étude de la langue explicite et réflexive, au service de la compréhension et de l'expression.

Il ne s'agit donc pas de savoir faire des phrases dont le sens est clair, mais plutôt de les réaliser dans « la forme optimale » (Bourdieu, 2001 : 118) pour correspondre aux attentes scolaires. Et, cette forme est effectivement cadrée par des règles et des normes strictes, qui gagneraient, à mon sens, à être explicitées comme telles et pas comme le seul moyen de permettre « la compréhension et l'échange ».

Dans un second temps, on voit apparaitre l'idée de la langue comme un système « dont la puissance est infinie ». Cela renvoie à la perspective chomskyenne (2012), vivement critiquée par de nombreux.ses linguistes de plusieurs courants (Lambert, 2021 : 57). Présenter la langue de cette manière occulte donc toute une partie des travaux en sociologie, en linguistique et en sociolinguistique sur l'enseignement et le langage. Or, comme le précisait Bourdieu :

> « La compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprises peut être tout à fait insuffisante pour produire des phrases susceptibles d'être *écoutées*, des phrases propres à être reconnues comme *recevables* dans toutes les situations où il y a lieu de parler. » (2001 : 84)

L'accent mis par les programmes sur la compréhension et l'échange ne prend donc pas en compte ce que recouvre en fait être *écouté* et *recevable*. C'est pourtant cela dont il est question, comme nous le verrons avec les études des cas relatifs à l'enseignement de la variation, notamment dans le cadre de l'oral.

Dans les paragraphes propres à l'enseignement du français, on retrouve le même fondement théorique :

> « L'enseignement du français au cycle 4 constitue une étape importante dans la construction d'une pensée autonome appuyée sur un usage correct et précis de la langue française, le développement de l'esprit critique et de qualités de jugement qui seront nécessaires au lycée. » (BOEN, 2020 : 12)

En mettant en lien l'esprit critique et le bon usage de la langue, il me semble que l'on risque de favoriser le développement d'une forme d'insécurité linguistique : si un.e élève a une idée, mais ne sait pas l'exprimer avec un « usage correct et précis », il est probable qu'ille ne l'exprimera pas du tout puisqu'elle sera considérée comme formellement irrecevable. Dans le même temps, j'ai pu observer avec l'une des classes de 5ème de Joséphine, lors d'une séance de conjugaison, que les élèves n'osaient pas intervenir pour donner la réponse, car illes n'étaient pas sûrs de la forme. Puisqu'il s'agissait du passé antérieur, que les élèves n'utilisent pas dans leurs usages quotidiens, la forme leur paraissait étrange et illes semblaient craindre de se tromper. À l'inverse, ce qui est *recevable* pour un.e enseignant.e ne le sera pas forcément pour les élèves. J'ai observé à plusieurs reprises que des élèves étaient moqué.es par leurs pairs lorsqu'illes recouraient à des formes langagières standards/soutenues. De cette manière, lorsque je suis arrivée pour la première fois dans la classe de 3ème et que je me suis présentée, un des élèves m'a demandé : « est-ce que vous avez toujours eu l'ambition de faire ce que vous faites ? » et les autres ont eu une réaction d'agacement et de moquerie face à l'utilisation du mot « ambition », perçue comme soutenue. Je notais alors, quelques semaines plus tard :

C'est intéressant de voir que dans un contexte scolaire, alors qu'il emploie une langue normée, le jugement vient quand même. Quelle que soit la forme de langue employée, elle sera accompagnée d'un jugement de valeur négatif d'une part ou de l'autre.

Autre exemple : lorsque j'ai aidé des élèves à se préparer pour un passage à l'oral en classe, une élève de 3ème m'a affirmé que ce n'était pas tant l'épreuve en elle-même qui était compliquée, mais que le problème était les garçons qui la jugeaient. On peut alors parler d'une double insécurité linguistique concernant cette situation. L'élève essaye de se conformer à la

langue qu'on attend d'ellui dans le contexte et ille est raillé.e par ses camarades. Dans le même temps, comme je l'exposerai dans le chapitre suivant, les élèves sont très souvent repris.es sur leurs manières de parler par les professeur.es.

On peut donc voir à travers ces exemples qu'il y a une idéologie linguistique qui, pour aller dans le sens suggéré par Bourdieu, conduit à opérer une confusion de la langue légitime et de la langue. Afin d'en étudier les ressorts, je propose d'observer le travail idéologique (Irvine et Gal, 2000), suivant la logique d'un processus de naturalisation et légitimation, à travers l'exemple de l'enseignement de la grammaire et de la littérature.

1.2. Grammaire et littérature

L'enseignement du français est organisé autour de trois axes qui représentent des compétences et des connaissances à acquérir :

> - Le développement des compétences d'expression orale et écrite, en réception et en production ;
>
> - L'approfondissement des compétences linguistiques qui permettent une compréhension synthétique du système de la langue, par l'étude de sa grammaire, de son orthographe, de son lexique ainsi que des éléments d'histoire de la langue (en lien avec les langues anciennes et les langues vivantes étrangères et régionales) ;
>
> - La constitution d'une culture littéraire et artistique commune, faisant dialoguer les œuvres littéraires du patrimoine national, les œuvres contemporaines, les littératures francophones et les littératures de langues anciennes et de langues étrangères ou régionales, avec les autres créations artistiques, notamment les images, fixes et mobiles. (BOEN, 2020 : 12)

Je vois alors deux voies d'accès à la promotion de la langue légitime : la première, que la grammaire permet de comprendre le système de la langue, la seconde, que la littérature est au service de la grammaire.

1.2.1. La grammaire comme clé de compréhension

Selon les programmes d'enseignement, l'étude de la grammaire est au service des compétences de lecture et d'écriture, de l'orthographe et de la réflexion sur la langue. C'est ce dernier point qui m'intéresse plus spécifiquement. Car, s'il devait s'agir de comprendre comment la langue fonctionne, y compris dans sa dimension sociale, les textes précisent :

> L'objectif n'est pas la mémorisation de règles ou d'étiquettes grammaticales pour elles-mêmes, mais bien l'apprentissage de ce qui permet de comprendre la phrase, les liens entre les mots et les groupes de mots, et ainsi de réfléchir au bon usage de la langue et de l'orthographe (*ibid.* : 22).

On peut voir que l'expression « bon usage de la langue », qui renforce l'idée d'une langue légitime, apparait. On comprend alors que l'objectif n'est pas de comprendre le bon fonctionnement de la langue, mais seulement d'une seule forme de langue, comme je l'ai montré au début de ce chapitre.

Pourtant, dans des travaux récents sur la grammaire et son enseignement, David et Taous (2025) montrent qu'il est possible d'enseigner la grammaire de manière à réellement développer une réflexivité et à comprendre la langue. Les deux chercheur.es proposent une grammaire critique qui permettrait une réflexion quasi philosophique sur la langue, puisque c'est le but originel de la discipline :

> On oublie généralement que la grammaire, avant d'avoir le caractère pratique auquel on la réduit souvent (acquérir les compétences langagières rudimentaires ; être « ([utile] à ceux qui veulent bien parler et bien écrire » (Vaugelas 1647)), manifeste d'un acte proprement philosophique. Initialement, la réflexion grammaticale conduisait l'homme à « penser la langue » et à la penser non comme un simple outil de communication mais comme un lieu propice à la réflexion, à la pensée et à la conceptualisation (Blaensdorf 1988 ; Auroux 1994 ; Swiggers 1997). (David et Taous, 2025 : 6).

Pourtant, ce n'est pas ce qu'on observe aujourd'hui dans les pratiques, comme illes le soulignent également dans leur article :

> De fait, le retour est aujourd'hui consommé, au moins par les trois précédents ministères de l'Éducation nationale (en France) qui ne jurent que par la tradition grammaticale de nos grands-parents – comme si ceux-ci l'avaient réellement maitrisée (!) – confirmant en cela le maintien d'une tradition grammaticale pourtant surannée. De nouvelles perspectives, plus « pragmatiques » et plus largement inscrites dans les sciences du langage, auraient néanmoins permis de renouveler les prescriptions officielles et les programmes du primaire comme du secondaire, mais également les manuels d'apprentissage (2025 : 9).

Il faudrait alors voir comment enseigner une grammaire qui décrit la langue au lieu de la prescrire et qui ne décrit pas qu'une seule forme de langue, le standard.

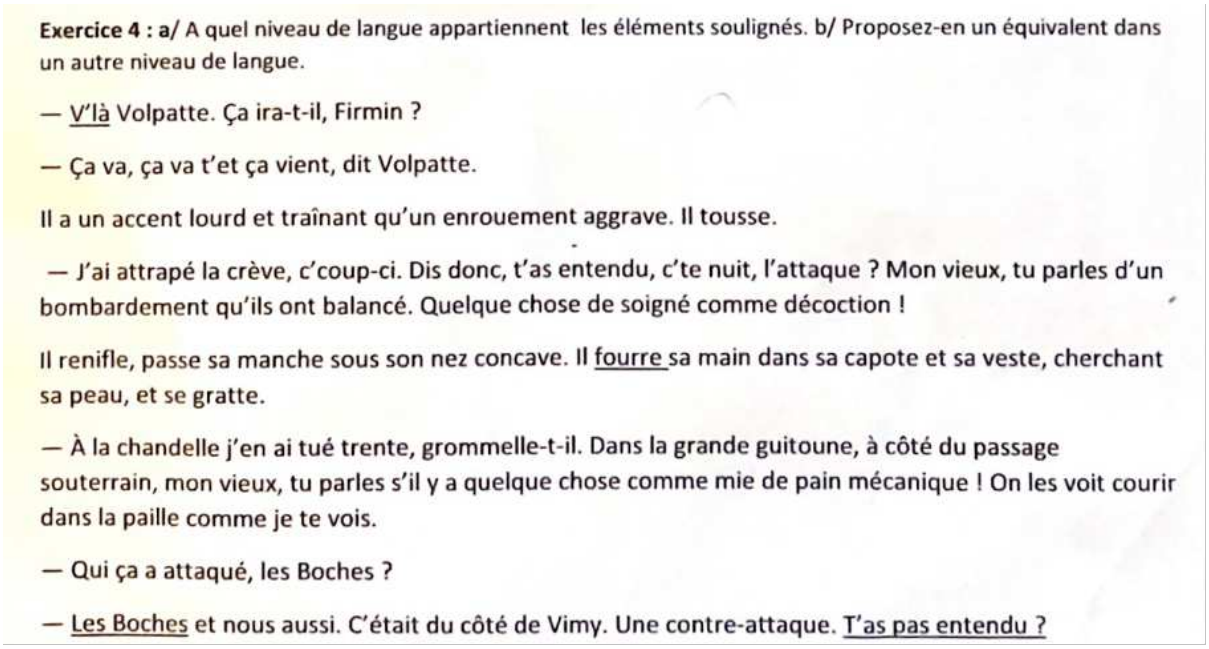
Un des éléments qui pourrait expliquer ce problème est que, bien souvent, l'étude de la grammaire se fait à partir de textes littéraires, illustrant le *français*. L'étude de la littérature ne se fait pas que pour elle-même, mais aussi pour décrire la langue que les élèves sont censé.es acquérir.

1.2.2. L'étude de la littérature

> ABY Néanmoins quand on étudie un texte on étudie tout le temps le texte de la même manière le où, le quand, le qui et aussi le qui, ça induit les rapports entre les personnages ce qu'ils ressentent et qui est quoi pourquoi telle personne a dit telle personne a dit tel mot, c'est parce qu'en fait elle est la servante et lui donc ça induit ces rapports sociaux tout est là dans la littérature en fait la littérature c'est la vie c'est pour ça que ça m'intéresse mais parfois la manière dont on l'enseigne c'est loin de la vie parce que les textes ils sont trop loin

Dans cet extrait d'entretien, je demandais à Abyssinia quel était l'objectif de l'étude des niveaux de langue. Après avoir expliqué que, selon elle, cela permettait de se comprendre et de

comprendre les rapports entre les gens, elle a parlé de littérature. Ici, elle souligne que la littérature permettrait de comprendre les rapports sociaux impliqués par la langue mais que c'est le choix des textes, trop éloignés des élèves, qui l'empêche. Et, c'est également ce que j'ai pu observer lors d'un contrôle qu'elle a fait passer à sa classe de 3ème, dont voici un extrait :



Exercice 4 : a/ A quel niveau de langue appartiennent les éléments soulignés. b/ Proposez-en un équivalent dans un autre niveau de langue.

— V'là Volpatte. Ça ira-t-il, Firmin ?

— Ça va, ça va t'et ça vient, dit Volpatte.

Il a un accent lourd et traînant qu'un enrouement aggrave. Il tousse.

— J'ai attrapé la crève, c'coup-ci. Dis donc, t'as entendu, c'te nuit, l'attaque ? Mon vieux, tu parles d'un bombardement qu'ils ont balancé. Quelque chose de soigné comme décoction !

Il renifle, passe sa manche sous son nez concave. Il fourre sa main dans sa capote et sa veste, cherchant sa peau, et se gratte.

— À la chandelle j'en ai tué trente, grommelle-t-il. Dans la grande guitoune, à côté du passage souterrain, mon vieux, tu parles s'il y a quelque chose comme mie de pain mécanique ! On les voit courir dans la paille comme je te vois.

— Qui ça a attaqué, les Boches ?

— Les Boches et nous aussi. C'était du côté de Vimy. Une contre-attaque. T'as pas entendu ?

Figure 9 : Extrait du contrôle sur les niveaux de langue

Pendant le contrôle, j'ai entendu de nombreux.ses élèves se questionner ou questionner l'enseignante sur plusieurs mots du texte. L'un d'elleux a demandé à Abyssinia à propos du texte : « Madame, vous êtes sûre que c'est français ? ».

Si l'étude de la littérature permettait de comprendre la langue, cet élève met en valeur que la langue utilisée dans le texte est obsolète et qu'il ne la considère même pas comme du français.

À la fin du contrôle, j'ai entendu deux élèves discuter sur la signification de « v'là » ; l'un avait compris qu'il s'agissait de « voilà » et l'autre non. Quand j'interviens dans la

discussion, il me dit que, pour lui, « v'là » signifie « beaucoup »[28] et que donc, il n'a pas réussi à comprendre pourquoi il y avait beaucoup de Volpatte dans le dialogue. Comme le soulignait Abyssinia dans l'extrait précédent, le texte n'est pas adapté et devrait être contextualisé. Cette contextualisation aiderait d'ailleurs à comprendre le sens global du texte : ici, des hommes ordinaires envoyés se battre.

L'étude de la littérature et de la grammaire ne permet donc pas réellement de comprendre le fonctionnement de la langue, mais celui de la langue légitime. Une étude contextualisée faisant notamment intervenir la dimension pragmatique permettrait de situer les formes de langue étudiées en classe, de mieux en comprendre le fonctionnement spécifique sans invalider les autres formes de la langue et, une fois les formes identifiées relativement à des paramètres externes, de poser les bases pour une appréhension des jeux de valeurs symboliques qui les mettent en rapport (Guerin, 2008).

Nous avons donc vu comment le traitement de la langue réduit au seul traitement de la forme légitime ne permet pas d'envisager une activité grammaticale permettant l'adoption d'une posture réflexive sur l'ensemble des formes de la langue en usage. Je fais l'hypothèse que cela serait rendu possible avec une mise en lumière didactisée des « rapports de force » entre les formes. Pour aller dans ce sens, le point d'entrée devrait être la communication et les paramètres linguistiques et sociaux qui la rendent possible. C'est ce qui devrait être l'enjeu des rares items du programme traitant de la variation.

2. Rapports d'interaction symbolique / rapports de force

De fait, si la langue n'est appréhendée que dans sa forme légitime, la variation n'est donc pensée que selon une mise en opposition avec le standard. Pourtant, l'étude de la variation qui

[28] Il existe en effet des emplois de « v'là » qui signifient beaucoup, par exemple « il y avait v'là le monde au festival ».

tient compte des usages réels donne à voir qu'elle ne se manifeste pas dans une relation binaire des formes de la langue (forme correcte vs formes incorrectes) mais dans une structuration en continuum. Son enseignement-apprentissage pourrait aider à penser les rapports de force symboliques sans qu'ils ne faussent la description de la langue proposée aux élèves. Or, la variation est présentée comme étudiant des rapports d'interaction symbolique qui ne prennent pas du tout en compte ces rapports de force. Traiter la variation dans la pratique scolaire sert de soutien à une hiérarchie entre les manières de parler. C'est l'idée que l'on retrouve d'ailleurs lorsque les programmes proposent de « mesurer les écarts de niveaux de langue » : ces écarts sont mesurés par rapport au standard, langue de référence absolue.

Le programme de français de cycle 4 identifie cinq grandes « compétences travaillées » (BOEN, 2020 : 13) : comprendre et s'exprimer à l'oral, lire, écrire, comprendre le fonctionnement de la langue et acquérir des éléments de culture littéraire et artistique. Celle qui nous intéresse particulièrement est celle relative au fonctionnement de la langue. Elle est elle-même divisée en plusieurs sous-compétences dont deux éclairent particulièrement mon propos : « connaître les différences entre l'oral et l'écrit » et « construire les notions permettant l'analyse et l'élaboration des textes et des discours » (*ibid.*). J'ai consigné dans le tableau suivant ce qui apparait dans ces sections en lien avec la variation :

Connaitre les différences entre l'oral et l'écrit	Aspects syntaxiques - Comprendre que la syntaxe de l'oral est différente de celle de l'écrit. - Être capable de transposer des énoncés oraux à l'écrit et inversement. Formes orales et formes graphiques - Connaitre les incidences de l'écrit sur l'oral (liaison) et de l'oral sur l'écrit (élision) Aspects lexicaux - Mesurer les écarts de niveau de langue entre l'oral et l'écrit. - Être capable de recourir, dans le cadre de l'oral scolaire, à des éléments lexicaux de niveau soutenu.
Construire les notions permettant l'analyse et l'élaboration des textes et des discours	Observer les variations de la langue en fonction des enjeux de la communication. - Repérer ce qui détermine un niveau de langue (situation de communication, enjeu, etc.), et ce qui le caractérise (organisation du propos, lexique, syntaxe) à partir de quelques exemples contrastés. - Observer la variation à travers le repérage de différentes manières d'exprimer une même idée ou une idée nouvelle : évolution du sens des mots selon

	les époques, néologie, emprunts ; variation en fonction du lieu, du contexte, du moyen de communication.

Tableau 5 : La variation dans les programmes de l'Éducation Nationale

J'ai eu l'occasion, pendant mon travail de terrain, d'assister à plusieurs séances pédagogiques qui travaillaient ces compétences. Je vais donc étudier ces séances pour montrer comment elles devraient étudier les rapports de force, et pas uniquement les rapports d'interaction symbolique.

2.1. Les niveaux de langue

Dans Malan, 2026, je soulignais deux aspects de cette question des niveaux de langue qui me paraissent importants : la hiérarchie et la catégorisation (suivant les observations faites notamment par Gadet, 1996). En effet, dans les manuels, le niveau soutenu est valorisé (associé au correct, au recherché et à la politesse) et le niveau familier, à l'inverse, est dévalué (associé à l'erreur, au relâchement, aux phrases incorrectes et au vocabulaire peu soigné). Ce classement renforce aussi la conception du courant/standard comme étant une forme supposément passe-partout et adaptée à toutes les situations de communication.

Dans cette même publication, je notais également que la catégorisation était problématique : « on réduit ces niveaux au nombre de trois (familier, courant, soutenu), réduisant parallèlement le nombre des situations de communication. » (Malan, 2026 : 252). Si l'objectif est d'« observer les variations de la langue en fonction des enjeux de la communication », il me semble que

l'accent devrait être mis justement sur les enjeux de la communication. Si ces derniers sont évoqués dans les programmes, ils ne concernent que la « situation d'énonciation » (BOEN, 2020 : 27) et paraissent ne concerner que l'étude des textes littéraires (« Prendre en compte les caractéristiques des textes lus ou à rédiger. »). Ces observations pour le cycle 4 s'inscrivent dans la continuité du traitement de la variation au cycle 3 (Guerin, 2011), ce qui marque le peu de souci pour une prise en compte du développement des capacités à adopter une posture réflexive des élèves : bien que les collégien.nes aient davantage d'expériences de communication variées par rapport aux élèves de l'école élémentaire, on propose immuablement une représentation simplifiée, caricaturale et finalement fausse de la variation.

Cette catégorisation et cette hiérarchisation des formes de la langue organisées à travers les niveaux de langue entretiennent le rapport de force sans l'expliciter. Je vais donc maintenant observer comment la question des niveaux de langue a été traitée par Abyssinia dans la classe de 3ème à travers un exemple de fiche d'activité.

2.1.1. Exemple d'activité

En m'appuyant sur la fiche distribuée aux élèves pour travailler les niveaux de langue ainsi que sur les notes prises pendant les deux séances consacrées, je vais revenir sur différents points concernant la hiérarchie et la catégorisation.

2.1.1.1.Séance d'introduction

La question des niveaux de langue a été abordée lors de ma deuxième observation de la classe de 3ème d'Abyssinia, en novembre 2024. Il s'agit d'une classe qui a, en principe, étudié la question des niveaux de langue plusieurs fois depuis l'école élémentaire. L'enseignante propose d'abord un rappel en mobilisant les connaissances des élèves sur la question. Elle leur demande ainsi quand est utilisé le niveau courant. Voici les réponses que j'ai notées :

- Dans la rue

- Dans les BDs
- Dans le quotidien
- Dans la cour
- Dans les devoirs.

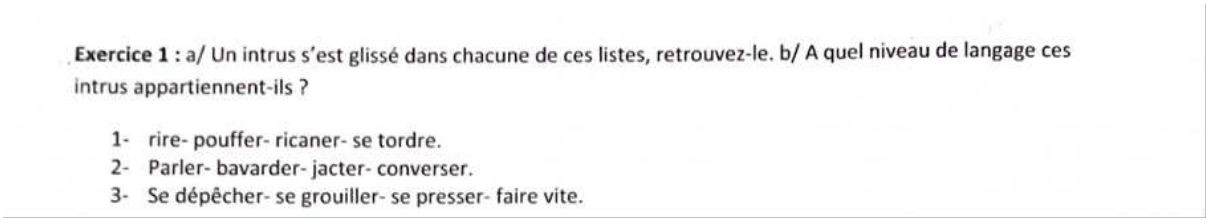
Si l'on peut voir que les élèves proposent des productions dans des situations et selon des mediums très variés mettant en jeu de nombreux paramètres, la plupart des manuels centrent la question des niveaux de langue autour des seul.es participant.es : dans les *exemples de situation, d'activités et outils pour les élèves* des programmes, on trouve « Écriture de textes pour des destinataires variés. » (BOEN, 2020 : 26). Il me parait intéressant de creuser les pistes proposées par les élèves parce qu'elles permettent de mettre en lumière davantage de paramètres pour l'étude des situations de communication.

Par ailleurs, et cela a été souligné par l'enseignante concernant les devoirs, les exemples cités par les élèves ne semblent pas forcément correspondre à la réalité des usages. Lorsqu'il est question des devoirs, l'enseignante leur demande : « est-ce que c'est pas plutôt soutenu ? », mais j'aurais pu ajouter pour la question de la cour de récré, « est-ce que c'est pas plutôt familier ? ». Car chaque fois que je passe dans la cour, dans les couloirs ou même parfois dans les salles de classe, les formes langagières que j'observe seraient plutôt catégorisées comme relevant du familier. Cela montre un autre problème de ces catégories : les termes courant, familier et soutenu perdent de leur sens à cause du discours scolaire.

Quand elle leur demande comment illes s'expriment, illes répondent en courant et en familier et quand elle leur demande ce qu'elle attend d'elleux, illes répondent soutenu. Cela montre deux choses : même s'illes peuvent avoir conscience de leurs manières de parler, la terminologie scolaire n'est pas adaptée à la formulation. En outre, illes ont bien conscience des

attendus de l'école. Ces deux points pourraient être travaillés dans le cadre d'un enseignement-apprentissage de la CS. Je vais maintenant revenir sur chaque exercice proposé par Abyssinia.

2.1.1.2.Exercice 1


Exercice 1 : a/ Un intrus s'est glissé dans chacune de ces listes, retrouvez-le. b/ A quel niveau de langage ces intrus appartiennent-ils ?

1- rire- pouffer- ricaner- se tordre.
2- Parler- bavarder- jacter- converser.
3- Se dépêcher- se grouiller- se presser- faire vite.

Figure 10 : Exercice 1, les niveaux de langue

On peut déjà noter le fait que de nombreux mots ont créé un débat dans la classe. Globalement, les élèves n'étaient pas toustes d'accord sur les catégories où placer les mots. Ainsi, pour « se tordre », certain.es affirmaient que le mot appartenait au niveau courant, d'autres au niveau familier et d'autres encore au niveau soutenu. Le classement induit que les catégories se suffisent à elles-mêmes comme des catégories grammaticales. Par exemple, si on demande aux élèves de classer les mots selon leur nature grammaticale, dans ce cas, pas de doute possible, même pour des mots qui appartiendraient à deux catégories différentes, il existe des moyens de savoir la différence entre un substantif et un adjectif. Comme les catégories des niveaux de langue ne renvoient à rien de concret dans le domaine de la linguistique (et de la sociolinguistique), les appréciations sont inévitablement subjectives. Ainsi, je me suis moi-même fait reprendre par l'enseignante lorsque j'affirmais que certaines expressions relevaient du niveau courant (comme « tomber dans les pommes » ou « rigoler ») alors que pour elle, elles relevaient du niveau familier. Pourtant, nous avons toutes les deux *a priori* une maitrise de la langue assez proche : elle est titulaire d'une certification en lettres modernes lui permettant d'enseigner, je suis inscrite en doctorat en didactique des langues et des cultures.

Il est aussi intéressant de souligner qu'à un moment apparait la connaissance du mot comme critère de classement de la part des élèves. En effet, les élèves ne connaissent pas le

terme « jacter ». Illes utilisent alors cette non-connaissance pour classer immédiatement le mot dans le niveau soutenu. Cela laisse à penser qu'illes ont bien compris que quand un mot inconnu apparait dans le cadre scolaire, quand le mot ne fait pas partie de leur répertoire, c'est qu'il est soutenu et donc valorisé. L'enseignante précise donc aux élèves que c'est un terme qui est amené à disparaitre puisqu'il n'est plus très employé (et je me demande à ce moment-là si le fait qu'il n'est plus fréquemment utilisé ne peut pas le faire passer d'un niveau à un autre).

Ce n'est d'ailleurs pas le seul moment pour lequel elle a recours à l'usage pour comprendre les positionnements de ses élèves : concernant « jacter », elle leur demande s'illes l'utilisent. Je reviendrai sur ce point dans les exercices suivants.

Pendant la séance et même avant, lorsque nous avons évoqué cette feuille d'exercice dans une discussion, l'enseignante a reconnu qu'il y avait des erreurs dans sa confection. Ainsi, dans la liste 2, « bavarder » et « parler » appartiendraient au registre courant alors que « jacter » appartiendrait au registre familier et « converser » au registre soutenu. Cela est dû, selon elle, au fait qu'elle a créé cet exercice tard dans la nuit et n'a donc pas fait attention à cette erreur.

Le dernier point que j'aimerais relever est qu'à un moment de la séance, lorsqu'est évoqué « se presser », un élève affirme « ouais ça va, c'est courant ». Il semble porter une appréciation positive sur la formule, cette appréciation venant justifier son appartenance au niveau courant. Cela vient renforcer le point de vue de la hiérarchisation des formes langagières en attribuant des qualités positives aux niveaux courant et soutenu.

2.1.1.3.Exercice 2

Exercice 2 : Reliez les propositions de ces deux séries, en fonction du sens et du niveau de langage.

Série 1	Série 2
Vous êtes priés	Je souhaite te montrer quelque chose
T'as pas intérêt	Un truc dingue
Cher ami	A me poser un lapin
Ramène-toi	De vous présenter au bureau des fonctionnaires
Viens, je te prie	détachés à l'étranger
Il m'est arrivé	J'aurai plaisir à vous recevoir samedi
J'vais t'raconter	On a volé ma voiture
Hier, au petit matin	J'veux te montrer un truc
Hier à cinq plombes du mat.	Une chose incroyable
	J'me suis fait piquer ma bagnole

Figure 11 : Exercice 2, les niveaux de langue

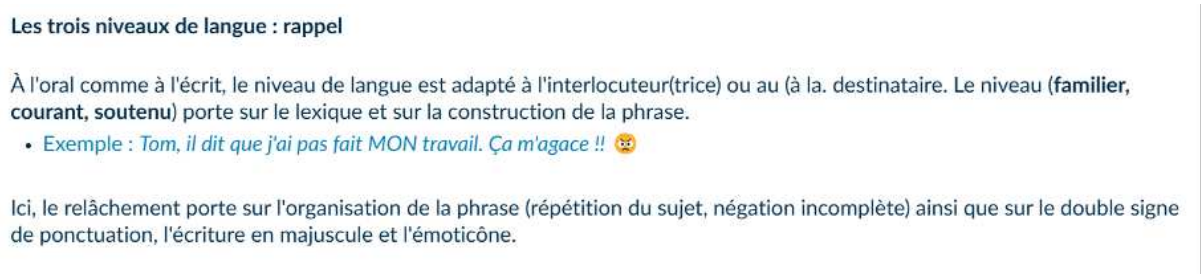
Cet exercice a de nouveau fait l'objet d'une autoévaluation de l'enseignante sur son travail de confection de l'exercice. Elle a avoué ne plus se souvenir de l'objectif pour le travail sur la variation de l'exercice, qui est de finir les phrases de la série 1 avec celles de la série 2. Cependant, les élèves ont compris immédiatement l'exercice, cela n'a donc pas été un problème.

Cet exercice a été l'occasion d'aborder la question du *ne* de négation et de la différence oral/écrit. L'enseignante a affirmé qu'« en langage courant, on enlève la négation, à l'oral, on mange la négation ».

Il est intéressant de remarquer que la question de la présence ou non du *ne* de négation ne fait pas consensus dans la discipline. Si les programmes ne nous donnent pas d'indications à ce sujet, les manuels, eux, abordent ce point, comme ici avec deux exemples issus du *Livre scolaire*.

- Attention, certaines tournures sont systématiquement perçues comme familières :
  - **sujet supprimé** (*Faut qu'on se bouge !*) ou **sujet redoublé** (*La chaise, elle est cassée.*)
  - ***ne* de négation supprimé** (surtout à l'écrit) (*Je sais pas.*)
  - ***à* au lieu de *de*** pour l'appartenance (*La voiture à ma mère.*)

Figure 12 : Le livre scolaire – 2022 – 4ème, manuel de l'élève



Les trois niveaux de langue : rappel

À l'oral comme à l'écrit, le niveau de langue est adapté à l'interlocuteur(trice) ou au (à la. destinataire. Le niveau (**familier, courant, soutenu**) porte sur le lexique et sur la construction de la phrase.

- Exemple : *Tom, il dit que j'ai pas fait MON travail. Ça m'agace !!* 😡

Ici, le relâchement porte sur l'organisation de la phrase (répétition du sujet, négation incomplète) ainsi que sur le double signe de ponctuation, l'écriture en majuscule et l'émoticône.

Figure 13 : Le livre scolaire - 2022 – 3ème, manuel de l'élève

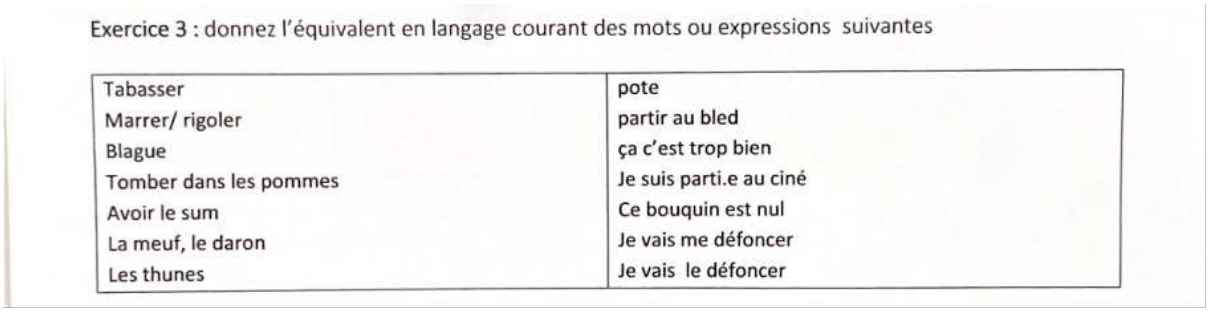
Dans le premier exemple, il est indiqué que la suppression du *ne* est « systématiquement perçue comme familière ». Pourtant il n'est plus à démontrer que cette « omission » relève de la norme normale (Rey, 1972) et qu'elle est majoritaire dans la plupart des contextes. Elle devrait donc appartenir au courant et pourtant ce n'est pas le cas. On peut donc penser que ce niveau courant ne se réfère pas à la norme normale, mais plutôt à la norme normative. Il pourrait être intéressant de faire réfléchir les élèves sur ces distinctions en les interrogeant sur leurs propres usages et/ou en leur demandant d'observer la langue en contexte.

L'enseignante a d'ailleurs recours aux usages des élèves à plusieurs reprises pendant la séance. Elle fait remarquer à ses élèves que même si on ne dit plus « un truc de dingue », c'est familier et souligne que maintenant, illes ont plus tendance à dire « une dinguerie ». Une élève fait également remarquer que « personne dit ça, cinq plombes du mat'. »

Pendant cet exercice est également évoqué leur stage en entreprise qui aura lieu dans quelques semaines. L'enseignante leur explique que dans ce cadre, il va falloir parler entre courant et soutenu, en fonction de la situation. Comme je l'ai dit, les programmes mettent davantage l'accent sur la variation diaphasique et pourtant, la notion de « situation » n'est jamais clairement définie. Dans les programmes, elle renvoie à la « situation d'énonciation » qui est travaillée essentiellement dans le cadre littéraire, avec comme indications « identifier et interpréter les éléments de la situation d'énonciation : qui parle à qui ? où ? quand ? (marques de personne, de lieu et de temps) ; prendre en compte la situation d'énonciation dans l'écriture ; repérer et savoir utiliser les phénomènes d'accord en relation avec l'énonciation (je, tu). »

(BOEN, 2020 : 27). On voit alors qu'il s'agit principalement d'un travail d'accès au sens et de grammaire et qu'il n'est pas mis en rapport avec la question des niveaux de langue. Un travail sur cette notion de situation me semble important pour comprendre plus précisément les variations langagières.

2.1.1.4.Exercice 3



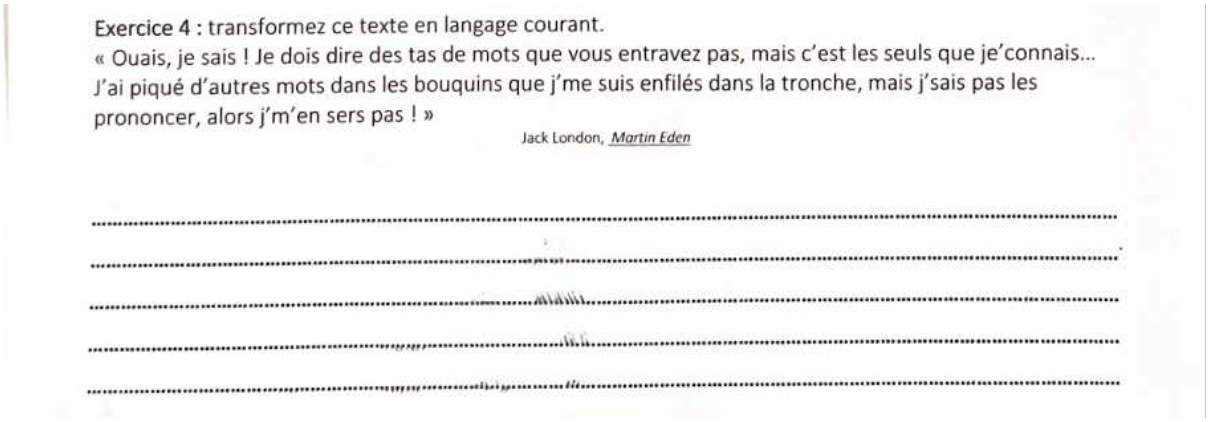
Exercice 3 : donnez l'équivalent en langage courant des mots ou expressions suivantes

Tabasser	pote
Marrer/ rigoler	partir au bled
Blague	ça c'est trop bien
Tomber dans les pommes	Je suis parti.e au ciné
Avoir le sum	Ce bouquin est nul
La meuf, le daron	Je vais me défoncer
Les thunes	Je vais le défoncer

Figure 14 : Exercice 3, les niveaux de langue

Dans cet exercice comme dans les précédents, il y a beaucoup de confusions sur les catégories. Ainsi, « rigoler » est classé comme courant par les élèves mais comme familier par l'enseignante. Il apparait aussi pendant cet exercice la notion d'intercompréhension : utiliser le langage courant, c'est avoir une « langue commune », car si c'est familier, « c'est gênant et on se comprend pas ». J'observe aussi que personne n'a réussi à trouver d'équivalent courant au mot « seum ». J'y reviendrai dans la section 3.

2.1.1.5.Exercice 4



Exercice 4 : transformez ce texte en langage courant.

« Ouais, je sais ! Je dois dire des tas de mots que vous entravez pas, mais c'est les seuls que je'connais... J'ai piqué d'autres mots dans les bouquins que j'me suis enfilés dans la tronche, mais j'sais pas les prononcer, alors j'm'en sers pas ! »

Jack London, *Martin Eden*

Figure 15 : Exercice 4, les niveaux de langue

Cet exercice n'a pas eu le temps d'être traité. Cependant, je remarque que, comme dans les manuels, on demande toujours d'aller du familier vers le courant ou le soutenu et jamais l'inverse. Pourtant, Abyssinia a demandé pendant les exercices précédents à plusieurs reprises aux élèves comment illes disaient certaines choses. Cela permet de placer les élèves dans une situation d'expertise qui semble bénéfique pour elleux, comme le soulignent Cheshire et Edwards (1993 : 50) :

> These explorations, however, are also a valuable educational experience in their own right, allowing children the opportunity to share their experience of linguistic diversity with their peers and their teacher, and empowering them to face the adult world.

On voit à travers cet exemple d'activité que la manière d'enseigner les niveaux de langue ne fonctionne pas, y compris selon les dires de l'enseignante. On peut voir aussi qu'elle assigne les manières de parler à une hiérarchisation, favorisant donc un rapport de force. Les principes imbriqués de catégorisation et hiérarchisation émergent également lorsqu'il est question des différences entre l'oral et l'écrit.

2.2. Les différences oral/écrit

À propos des rapports entre oral et écrit, seule la partie « formes orales et formes graphiques » traite du passage du code graphique au code phonique. Cela peut être expliqué par le fait que, comme le rappellent F. Gadet et E. Guerin (2008), les termes *oral* et *écrit* ne renvoient généralement pas, et encore moins dans le cadre scolaire, au médium :

> Oral réfère le plus souvent aux formes « d'actualisation de la langue » qui n'illustrent pas le modèle standard, et écrit aux actualisations conformes au code régissant le modèle standard, lequel, du fait de son appui sur un ensemble d'œuvres littéraires présentées comme prestigieuses, apparaît, dans les représentations de la langue, comme l'unique code valorisé. (2008 : 21)

Dans le même sens, Bourdieu assimilait la notion de code (c'est-à-dire l'écrit) à la « langue correcte, par opposition à la langue parlée (*conversational language*), implicitement tenue pour inférieure » (2001 : 76). Les programmes scolaires s'inscrivent dans cette façon d'envisager l'oral et l'écrit. Ainsi, on peut y lire : « - Mesurer les écarts de niveau de langue entre l'oral et l'écrit. - Être capable de recourir, dans le cadre de l'oral scolaire, à des éléments lexicaux de niveau soutenu. » (BOEN, 2020 : 13). La première phrase met en valeur que la différence entre l'oral et l'écrit, c'est le niveau de langue, et la seconde implique que les éléments lexicaux de niveau soutenu appartiennent à l'oral scolaire et donc pas à l'oral ordinaire. Nous allons donc voir, à travers des exemples de mises en pratique, comment est travaillée cette compétence et ce qui est mis en valeur.

2.2.1. Une séance sur l'oral en 5ème

2.2.1.1.Supports et déroulement

La séance a eu lieu dans un sous-groupe d'une classe de 5ème, dont l'enseignante est Joséphine. Ce sous-groupe représente le groupe de niveau élevé de la classe.[29] C'est un groupe "calme" (selon les mots de l'enseignante), dans lequel j'ai observé que la participation orale est fréquente et essentiellement du fait de certain.es élèves. Au mois de janvier, les élèves ont eu un travail de recherche à présenter à l'oral sous forme d'exposé. Afin de les guider dans la préparation de l'exposé, Joséphine leur a distribué une fiche nommée « étapes de préparation et critères de réussite d'un exposé oral ». En huit étapes, elle résume les attendus du travail, en le guidant avec des conseils méthodologiques. Parmi ces étapes, la septième, intitulée « s'entraîner à l'oral », décrit le travail sur le passage de l'écrit à l'oral.

[29] Depuis la rentrée scolaire 2024, les classes de 6ème et 5ème ont des cours par groupes de besoins suite aux constats des difficultés scolaires : « À cet effet, un enseignement organisé en groupes de besoins est instauré en français et en mathématiques pour les classes de sixième et de cinquième à la rentrée 2024 et à compter de la rentrée scolaire 2025 pour les classes de quatrième et de troisième. » (BOEN, 2024).

Les conditions à la réussite d'une épreuve orale seraient donc les suivantes :

- La gestion du temps (« entrer dans le temps imparti »)
- La correction de la langue (« langage correct », « volume et débit compréhensibles »)
- Relation avec l'auditoire (« ne pas lire les notes », « il doit donc me comprendre », « capter l'attention de mon auditoire »).

La première condition est indépendante des questions abordées par l'enseignement/apprentissage de la CS. En revanche, les deux autres donnent à voir une vision normée, dont on voit qu'elle colle de près à celle des programmes. Ce qui était désigné dans le BOEN par « des éléments de langage soutenu » est ici appelé « langage correct », ce que je désignerais comme un langage qui serait en accord avec les attendus d'une évaluation scolaire orale. De même pour la notion de compréhension, qui ressort dans les deux derniers points : si un.e élève décidait de faire son exposé en utilisant son propre répertoire (Léglise, 2021 : 298[30]), pourrait-on vraiment douter du fait que son auditoire le.a comprenne ? On pourrait même affirmer, pour aller plus loin, que pour « capter l'attention de [son] auditoire », un.e élève aurait tout intérêt à employer les formes langagières connues et valorisées par ses pairs. On arrive alors à un point de contradiction puisque ces mêmes formes ne sont pas celles qui sont valorisées par l'école. On revient à la question soulevée plus tôt sur la différence entre des phrases *comprises*, *écoutées* et *recevables* (Bourdieu, 2001 : 84). Si l'ensemble de l'auditoire peut *comprendre* ce qui est dit, est-ce que ce sera pour autant *recevable* pour l'enseignante ?

J'ai eu l'occasion d'assister à un exposé dans cette classe. Gabriel, l'élève qui présentait son travail, fait partie des élèves qui participent activement aux cours et semble donc être assez

[30] « On peut représenter les répertoires à l'échelle individuelle, et considérer les formes qui les composent comme des ressources pour communiquer. Ces ressources proviennent à la fois des façons de parler acquises en famille mais également des formes acquises à l'école, entre amis, dans différents contextes et dans l'environnement numérique. Ces ressources sont donc hétérogènes : il peut s'agir parfois seulement de quelques mots (comme dans le cas d'adolescents connaissant quelques expressions dans les langues de leurs camarades) ou de langues et variétés. (Léglise, 2021 : 298)

à l'aise avec la prise de parole devant la classe (selon mes observations, du moins). C'est un élève qui a débuté sa scolarité en France en UPE2A et il est originaire d'un pays francophone. Pendant son exposé, il semble très à l'aise bien que ses camarades le reprennent sur la prononciation de certains mots ou sur certaines erreurs d'articles. La professeure, elle, n'intervient que pour lui conseiller d'utiliser le tableau pour écrire les mots clés. Le seul moment où elle le reprend sur son langage, c'est quand il s'exclame « wesh » car ses camarades disent ne pas connaitre le mot « gigantesque ». Je note qu'il utilise beaucoup « en mode » pour amorcer des explications, mais que l'enseignante ne le reprend pas dessus. Cela est sans doute dû au fait que le « en mode » peut être entendu en tant que connecteur logique propre à une structure du discours. En revanche, le « wesh » vient casser cette interaction didactique et replace les élèves dans leurs rôles de pairs et plus d'élève qui transmet un savoir face à d'autres qui écoutent. De plus, là où le « en mode » se glisse dans le discours, le « wesh » est très connoté, notamment pour les enseignant.es qui essayent de l'éliminer dans les salles de classe et les pratiques des élèves.

Je suis revenue sur cette évaluation avec Joséphine lors d'un entretien semi-dirigé, pendant une partie d'auto-confrontation concernant notamment ce document et la prestation de cet élève à son exposé. Par ailleurs, il me semblait intéressant de l'interroger sur ce à quoi renvoient exactement certains termes.

2.2.1.2.Entretien avec l'enseignante

Mon entretien avec Joséphine a eu lieu un jeudi soir après les cours dans sa salle de classe. La partie auto-confrontation de l'entretien était la troisième et dernière. Une agente de l'établissement était passée pour nous signifier qu'elle partait à 18h, il fallait donc se dépêcher et nous n'avons pas pu entrer vraiment dans les détails mais j'ai pu lui poser les questions que j'avais préparées.

- Qu’est-ce que tu as pensé de l’exposé de Gabriel ? Comment l’as-tu évalué ?

JOS Super une super note parce que d'abord il a réussi à organiser son son propos il a été un des seuls à alors tu ne les as pas tous vus mais un des seuls à pouvoir du coup parler à ses camarades il est pas dans la lecture (...) parce que tu as vu il était dans la transmission il expliquait le vocabulaire il revenait il arrivait quand on lui posait il arrivait il revenait sur les choses enfin il a été extraordinaire (...) et puis et puis l'autre chose il avait aussi une posture théâtrale (...) alors là c'était la cerise sur le gâteau franchement il a été super et tout le monde l'a trouvé super

Ce qu’elle dit de l’exposé de Gabriel est à peu près conforme aux attendus qu’elle avait évoqués en classe, si ce n’est la posture didactique et théâtrale. Cependant, son niveau de langue ne correspondait pas forcément au niveau soutenu, comme je l’ai relevé plus haut. Ce qui est mis en avant, c’est vraiment la posture et c’est d’ailleurs ce sur quoi elle revient avec les deux autres questions.

- Par rapport au document cadre pour les exposés : comment définit-on un « langage correct » ?

JOS On est dans le registre et et le langage il n'est pas qu'au niveau du vocabulaire ça peut être aussi la posture là pour le coup pour moi il ya aussi le langage du corps et donc on est là-dedans c'est-à-dire qu'est ce que tu. on est ni dans la grossièreté ni dans la vulgarité ni dans la familiarité mais la familiarité c'est

aussi la posture c'est pas que le langage on est en train de faire un exposé on n'a pas sa posture d'élèves et même pas celle qu'on peut avoir avec son professeur

Ici, Joséphine évoque le registre de langue mais insiste sur le fait que c'est surtout une histoire de posture physique, de langage paraverbal. Ce n'est donc pas tant le fait d'employer un registre soutenu qui importe ici, mais la manière de l'exprimer avec la voix et le corps. Afin de creuser tout de même, je lui ai posé une autre question :

- À quel moment un énoncé devient-il « compréhensible » ?

JOS À partir du moment où où les élèves arrivent à c'est compréhensible pour les élèves (...) il n'y a pas de question ou que l'on peut réagir tu vois quand il y a pas on demande pas de répéter quand le vocabulaire il a été compris par tous quand il a été structuré enfin voilà l'exposé il est quand des informations ont été transmises et saisie ce qui a été le cas quand Gabriel a effectivement a pris la parole

On peut noter ici qu'elle prend l'exemple de l'exposé de Gabriel pour illustrer son propos et pas du document cadre. On peut alors penser que si cet exposé n'avait pas été évoqué, elle aurait répondu autrement. Cependant, il est intéressant de noter que l'intercompréhension apparait comme un critère important. Cela devrait conduire à mieux tenir compte des différents paramètres de la situation de communication, donc à appréhender la variation dans sa complexité. Elle évoque aussi la posture de Gabriel, qui est dans la « transmission ». On peut alors penser que lors d'un exposé, ce qui est attendu, c'est que l'élève se soustraie au professeur.e et donc adopte un registre courant voire soutenu. Ce qui est donc valorisé ici, c'est

bien la manière de parler, la manière de conformer son discours à la langue légitime. Cela entretient donc le principe d'une hiérarchisation des formes.

2.2.2. Travail sur l'oral en 3ème

Au début du mois de janvier, les élèves de 3ème d'Abyssinia ont dû écrire une plaidoirie autour du sujet suivant : « Le soldat matricule 2124 passe devant le tribunal de guerre. Il est accusé d'automutilation volontaire et risque la peine de mort. Vous êtes son avocat et vous devez rédiger la plaidoirie pour le défendre. ». Plusieurs séances ont été dédiées à la préparation écrite de cet exercice, qui a ensuite été noté. L'objet d'une nouvelle séance fin janvier a été le passage à l'oral de cette plaidoirie. Abyssinia commence donc la séance en leur passant une vidéo de plaidoirie puis les fait réagir sur cette vidéo. Elle pose d'abord des questions de compréhension et essaye ensuite de leur faire identifier les éléments de posture orale utilisés par l'avocat. Les élèves relèvent :

- Le ton employé (il articule, il parle fort)
- Le niveau soutenu de son langage
- La posture (il regarde dans les yeux, il est debout, il marche et fait des gestes).

Abyssinia insiste alors sur le fait que ces éléments sont là pour capter l'attention et sur un élément qui est très important selon elle : il ne lit pas son texte. Elle leur conseille ensuite de noter des « critères d'évaluation » qui sont en fait des conseils :

- Il ne faut pas trop lire donc on écrit avec une police 14/16 avec des paragraphes
- Parler fort

- Compétence orale[31]
- Articuler
- La gestuelle/la posture
- Regarder le jury.

On voit donc, avec ces conseils, que les critères sont globalement les mêmes que ceux de Joséphine, mais que les approches sont différentes. Abyssinia est dans une démarche plus inductive en partant d'un exemple pour faire comprendre les attendus aux élèves, là où Joséphine adopte une méthode déductive en donnant explicitement les critères aux élèves pour qu'illes s'en saisissent.

Voici les critères d'évaluation d'Abyssinia pour le passage à l'oral, ce document n'a pas été distribué aux élèves :

[31] Elle n'a pas donné plus de précisions sur ce point, ce qui peut éclairer que cette compétence est difficile à définir…

Plaidoirie de l'avocat.....

	Critères d'évaluation	10 pts
Le discours	**L'élève sait ...** - se détacher de son discours écrit -user d'un niveau de langue adapté à la situation	...../2 ...../1
La voix	**L'élève sait...** -s'exprimer d'une voix claire et audible -parler en articulant suffisamment	...../2 ...../2
La posture	**L'élève est capable de...** - regarder le jury -adopter une posture correcte -s'approprier l'espace	...../1 ...../1 1

.....

.....

.....

.....

Figure 16: Critères d'évaluation - Plaidoirie de l'avocat

À plusieurs reprises pendant les présentations des élèves, elle affirme qu'elle n'est pas satisfaite de son barème, en particulier sur la question du niveau de langue : elle m'explique ensuite que cela n'a pas de sens de les évaluer là-dessus puisqu'illes ont écrit leur discours avant et qu'il a déjà été évalué. Ici, ce sont les compétences orales qui doivent être évaluées. Et, effectivement, cela met bien en valeur le fait que le recours au langage soutenu dans le cadre de l'oral scolaire, qui était préconisé par les programmes, n'a pas vraiment de sens dans ce genre d'exercice puisqu'il s'agit principalement d'écrits oralisés.

2.2.3. Les soutenances de stage

J'ai eu l'occasion d'assister aux soutenances de stage de 3ème des élèves d'Abyssinia et des élèves de Joséphine (classe dans laquelle je ne suis pas intervenue). Cet exercice était encore différent puisqu'il s'agissait d'un oral où l'élève est seul.e face à deux professeur.es (et moi, dans certains cas) et que l'épreuve se déroule en deux temps. D'abord, il y a un exposé oral où

l'élève doit raconter son stage, puis il y a un temps d'échange durant lequel les professeur.es peuvent revenir sur des passages de l'exposé et sur l'orientation future de l'élève.

Globalement, j'ai pu observer que la première partie, comme pour la plaidoirie, est un écrit oralisé où tous les élèves ont préparé leur texte et donc le niveau de langue est conforme aux attendus. Ce qui est intéressant à observer, c'est l'échange spontané, où les élèves arrivent à garder le niveau de langue standard, voire soutenu (j'ai noté la présence de « ne » de négation ou de « car » au lieu de « parce que »), ce qui prouve que l'élève comprend la situation de communication, c'est-à-dire une situation d'évaluation de l'oral et sait adapter son langage à celle-ci. Cela étant, je n'ai pu observer que quatre élèves et, l'un mis à part[32], deux souhaitaient s'orienter vers une 2nde générale et la troisième souhaitait être infirmière, métier pour lequel il faut tout de même faire des études. Cela peut amener à penser que ce sont des élèves ayant des résultats scolaires suffisamment élevés pour prétendre à continuer leur parcours au lycée, voire en études supérieures. Les trois élèves ont d'ailleurs été évalué.es très positivement par les professeur.es. On retrouve la même situation que lors de l'oral de Gabriel : ce qui est valorisé, c'est le conformisme au standard plutôt que le contenu.

À partir de ce que j'ai observé, on peut voir que la notion de rapport de force est remplacée par la notion de rapport d'interaction symbolique. Il faudrait donc veiller à contextualiser davantage, notamment pour ce qui relève des niveaux de langue et de la différence oral/écrit, afin de faire comprendre aux élèves les rapports de force qui sous-tendent le langage.

Je vais maintenant analyser le glissement entre le sens et la valeur du discours.

[32] Il s'agissait d'un élève en situation de handicap extrêmement timide qui n'a presque pas parlé pendant la soutenance, je n'ai donc pas grand-chose à en dire.

3. Le sens du discours / la valeur du discours

Enfin, la dernière chose que j'ai pu observer dans ce triple déplacement est le remplacement de la notion de valeur par la notion de sens. Cela a été le cas notamment avec le recours à la synonymie par les deux enseignantes lors de mes observations de classe. Cependant, j'ai aussi pu observer que cette question de valeur du discours pouvait être mise en avant parfois, constituant une étape encourageante pour mes perspectives.

3.1. La conception synonymique

Si la compétence « observer les variations de la langue en fonction des enjeux de la communication » devrait être l'occasion d'un travail sur les paramètres et enjeux des situations de communication, on voit que ce n'est pas le cas. En effet, les enjeux de la communication devraient aussi renvoyer à la valeur des discours, et non exclusivement à leur sens. Or, la variation est ici présentée comme « les différentes manières d'exprimer une même idée », sous-entendant que toutes ces manières sont équivalentes. Présenter différentes formes avec une supposée synonymie va à l'inverse de l'objectif en jeu. De plus, cela ne permet pas non plus un travail approfondi sur le sens et les nuances de sens. Comme le souligne E. Guerin (2022 : 222-223), présenter la variation comme relevant de jeux d'équivalences synonymiques s'oppose à une approche sociolinguistique et ne permet :

> - ni de décrire finement le socio- (la seule donnée topographique ne dit qu'un aspect de la réalité sociale des locuteurs) alors que, comme le souligne Rey : « [La variation] des mots [...] a l'immense avantage de donner sur les réalités humaines, telle une fenêtre grande ouverte sur la variété des paysages culturels » (Rey 1989 : 4) ;
> - ni de décrire finement le -linguistique (l'analyse n'atteint pas le niveau morphologique).

Il me semble qu'à l'heure de leurs premières expériences communicatives dans le monde des adultes (conseil de classe, stage en entreprise…), il est important d'accompagner les élèves

dans ces prises de parole afin qu'illes puissent s'adapter au mieux aux attentes. C'est dans ce sens qu'ira le travail que je proposerai dans la troisième partie de cette thèse. En parallèle, alors que l'enrichissement du vocabulaire fait partie des compétences travaillées, un travail sur le sens pourrait être bénéfique afin de montrer les nuances entre les termes.

3.1.1. Exemple de situation en classe

Joséphine a très souvent recours à une apparente synonymie, à la fois pour expliquer un mot que les élèves ne comprennent pas, mais aussi pour proposer des supposés équivalents soutenus aux mots des élèves. J'ai pu également l'observer quelques fois chez Abyssinia.

3.1.1.1.Exemple de l'usage de la synonymie chez Joséphine

Lors d'une séance sur *Tristan et Iseult*, Joséphine souhaite expliquer le mot « dédale ». Elle essaye donc de placer le mot dans une phrase pour tenter d'en faire deviner le sens et propose l'énoncé suivant : « Un CM2 arrive au collège et dit « c'est un vrai dédale ce collège ». ». Elle souhaite alors que les élèves remplacent le mot « dédale » par le mot « labyrinthe ». Me vient alors la question suivante : quel élève de CM2 dirait cette phrase ? Si les élèves de la classe de 5ème n'ont pas accès au sens de ce mot, il y a fort à parier qu'un.e élève de deux ans plus jeune n'y aura pas accès non plus. Je note alors : « contextualiser la langue, c'est aussi veiller à ses exemples ». Dans une perspective sociolinguistique, au-delà de faciliter l'accès au sens, il faut aussi faciliter l'accès à son usage. Durant la même séance, elle aura à nouveau recours à cette technique de synonymie avec le mot « fronde » ; cette fois-ci, je note « surement pour mettre en valeur des mots de niveau « soutenu » », probablement dans le but d'enrichir le lexique des élèves, comme le préconisent les programmes. Seulement, dans cet exemple de nouveau, cette démarche n'est pas explicitée.

3.1.1.2.En entretien

Pendant notre entretien, je suis revenue sur cette question de la synonymie avec Joséphine pour comprendre comment elle la traitait et pourquoi elle l'utilisait autant :

SER Et du coup la dernière question mais je sais pas si on a trop le temps j'ai remarqué que souvent tu as recours à la synonymie pour travailler le lexique

JOS Ouais

SER Pourquoi tu fais ça comme ça

JOS Pour essayer de les de de leur faire travailler justement le bagage qu'ils ont déjà en fait ils savent plein de choses et donc parfois quand il y a un mot en fait qui leur pose problème ou moi parce que j'ai envie justement qu'ils puissent aller aller piocher dans leur dans leur bagage personnel je trouve que cet cet automatisme il est plutôt plutôt bénéfique après c'est une habitude peut-être c'est dû aussi tu te parlais tout à l'heure de l'expérience personnelle et et c'est peut-être comme ça aussi que moi mais je me suis construite avec des mots qui me posait problème et puis tu vois d'arriver à élargir en partant de ce qu'on sait soit en décomposant soit en en dans la synonymie ça m'a ça m'a certainement construite moi dans mon apprentissage donc je me sers aussi voilà de ma propre expérience

Pour elle, c'est donc dans le cadre d'une démarche pédagogique précise qu'elle utilise le recours aux synonymes. C'est, selon elle, pour valoriser les connaissances déjà-là de ses élèves

et leur permettre d'utiliser leur « bagage personnel » et donc de s'impliquer davantage dans l'enseignement. Elle parle aussi de son expérience personnelle en disant qu'elle fonctionne de cette façon et que ça l'a beaucoup aidée. C'est quelque chose qui revient aussi chez Abyssinia, comme nous le verrons dans la partie 3.2.1.1.

3.1.1.3.Exemple chez Abyssinia

Il y a aussi parfois une question de sens qui n'est pas réellement équivalent. Par exemple, lors de la séance sur les niveaux de langue dans la classe de 3ème (évoquée plus haut), trouver un équivalent courant ou soutenu du mot « seum » a été impossible. On peut y voir un exemple reflétant ceux utilisés par E. Guerin (2022), dont l'analyse montre que

> « Dans bien des cas, les verbes non standard utilisés par les locuteurs ne sont ni synonymes ni tout à fait hyponymes, mais réfèrent bel et bien à une action relativement différente à celle suggérée par les verbes standards parce qu'ils renvoient à des activités qui, au sein de la communauté de pratiques, ont une place suffisamment spécifique pour considérer leur détachement du champ de référence posé par les verbes standards » (2022 : 240)

Si cela est pertinent pour les verbes, cela l'est aussi pour certains substantifs comme « seum ». Ainsi, les élèves ont débattu, mais chaque mot proposé ne semblait pas convenir car il n'exprimait pas toutes les nuances détenues par le mot. De plus, on peut interroger la valeur pragmatique du mot et de son niveau de langue. Peut-être que « seum », attribué à un niveau familier, permet d'exprimer une situation qui ne peut l'être que par un langage familier. Ainsi, traiter la question du sens par la synonymie ne permet pas de transcrire le sens exact puisque les mots ne sont pas indépendants de leurs usages.

3.2. Donner à voir la valeur du discours

Pendant mon travail de terrain, j'ai pu observer également des pratiques enseignantes qui donnaient aux élèves la possibilité de réfléchir aux valeurs de la langue. Ces pratiques sont

intéressantes pour ma démarche puisque ce que je propose a vocation à servir la pratique enseignante.

3.2.1. Dans les pratiques de classe

3.2.1.1.Comprendre l'identité des élèves

Lors de ma première observation dans la classe de 3ème avec Abyssinia, elle a expliqué à ses élèves que la langue est un code social. Elle leur a dit que lorsque les gens les voient, illes ont déjà un préjugé fondé sur leur apparence (couleur de peau notamment) et sur leur tenue vestimentaire. Illes doivent donc fournir un effort supplémentaire de présentation, cet effort passant principalement par le langage. Le fait de soigner sa tenue vestimentaire et son langage est souvent revenu pendant différentes séances et particulièrement avant le stage en entreprise, les épreuves orales et la sortie au théâtre. Lors de cette même séance, la classe corrigeait un travail sur un texte extrait du livre *Le Bal* d'Irène Némirovsky, qui raconte l'histoire d'une adolescente en 1928 dont les parents sont des nouveaux riches. La question qui était posée était la suivante : « Que montre le mot « madame » sur la relation entre les personnes ? ». Afin d'amener les élèves à réfléchir, Abyssinia diffuse un extrait de l'émission de radio *Les p'tits bateaux*, intitulé « Certains enfants vouvoient-ils encore leurs parents ? ». Elle utilise cet extrait comme support de réflexion sur les rapports sociaux en mettant en avant que l'utilisation du vouvoiement au sein de la famille est une pratique des classes supérieures. Elle explicite alors les notions de « bourgeoisie » et de « nouveaux riches » en insistant sur le fait que les nouveaux riches n'ont pas les codes sociaux (« c'est ceux qui ne connaissent pas les règles ») de la bourgeoisie. Cela semble *a priori* aller dans le sens d'une démarche sociolinguistique puisqu'elle précise aux élèves : « Avec la langue, on va comprendre les rapports entre les gens ». Il n'est pas uniquement question ici de dire que l'utilisation de « madame », c'est pour être poli, mais également d'expliciter ce qui est impliqué socialement par cette pratique,

en analysant des éléments du contexte. S'ensuit une conversation sur le vouvoiement, avec comme exemple l'évolution des formes d'adresse entre l'école élémentaire et le collège. Elle leur explique que certains 6èmes continuent à utiliser le tutoiement par habitude mais que finalement, lorsqu'illes arrêtent, c'est qu'illes ont intégré les codes sociaux.

Cela peut être mis en lien avec un extrait de l'entretien que nous avons fait, où, lorsque je lui demande l'objectif de l'étude des niveaux de langue, elle me parle de son rapport personnel à la langue :

> ABY C'est un des objectifs le premier c'est de se comprendre soi-même je crois (0.4) je crois que mes objectifs profonds en fait je m'en fous de la langue, je m'en fous de tout je me fous de tas de trucs en fait c'est pour ça que je suis complètement en décalage et en souffrance en fait avec tous les gens qui sont là mais mon truc c'est vraiment qu'on soit au clair avec ce qu'on est qu'on soit au clair avec nos émotions la langue elle est là pour nous … et quand je dis ça, ça m'inclut parce que moi j'ai un gros problème avec les émotions j'arrive pas à dire des choses etc et quand ça sort, ça sort c'est tout le temps avec violence et de la colère et donc que ça soit et pourtant je la maitrise la langue

Ici, Abyssinia montre une certaine conscience de son rapport au langage. Elle part de son expérience personnelle et de son rapport aux émotions et à la langue, en montrant que cela a une influence sur sa manière de voir les choses et, par conséquent, de faire classe. Elle fait un lien avec ses élèves en utilisant le pronom « nous », s'incluant dans ce rapport conflictuel à la langue. Et, effectivement, ses élèves de 3ème, lorsqu'illes ont été interrogé.es pendant une séance

de travail avec moi, ont pu dire des choses similaires. Illes rapportent notamment le fait que parfois, illes parlent « normalement » selon elleux mais que c'est perçu comme de l'agressivité[33] par les adultes. On voit que l'expérience d'Abyssinia est proche de celle de ses élèves et que cela peut être un atout pour enseigner la langue. Mais, ce n'est pas la seule proximité qu'elle a, comme elle le rapporte dans l'extrait suivant :

> ABY Mais parce que en fait tu vois ça c'est extrêmement compliqué tout ça c'est parce que moi j'ai un peu lu pour mon plaisir personnel parce que ça devait rejoindre ma problématique il ne faut pas oublier que je suis une femme noire et que j'ai une histoire particulière parce que je suis une femme noire mais qui a été élevée dans une famille blanche donc moi le fait de dire blanc ou noire y a rien derrière de raciste, il faut bien que les choses elles soient dites je ne serais pas ici si je n'avais pas été élevée depuis l'âge de 6 semaines par une femme blanche ça c'est hyper important femme blanche pauvre d'un milieu ouvrier même peut-être même moins qu'une ouvrière vraiment

Ici, elle évoque davantage une proximité d'ordre « racial » avec ses élèves. Le fait d'être une femme noire lui permet de comprendre les rapports racistes face à la langue, que ses élèves subissent constamment. Là encore, durant la séance menée avec elleux évoquée précédemment, lorsque je leur ai demandé qui les jugeait sur leur langage, certain.es ont répondu « les blancs », montrant que la glottophobie (Blanchet, 2021) dont illes peuvent être victimes a tout à voir avec le racisme. Cependant, Abyssinia insiste aussi sur le fait que son identité s'apparente à

[33] Je reviendrai sur ce point dans le chapitre suivant.

celle d'une transclasse (Jaquet, 2014) puisque la logique de reproduction décrite par Bourdieu et Passeron (1970) aurait voulu qu'avec une mère ouvrière, elle ne réussisse pas à l'école. Étant professeure certifiée, elle a plutôt un parcours de non-reproduction (Jaquet, 2014), parcours qui lui permet également de penser la langue autrement. C'est d'ailleurs ce qu'elle dit en affirmant que c'est la singularité de son parcours qui l'a amenée à s'intéresser aux problématiques sociales et raciales.

Mais, la compréhension de cette identité réside aussi dans les rapports avec les parents, comme elle l'évoque dans notre entretien :

> ABY Si j'arrive dans un milieu (0.3) simple avec des parents par exemple et que je me mets à avoir un vocabulaire très élaboré ça, ça ne va pas ça veut dire que je leur fais comprendre qu'on est dans un rapport de domination et donc il faut que je m'adapte

On voit qu'elle envisage les rapports de force liés au langage, ce qui est encourageant pour une prise en compte de la CS dans les enseignements.

3.2.1.2.La contextualisation

J'ai aussi noté qu'Abyssinia contextualise très souvent ce qu'elle enseigne. Par exemple, lors d'une séance de révision du passé simple, elle commence en demandant aux élèves : « Qui emploie ce temps ? ». Instinctivement, les élèves répondent qu'illes l'utilisent. Elle les invite donc à réfléchir à si c'est vraiment le cas. Finalement, les élèves concèdent qu'illes ne l'utilisent pas et l'un d'elleux demande alors : « pourquoi on apprend des temps qui n'existent plus ? ». Elle explique alors que la langue est un matériau vivant et que si on apprend encore des choses qui ne sont plus utilisées, c'est parce qu'elles apparaissent dans la littérature. Elle inclut

d'ailleurs cette remarque dans la trace écrite que les élèves doivent noter : « Nous remarquons que le passé simple et l'imparfait ne sont pas ou peu utilisés à l'oral et même à l'écrit ».

Ces remarques pourraient faire l'objet d'un travail d'observation de la langue, tel que j'en proposerai dans le chapitre 5. À partir de la langue étudiée en classe et des règles de grammaire et de conjugaison, les élèves pourraient observer les occurrences de passé simple et d'imparfait qu'illes entendent dans leur quotidien. Cela pourrait permettre de situer la langue entre ce qui est utilisé pour communiquer et ce qui est appris, ou ce qui est utilisé dans quel contexte (scolaire ou non). Cela pourrait également amorcer un travail pragmatique sur la langue en comprenant à quoi sert chaque temps étudié en classe dans sa valeur sociale et comment cela peut être mis en relation avec la valeur linguistique.

Tous ces exemples semblent aller dans le sens de ce que pourrait proposer un travail sur la compétence sociolinguistique. De plus, lors de nos échanges, nous avons beaucoup discuté des rapports sociaux liés au langage, notamment à travers l'utilisation du tutoiement et du vouvoiement dans le monde du travail. Cela m'amène alors à penser que, pour faire évoluer les pratiques enseignantes, il faut peut-être commencer par développer chez elleux une conscience sociolinguistique.

3.2.3. Vers le développement de la conscience sociolinguistique des enseignant.es ?

J'ai montré qu'Abyssinia et Joséphine utilisaient leur expérience personnelle de locutrices pour nourrir leur manière d'enseigner la langue. Cela constitue une étape dans le développement d'une conscience sociolinguistique, menant à une CS. Il parait important de développer cette conscience, et d'ailleurs la discussion avec Abyssinia en a été l'occasion.

Lorsque nous discutions des niveaux de langue, j'ai tenté de creuser cette question en lui demandant quand est-ce qu'on utilisait chaque niveau. Après m'avoir dit, en accord avec les

programmes, que le niveau soutenu était pour les gens qu'on ne connaissait pas, elle évoque le cas de la hiérarchie. Elle affirme d'abord qu'elle parle un langage académique, puis se ravise :

> ABY Je ne sais pas, dans le monde professionnel, par exemple, si je suis avec mon chef d'établissement au début, ben oui, j'ai un langage académique. Non, en fait, j'ai très vite un langage qui va être disruptif, mais juste pour lui dire, en fait, je t'emmerde, en fait.

La discussion sur ses usages de la langue a permis d'ouvrir une conscience sur ses usages de la langue. C'est ce moment de la conversation qui m'a fait envisager que le travail de formation des élèves à la CS pouvait être pertinent également pour les professeur.es afin qu'illes puissent s'en saisir dans le but de l'enseigner.

4. Que peut-on en déduire pour l'enseignement-apprentissage de la CS ?

À partir de ce chapitre, j'ai montré que les cours de français au collège opèrent un triple déplacement tel qu'il a été pensé par Bourdieu (1977). À partir de ce constat, je peux identifier plusieurs besoins.

4.1. Comprendre les variations langagières

Nous avons vu que la notion de niveaux de langue ne permet pas aux élèves de comprendre les complexités des variations langagières. Ainsi, un des besoins identifiés dans ce chapitre concerne le fait de modifier cette manière d'appréhender la variation afin qu'elle corresponde davantage à la réalité des usages. Pour ce faire, un travail sur la caractérisation des situations de communication semble plus adapté, comme je le montrerai dans le chapitre 5.

4.2. Réfléchir à la notion de langue légitime

Ajouter à la notion de grammaticalité celle d'acceptabilité permettrait aux élèves de mieux comprendre la langue et les objectifs d'apprentissage qui lui sont associés. On peut repenser à l'élève cité en 3.2.1.1 qui demande pourquoi l'on apprend des temps que l'on n'utilise plus. Si on aborde la notion d'acceptabilité dans cet apprentissage, on comprend mieux pourquoi on a besoin d'apprendre ces temps, car, employés à bon escient, ils ont une plus grande valeur symbolique.

4.3. Accroitre les connaissances interculturelles et l'ouverture d'esprit

La double insécurité linguistique des élèves créée par l'injonction au bon usage de la langue par les enseignant.es et par la pression de leurs pairs à utiliser un langage transgressif montre la nécessité d'appréhender la dimension interculturelle de la langue. Ainsi, nous verrons également que les langues parlées par les élèves peuvent être source de moqueries et qu'un travail sur la CS pourrait encourager l'ouverture d'esprit des élèves pour l'altérité linguistique et culturelle.

4.4. Discuter des valeurs sociales des langues

Il s'agit de montrer qu'au-delà des valeurs de sens, il existe des valeurs sociales aux langues. Ainsi, tel que montré par Bourdieu (1977), on peut commencer à évoquer l'existence d'un marché linguistique[34]. L'emploi de la synonymie pour expliquer des mots est une piste à creuser, mais il faut contextualiser davantage et amener également les élèves à réfléchir aux valeurs des

[34] J'y reviendrai dans le cinquième chapitre en proposant une activité inspirée des marchés linguistiques aux élèves.

mots, au-delà du sens. De la même manière, une réflexion sur le plan pragmatique pourrait être abordée, notamment en trouvant, à l'instar de « seum », des termes qui n'ont pas d'équivalents.

4.5. Former les enseignant.es

Enfin, les discussions avec Abyssinia ont montré que la formation des enseignant.es devait passer par une prise de conscience sociolinguistique. Elle permettrait d'adapter leurs enseignements aux identités des élèves et de comprendre leurs propres usages et les rapports de pouvoir qu'ils entretiennent.

5. Conclusion

L'utilisation de la théorie du triple déplacement de Bourdieu (1977) a montré que l'enseignement du français privilégiait la grammaticalité à l'acceptabilité, les rapports d'interactions symboliques aux rapports de force et le sens à la valeur. Cette analyse a mené au constat de certains problèmes didactiques dans l'étude de la langue en général et de la CS en particulier. D'abord, le problème de la catégorisation simpliste des variations en trois « niveaux de langue » ne permet pas aux élèves d'appréhender la complexité desdites variations. Ce problème de catégorisation mène à un autre, celui de la hiérarchisation des manières de parler. Ainsi, seule la langue standard est valorisée, au détriment des autres formes, pourtant utilisées quotidiennement par les enseignant.es et les élèves. La manière dont est traitée la différence entre oral et écrit est également problématique en ceci que l'oral est réduit à une forme non-standard, rendant complexe la distinction entre médium et norme. Enfin, le recours à la synonymie ne permet pas un travail contextualisé de la langue car elle suppose l'équivalence symbolique des formes alors que ce n'est pas (toujours) le cas. De plus, il a été montré que toutes les formes n'ont pas d'équivalences. Ces problèmes peuvent avoir pour conséquence de créer une double insécurité linguistique chez les élèves : d'un côté ils doivent se conformer à la

norme pour être considéré.es comme de bon.nes élèves ; de l'autre, il y a une pression entre pairs à ne pas se soumettre à cette norme, sous peine de moqueries.

À partir de ces constats, j'identifie plusieurs besoins auxquels l'enseignement-apprentissage de la CS pourrait répondre :

- Remplacer l'étude des niveaux de langue par une caractérisation plus fine des situations de communication et des manières de parler qui en découlent
- Faire un enseignement-apprentissage contextualisé qui permet de situer la langue standard comme une possibilité parmi d'autres
- Encourager l'ouverture d'esprit et favoriser des approches interculturelles
- Expliciter les enjeux de pouvoir et les rapports de force qui existent dans le langage
- Développer la CS des enseignant.es par la réflexivité sur leurs propres expériences et parcours.

Je vais maintenant étudier les besoins relatifs à la culture éducative.

Chapitre 4 – La culture éducative

La deuxième catégorie de besoins que j'ai identifiée concerne la « culture éducative ». La dénomination que j'ai choisie est celle-ci mais elle aurait pu être également « culture scolaire », « posture de l'élève » ou « posture de travail » (ces deux dernières étant mobilisées dans les situations d'enseignement ou les entretiens par les enseignantes). J'ai choisi « culture éducative » pour faire suite à F. Cicurel : « Nous appelons « culture éducative » l'ensemble des comportements, images, valeurs, transmis par inculcation, imitation, formation, qui sont liés aux actes d'enseignement/apprentissage et qui exercent une certaine influence sur l'agir professoral. » (2011 : 195). En d'autres termes, la culture éducative articule pour l'enseignant.e, sa manière d'enseigner, de faire la classe et pour l'élève, sa manière d'apprendre, sa posture d'apprentissage. On peut d'ailleurs noter que ce n'est pas le seul comportement qui est en jeu mais également les « valeurs », ce qui rend compte de l'inscription de cette culture éducative dans le cadre d'une régulation institutionnalisée. En effet, on peut penser que les valeurs associées aux actes d'enseignement-apprentissage ne font pas partie d'un agir professoral individuel, mais bien d'une manière de faire classe collective aux enseignant.es. On observe aussi à travers cette définition que cette culture peut faire l'objet d'un enseignement puisqu'il faut l'inculquer afin qu'elle devienne commune. On peut donc penser qu'à l'instar des contenus scolaires, il y a une différence d'accès à cette culture en fonction de plusieurs paramètres socio-éducatifs.

C'est dans ce sens que va Bourdieu lorsqu'il parle d'un *ethos* de la culture scolaire en lien avec le capital culturel des élèves et de leurs parents :

> En fait, chaque famille transmet à ses enfants, par des voies indirectes plutôt que directes, un certain capital culturel et un certain ethos, système de valeurs implicites et profondément intériorisées, qui contribue à définir entre autres choses les attitudes à l'égard du capital culturel et à l'égard de l'institution scolaire. L'héritage culturel qui diffère, sous les deux

> aspects, selon les classes sociales, est responsable de l'inégalité initiale des enfants devant l'épreuve scolaire et par là des taux inégaux de réussite. (Bourdieu, 1966).

Ainsi, le capital culturel et symbolique des élèves serait à l'origine d'inégalités, comme l'a notamment montré Lahire (2021). Ce capital concerne la culture enseignée mais également l'attitude des élèves face à la culture éducative, elle-même dépendant du capital culturel. On trouve donc d'un côté l'institution scolaire et ses valeurs qui façonnent les situations d'enseignement-apprentissage et de l'autre, la posture des élèves, influencée par leur propre culture éducative, elle-même influencée par leur capital culturel. On se retrouve alors dans des situations de confrontation entre l'institution et la posture des élèves qui peuvent empêcher l'enseignement du savoir.

De plus, cette expression peut aussi renvoyer à la culture transmise par l'école, culture qui, si elle reste légitime d'un point de vue institutionnel, l'est beaucoup moins pour les élèves :

> L'école se trouve face à une nouvelle donne historique dans la mesure où elle est dérangée dans l'une de ses fonctions centrales : elle se définissait – et se définit toujours – par la production d'homogénéité culturelle, mais elle opère désormais dans un univers social où la culture est devenue un vecteur de catégorisation, de différenciation, d'individualisation. (Barrère & Jacquet-Francillon, 2008 : 6)

Ainsi, l'enjeu d'acquérir la culture scolaire ou culture éducative n'est plus aussi central qu'il a pu l'être. Car, si le capital culturel des élèves sert à la reproduction des inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1970), certain.es chercheur.es arguent qu'il n'est plus si important aujourd'hui (Draelants & Ballatore, 2014). C'est sans doute parce que les élèves ont du mal à trouver un sens pratique à l'activité scolaire :

> Ainsi les élèves qui se situent dans la seule logique du cheminement (et qui sont ceux qui sont le plus souvent en difficulté scolaire) ne valorisent guère les savoirs qu'en ce qu'ils permettent de faire face aux situations de leur vie quotidienne, situations scolaires comprises. Fréquemment identifiés aux seules situations où ils sont censés être acquis ou mis en œuvre, les savoirs ne se voient dès lors reconnus aucune valeur transférable dans

> d'autres situations, aucune portée anticipatrice et constitutive d'expériences à venir. (Bautier & Rochex, 2022 : 233)

Quoiqu'il en soit, ces cultures éducatives peuvent différer en fonction d'un certain nombre de paramètres :

> On retiendra enfin que la culture éducative est souvent fortement marquée par le lieu géographique et national mais que ce facteur est loin d'être le seul à être pertinent. Une institution peut générer une culture éducative par l'ensemble des habitudes, des règles, des modes communicatifs, des valeurs, des postures et obligations qui lui sont attachés. (Cicurel, 2011 : 196)

Il me parait donc ici important, de rappeler que l'école telle que nous la connaissons aujourd'hui a hérité des valeurs telles qu'elles ont été portées par les lois Ferry. Ainsi, « l'école du XIXe siècle et du début du XXe participe donc, en même temps que le service militaire obligatoire, à un vaste processus d'isolement et de contrôle de la jeunesse » (Troger, 2021 : 49). Si l'école a évolué à travers le XXème siècle, on observe tout de même que ses valeurs d'autorité et de respect des règles ont perduré. De cette façon, la première compétence commune à tous les personnels d'éducation, selon le ministère de l'Éducation Nationale, est de « faire partager les valeurs de la République ». En se rendant à la page internet dédiée auxdites valeurs, on trouve l'affirmation suivante : « L'amélioration du climat scolaire passe par la transmission des valeurs de la République, qui fondent la cohésion nationale. Cette transmission passe par l'application stricte du règlement intérieur de l'établissement et par l'usage de la hiérarchie des sanctions »[35]. Ici, on constate que la culture scolaire collégienne est marquée par un règlement intérieur qui régule les comportements des élèves. Malgré les avancées et les prises en compte de pédagogies dites « alternatives » dans les pratiques et formations des enseignant.es (Troger, 2021 : 50), il existe toujours à l'école une volonté de surveiller et punir (Foucault, 1975).

[35] https://www.education.gouv.fr/les-valeurs-de-la-republique-l-ecole-1109

Dans le règlement intérieur du collège Marx Dormoy, il est écrit au tout début que l'élève doit avoir « une attitude propice au travail : un comportement et un langage courtois sont indispensables »[36]. La question de la langue est immédiatement évoquée, montrant un premier lien entre culture éducative et pratiques langagières. Ce qui est sous-entendu ici, c'est que pour bien travailler, il est indispensable d'avoir un langage adapté à cette culture éducative. Cependant, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'enseignement de langue ne permet pas de montrer les rapports de pouvoir symboliques ni de penser la question de la légitimité de la langue. Ainsi, ce « langage courtois » qui est évoqué ici et qui est « indispensable » pour avoir une « attitude propice au travail » n'est pas enseigné à proprement parler, ou en tout cas pas de manière explicite. C'est alors le premier besoin que je peux identifier vis-à-vis de la culture éducative.

En outre, l'acquisition de cette culture éducative est présente dans les programmes du cycle 4 :

> Tout au long du cycle 4, les élèves sont amenés à conjuguer d'une part un respect de normes qui s'inscrivent dans une culture commune, d'autre part une pensée personnelle en construction, un développement de leurs talents propres, de leurs aspirations, tout en s'ouvrant aux autres, à la diversité, à la découverte. (BOEN, 2020 : 4)

Les normes ici peuvent inclure l'usage de la langue légitime évoqué dans le chapitre précédent mais également une conduite, une posture des élèves face à l'enseignant.es. D'ailleurs cette posture des élèves a été évoquée à de nombreuses reprises dans les entretiens et situations d'éducation que j'ai observées. Cette notion de norme rappelle également les « règles » et « sanctions » évoquées par Goffman (1973) :

> Une norme est une sorte de guide pour l'action soutenue par des sanctions sociales ; les sanctions négatives pénalisent l'infraction, les sanctions positives récompensent la conformité exemplaire. Leur signification n'est pas censée reposer dans une valeur

[36] https://pia.ac-paris.fr/serail/jcms/s1_623184/fr/reglement-interieur

> intrinsèque et matérielle, mais dans ce qu'elles proclament quant au statut moral de l'acteur. Les sanctions sociales sont elles-mêmes des normes de normes, des techniques approuvées pour assurer la conformité. » (1973 : 101)

Je tiens aussi à rappeler que le collège dans lequel je suis intervenue est classé en REP et que, à ce titre, il accueille des élèves pour la plupart issu.es de l'immigration et dont les parents ont des revenus modestes. On peut alors supposer, à l'instar de Bourdieu cité plus haut, que les élèves, n'ayant *a priori* pas un grand capital culturel, n'ont pas non plus une culture éducative conforme à celle qui est socialement valorisée.

C'est d'ailleurs ce qu'explique Abyssinia :

ABY Ils sont issus de familles immigrées Alors, je ne sais pas de combien de générations. faut pas non plus Alors, il y a pas mal de familles... Si. En plus, ça ne veut rien dire, familles immigrées. Parce qu'il y a des familles... Il y a des familles immigrées dont les parents parlent bien français. Et des familles immigrées dont les parents ne parlent pas du tout français. Et des familles immigrées dont les parents parlent moyennement français. Ils s'expriment difficilement Mais voilà. Ils ne sont pas tous égaux par rapport à la maitrise de la langue française dans le cadre familial.

Il y a dans son discours un rapprochement immédiat avec la question de la langue. Implicitement, ce qui est dit ici c'est qu'il y a un lien entre l'origine sociale des parents (ce sur quoi portait ma question à la base) et la maitrise de la langue française et que cette maitrise a une conséquence sur la réussite des élèves.

Par ailleurs, Abyssinia témoigne du fait qu'illes ont des ambitions sociales sans se donner les moyens d'y arriver, c'est-à-dire par le travail, selon elle, venant ainsi confirmer que

cette culture scolaire n'est pas très importante pour les élèves. Elle ajoute également que dans sa classe, il y a :

ABY Des élèves en très grande difficulté, il y a deux, trois bons élèves des élèves moyens et pas toujours très travailleurs et des élèves fragiles dans la maitrise de la langue. Voilà et qui ont une posture scolaire qui est on ne va pas trop se fatiguer

Elle définit donc la posture scolaire davantage en lien avec le fait de travailler et moins avec le comportement global des élèves, sûrement parce qu'elle dit ne pas y faire vraiment attention :

ABY T'as observé quoi ?

SER Bah qu'il y avait sans cesse une injonction à être dans une posture de travail et dans une posture d'élève

ABY Oui c'est un refrain des enseignants mais ça c'est un vœu idiot la manière dont c'est transmis parce qu'en fait c'est c'est un discours moralisateur en fait et qui n'aide en rien. je dis pas que le mien est mieux franchement même peut-être que je dis rien mais parce que je n'y crois pas

Cela dit, le comportement des élèves est souvent lié à leur posture de travail et cette dernière est le plus souvent appréhendée relativement à leur silence et leur attention.

J'émets alors l'hypothèse que cette question de culture éducative est foncièrement linguistique : ce qui est régulé dans la culture éducative institutionnelle et chez les élèves, c'est

en très grande partie la parole, même si cela concerne aussi la tenue vestimentaire et la posture. Je souhaite alors développer cette hypothèse dans le but de montrer que, au moins sur mon terrain, la transmission de cette culture éducative n'est pas favorisée. Je m'appuierai ensuite sur mes constats pour réfléchir à des pistes pour l'enseignement-apprentissage de la CS.

Dans ce chapitre, je souhaite donc interroger cette notion d'abord en tant qu'elle est indissociable de considérations linguistiques. De fait, ce sont très généralement les bavardages et l'insolence (verbale) qui sont reprochés aux attitudes des élèves. Ainsi, les élèves subissent sans cesse une injonction au silence, une privation de la parole et une sanction de leurs attitudes linguistiques. Je souhaite alors montrer dans un premier temps en quoi consiste cette culture éducative linguistique et, dans un second temps, comment sa transmission et son maintien échouent quasi systématiquement. Pour ce faire, je souhaite mobiliser la notion de pratiques langagières (Boutet, 2021).

Enfin, je déduis de ces constats des premières pistes pour faciliter les apprentissages d'un côté et les situations d'enseignement de l'autre. En m'appuyant sur les entretiens menés, je montrerai comment cette culture scolaire empêche parfois les situations d'apprentissage.

1. Une culture éducative linguistique

Lors de mes observations de terrain, je lisais en parallèle l'ouvrage *Critical Sociolinguistic Research Methods* (Heller & al., 2017) afin de trouver un guide d'observation. Dans la troisième partie de l'ouvrage (« Generating your data »), les chercheur.es donnent des conseils pour ce qu'illes appellent des observations « ouvertes » (open), c'est-à-dire des observations sans but précis, sans grille d'observation, en opposition aux observations « focalisées » (focused), c'est-à-dire qui se concentrent sur un élément en particulier qui permet de répondre à une question de recherche. Illes proposent un deuxième axe se concentrant sur le moment de l'observation : est-ce qu'il s'agit de ce qu'on observe à l'instant T ou qu'il s'agit

d'interactions qui peuvent avoir des conséquences dans le temps. Illes les consignent dans le tableau suivant afin d'expliciter chaque item représenté par un numéro entre 1 et 4 :

	Maintenant (now)	Conséquences
Ouverte (open)	1	3
Focalisée (focused)	2	4

Tableau 6 : Types d'observations selon Heller et al. (2017)

Le 10 décembre 2024 après cette lecture, je décide de faire une observation qui se placerait en (2) : « In response to the question « what should I observe? » this cell suggests that you focus on things relevant to your research question » (2017 : 109). Je décide alors de faire une observation focalisée des pratiques langagières. J'emprunte cette notion à J. Boutet (2021 : 281) qui la définit comme la « réalité empirique de ce que font les locuteurs dans la matérialité des situations et des interactions sociales ». Selon Boutet, ces pratiques sont caractérisées principalement par deux choses : « rapports de force et praxis » (*ibid.*), qu'on retrouve toutes les deux dans le cadre scolaire. Si l'on considère les rapports de force comme le fait d'imposer « où l'on parle et où l'on ne parle pas, qui parle et ne parle pas, comment on parle, selon quels formats ou quelles langues » (*ibid.* : 282), l'école est particulièrement concernée. On peut penser à de nombreux exemples qui règlementent la parole, parfois au-delà de la salle de classe (affichage dans les couloirs pour indiquer de ne pas parler, enseignement vertical avec le format cours magistral, interdiction d'utiliser certains termes comme le récent « six seven » ou encore le « wesh » évoqué dans le chapitre précédent et présent, distribution de la parole…). Les praxis, quant à elles, donnent aux pratiques langagières un « pouvoir de transformation du monde » (*ibid.*). On peut notamment penser ici aux mots utilisés dans le cadre scolaire : bien que le

glissement de *faute* à *erreur* soit depuis longtemps acté dans la formation des enseignant.es, on peut toujours observer que plutôt que de parler d'*erreur*, on parle de *faute*, donnant un aspect moral au non-respect du code orthographique du français. Mais, il s'agit également de toutes les manières dont les enseignant.es vont réguler la parole, de toutes les formes langagières utilisées pour imposer le rapport de force. Cette question de praxis est aussi présente chez Paulo Freire (2023). Il affirme que la praxis n'est pas simplement une action mais qu'il est nécessaire de la penser entre action et réflexion. Ainsi, toute action sans réflexion serait de l'activisme et toute réflexion sans action ne permet pas de modifier la réalité. Pour une praxis qui soit une transformation de la réalité, il faut donc réfléchir et agir, dans un mouvement continu. Il oppose la praxis des élites dominatrices, visant à façonner la réalité pour maintenir la domination, à la praxis des opprimés, qui doivent prendre conscience de cette domination et tenter d'agir sur elle (2023 : 151). Comme nous l'avons vu, la culture éducative s'ancre dans l'institution et est maintenue dans les classes par les enseignant.es. Il en est de même pour la régulation de la parole dans le cadre des cours. Dans ce chapitre, nous allons donc voir comment, d'un côté, cette culture éducative et régulation de la parole, la praxis des élites dominatrices, est instaurée par les professeures mais également comment les élèves s'en saisissent et la transgressent, en faisant une praxis révolutionnaire. Je souhaite alors clarifier ma position à ce propos : dans les paragraphes qui vont suivre, je souhaite étudier les pratiques langagières instaurées par les professeures dans les classes et montrer leur relative inefficacité. Cependant, l'objectif n'est pas de montrer que les professeures ont des mauvaises pratiques, mais plutôt de montrer la part des injonctions institutionnelles dans ces pratiques. Ainsi, on retrouve dans plusieurs travaux, notamment ceux sur la gestion de classe, l'idée que le silence est un idéal d'une classe qui travaille. Mon avis, d'ancienne professeure et de jeune chercheure, est autre et je vais l'expliciter ici. Ma critique n'a pas pour objet les collègues qui m'ont accueillie avec intérêt mais bien les manières de faire classe qui se sont imposées comme des évidences véhiculées

par les idéologies qui sous-tendent la pratique scolaire. Cela étant, je m'attarde ici sur les injonctions au silence, mais Joséphine et Abyssinia sont des enseignantes qui encouragent systématiquement la participation des élèves au cours de manière très bienveillante et qui valorisent les prises de parole de leurs élèves. Il est d'ailleurs rare qu'un.e élève soit laissé.e de côté dans les situations de travail. De plus, on peut aussi souligner que des travaux[37] montrent que l'enseignement est l'un des métiers les plus exposés au bruit et que cette exposition a des conséquences sur la santé des professeur.es, pouvant également expliquer pourquoi illes demandent le calme.

Pour cette partie, je vais m'intéresser dans un premier temps au « qui parle, qui ne parle pas » à travers la question de l'injonction au silence et à la participation dans la salle de classe. Dans un second temps, je m'intéresserai au « comment on parle, selon quel format » à travers l'exemple d'une séance de vie de classe. Je montrerai que la posture inadaptée au regard des attendus scolaires de l'élève est linguistique en ceci qu'elle est appréhendée dans les discours des professeur.es par les bavardages, l'insolence et l'agressivité verbales. Pourtant, si, dans une perspective pragmatique, l'acte perlocutoire est l'insolence et l'agressivité, l'acte illocutoire ne l'est pas forcément. La praxis devrait donc en être changée.

1.1. Qui parle, qui ne parle pas dans la classe ?

Lors d'une séance de vie de classe du 16 décembre, Abyssinia explique à ses élèves, à qui les autres enseignant.es reprochent leurs bavardages :

« c'est humain de parler, mais apparemment à l'école c'est pas humain ».

Il me semble que cette déclaration cristallise tout ce que je souhaite montrer dans cette partie.

[37] https://fde.umontpellier.fr/2025/video-sante-des-enseignants-quelles-sont-les-implications-du-bruit-a-lecole/

Pour étudier les pratiques langagières, je souhaite m'attarder d'abord sur le « qui parle et ne parle pas », notamment en étudiant l'injonction au silence et à la participation dans les situations d'enseignement et comment cette injonction contradictoire est au cœur même de ce qu'on attend d'un.e élève.

Pour expliquer ces injonctions, on peut penser qu'elles font partie intégrante de la culture éducative, et cela peut s'expliquer par le fait que les enseignantes ont été formées de cette manière :

> Tout enseignant possède un répertoire didactique – modèles, recettes, scénarios, etc. – qu'il se constitue et qui se constitue au fil de ses expériences didactiques. Si nous évoquons ici cette notion, c'est parce que cet ensemble de ressources sur lequel s'appuie l'enseignant pour faire face aux exigences de la classe s'inscrit dans une culture éducative donnée et pousse l'acteur professeur à *reproduire* des comportements professoraux qu'il a rencontrés en tant qu'élève dans la culture dans laquelle il a grandi. (Cicurel, 2011, 204)

Ainsi, cette régulation de la parole, et en particulier l'injonction au silence, est inscrite dans la culture éducative française. On en revient également à ce que Goffman appelait les sanctions, des « techniques approuvées pour assurer la conformité » (1973 : 101). Ces techniques semblent approuvées par une partie de la communauté éducative, en témoignent de nombreux travaux sur la gestion de classe qui présentent le silence comme la bonne manière de gérer sa classe (Boizumault, 2021; Grimault-Leprince, 2011; Couedel & Lafinestre, 2011). À l'inverse, parmi les pédagogues, et notamment chez Freinet, on retrouve la volonté d'une expression libre des élèves. L'élève est encouragé.e à exprimer le plus possible ce qu'ille ressent, que ce soit à l'oral, à l'écrit ou par le dessin (Tolini, 2020 : 74). Ainsi ces expressions libres sont utiles à la fois au travail en classe, notamment par l'utilisation des textes libres des élèves pour le travail sur la lecture et l'écriture, mais également pour favoriser l'inclusion et le bien-être des élèves (Vergnioux, 2001 : 151). Ce travail d'expression permet également à l'élève de réfléchir à sa condition d'enfant et d'élève et favorise donc la praxis de Freire,

évoquée plus haut. Encourager cette prise de parole des élèves aurait donc de nombreux effets bénéfiques. Ce ne sont pourtant pas les pratiques majoritaires, comme je vais le montrer.

1.1.1. Injonction au silence

Globalement, dans mon observation des quatre classes, les injonctions à stopper les bavardages sont nombreuses :

10/12 : « stop les bavardages »

« Sois dans l'écoute » = injonction à ne pas parler et à écouter

« On arrête de parler dans mon dos et on se concentre sur le travail à faire »

Le temps à réguler la parole est énorme

14/01 Y a un rapprochement entre silence et attention

21/01 encore une fois, parler/bavarder signifie ne pas écouter

Pendant ces observations, je me demande à plusieurs reprises pourquoi les bavardages sont à ce point proscrits. Par exemple, le 10 décembre, je notais :

« Stop les bavardages » = mais est-ce que ça gêne ? (Je suis à côté d'eux et je les entends même pas).

On peut donc faire l'hypothèse que ce n'est pas le bruit généré par la communication des élèves qui est en cause mais le soupçon qu'illes ne suivraient pas le cours. On le voit dans les exemples cités plus haut avec le fait d'être « dans l'écoute » et de se concentrer : ici le silence est demandé de manière plus ou moins explicite mais souvent accolé à une posture de silence active qui serait la condition à l'adoption d'une posture de travail.

Cela s'illustre par les propos de Joséphine lorsqu'elle affirme que les élèves « parlaient comme au café » ou que « ça joue encore ». J'ai noté aussi ce type de discours chez Abyssinia, qui leur demande de « cesser de s'amuser ». On en déduit que la situation de communication en classe n'est pas une situation de discussion ou de jeux et implique donc une

écoute active et éventuellement une participation. Il y a aussi le fait que parler ferait « perdre du temps ». C'est une autre manière de demander le silence et de le rapprocher d'une posture de travail. Car, ce travail de construction de la posture enseignant.e est essentiel, comme l'explique Joséphine pendant notre entretien quand je lui parle de culture éducative :

> JOS T'as la vie de classe tu vois mais la vie de classe il y en a dix sauf si tu en mets plus mais t'en as dix dans l'année et après il y a ce dire tu vois mais tu le fais au premier trimestre ce temps que tu prends parce que parce qu'il faut, sinon t'avances pas et qui fonctionne quand même malgré tout même avec la 3ème j'imagine, même quand c'est compliqué malgré tout il y a une évolution vois il y a une progression dans l'année où il y a des choses qui quand les repères sont mis en place qu'ils ont déjà depuis longtemps mais qu'il faut remettre en place parce que ce sont des nouveaux professeurs c'est une nouvelle classe bah t'y passes pas l'année tu vois

Elle précise également que normalement ce travail de création d'une relation de confiance propice à l'enseignement/apprentissage doit être achevé tôt dans l'année scolaire. Le fait de parler en tant que cela ferait perdre du temps serait un indicateur d'une mauvaise posture scolaire et c'est pourquoi elle tente de poser un cadre qui lui semble favorable dès le début de l'année. Travailler dans ce sens pendant les heures de vie de classe est intéressant, notamment pour construire la « culture commune » évoquée par les programmes et approfondir le rapport des élèves à la langue.

Dans une autre classe de 5ème, je note que deux élèves, Gabriel et Marguerite, « discutaient ensemble du contenu du cours ». Il est donc possible de discuter pendant la classe sans

perturber sa propre attention. On peut même aller jusqu'à dire qu'il est plutôt souhaitable, dans ce cas au moins, de favoriser les interactions entre les élèves. C'est d'ailleurs l'avis de Joséphine, comme je le montrerai plus loin.

Je note également que si les professeures s'adressent toujours à « la classe » ou à des élèves en particulier, les élèves, lors des interactions didactiques, ne s'adressent qu'à la professeure, et que très rarement entre elleux même lorsqu'illes y sont autorisé.es. Ainsi, lorsqu'un.e élève a le droit de prendre la parole, c'est dans la plupart des cas pour s'adresser à son enseignante. Je note ainsi que la plupart des prises de parole ou des demandes de prise de parole commencent par l'adresse « Madame », montrant que le discours à suivre est uniquement destiné à la professeure. En outre, les prises de parole spontanées ne sont pas les bienvenues, en témoigne l'impératif à lever le doigt en silence, encore largement présent dans les cours. J'observe tout de même aussi qu'une prise de parole d'un.e élève face à l'enseignante entraine, du moins dans la classe de 4ème de Joséphine, des bavardages immédiats. Cela est sans doute dû au fait que l'attention de l'enseignante est retenue par quelque chose et que cela donne aux élèves l'impression ou la possibilité de se détourner du cours. Cela montre également que les élèves ont beaucoup de choses à exprimer qui ne sont pas forcément en lien avec le cours. Peut-être pourrait-on alors penser, à l'instar de Freinet, à un moyen d'inclure ces expressions dans le cours.

Très souvent dans mes observations, je remarque que les bavardages sont associés au fait de ne pas écouter, de ne pas suivre, de ne pas se concentrer, de ne pas travailler, par exemple lorsque Joséphine demande : « Est-ce que je peux avoir l'attention de tout le monde, c'est-à-dire pas un seul bavardage ? ». Cela rejoint deux points : celui évoqué précédemment de la nécessité d'une discipline dans la classe et surtout celui supposant que lorsqu'on ne parle pas, on écoute. Pourtant, comme je le montrerai dans la partie suivante, bavardage ne veut pas forcément dire inattention et inversement.

Les élèves aussi associent la bonne posture scolaire au fait d'être silencieux.ses. Ainsi, j'observe dans la classe de 4ème que dès qu'un.e élève est réprimandé.e, ille se défend systématiquement par « j'ai pas parlé » ou « j'ai rien fait ». Cela vient appuyer le fait que la bonne conduite est linguistique puisque la première défense qu'illes utilisent quand on leur reproche leur conduite est le fait d'affirmer ne pas avoir parlé. Cela montre qu'illes ont intégré le fait qu'une posture de travail, celle qui est attendue d'elleux, est forcément silencieuse. Dans leur esprit, un.e bon.ne élève est un.e élève silencieux.se, et cette affirmation de ne pas avoir parlé démontre une volonté de performer le fait d'être un.e bon.ne élève. Cela ne les empêche cependant pas de continuer à parler. Partant, on peut se poser deux questions : est-il pertinent de continuer à demander constamment le silence ? ; pourquoi les élèves savent mais transgressent ? Ici, le fait d'associer le fait de parler au fait de faire quelque chose montre également un aspect pragmatique à la prise de parole. Ainsi, parler en cours, c'est défier la praxis dominante en imposant une autre praxis, celle de parler. Et, leur défense « j'ai pas parlé » vient confirmer que les élèves en ont conscience puisqu'illes utilisent immédiatement cet argument.

1.1.2. Injonction à la prise de parole

À l'inverse de cette injonction au silence, il y a une injonction forte à la prise de parole, à la participation. Même si, comme je le disais précédemment, c'est rarement pour encourager les élèves à communiquer entre elleux, on peut voir que la prise de parole en interaction professeure/élève est valorisée.

3/12 « je veux tous vous entendre »

10/12 JM essaye de faire parler les élèves qui n'ont pas encore parlé/Il y a un encouragement pour les élèves à prendre la parole, elle essaye aussi de les faire parler fort/Félicitation pour prendre la parole

Elle précise d'ailleurs pendant notre entretien qu'elle est très attachée à ce mode de fonctionnement de passer par l'oral :

> JOS Le cours, il se construit avec tout le monde. Et l'étude de la langue, elle est demandée, en fait, par les élèves. eux même Ils sont tout le temps dans un questionnement. Quand tu permets, en fait, cet oral, ils sont dans un questionnement perpétuel. Voilà. Un qui n'a pas compris l'autre. Ça y est, il peut expliquer. Puis on y va. Mais comment on fait ? Alors, on reprend, on découpe, on revient. Et là, pourquoi c'est ça ? Pourquoi ici, on ne met pas de S ? Ils sont dans ce questionnement, en fait, systématique. Surtout quand tu mets en place, en fait, cet échange.(.) Et oui, moi, je crois que ça marche, en tout cas.

Ici, Joséphine valorise la participation orale et cela va dans le sens de ce que j'ai observé lorsqu'elle incite constamment les élèves à participer et à prendre la parole. Mais, ce sont souvent les mêmes élèves qui participent et prennent la parole dans la classe. Les élèves qui ne discutent pas entre elleux ont beaucoup moins d'aisance à parler. D'ailleurs, pendant une séance de conjugaison avec les 5ème[38], j'ai pu aider les élèves individuellement à remplir leur fiche de travail et j'ai pu remarquer que les élèves qui ne prenaient que rarement la parole peinaient aussi à me parler, même en face à face. Cela pose le problème de comment travailler l'oral avec ce type d'élèves et pose également question sur la régulation de la parole. Pour donner un autre exemple issu de mes propres cours, j'avais beaucoup de mal à faire participer mes élèves de Licence 1 à l'oral. En revanche, lorsque je leur demandais une participation écrite, la quasi-

[38] Déjà évoquée au chapitre précédent.

totalité des élèves présent.es me rendaient quelque chose. On peut alors se demander si la participation au cours doit toujours être orale puisque dans ce cas, mes élèves étaient attentif.ves et dans une posture de travail mais illes ne participaient pas.

1.2. Comment on (doit) parle(r), selon quels formats ?

Le deuxième type de régulation de la parole que j'ai observé concerne les manières de parler. Ainsi, il y a, là encore, une injonction contradictoire à dire les choses selon ses propres mots alors que les élèves sont constamment repris.es lorsqu'illes les utilisent. Dans un deuxième temps, j'ai pu observer une séance de vie de classe où Abyssinia faisait un retour sur le conseil de classe à ses élèves de 3ème. Outre les bavardages, il leur était reprochée leur insolence, notion sur laquelle je reviendrai. Enfin, on peut voir parfois des transgressions des pratiques scolaires par les enseignantes elles-mêmes.

1.2.1. Selon vos propres mots

De la même manière que j'ai noté beaucoup d'occurrences d'injonction au silence, j'ai observé beaucoup d'occurrences de reprises par les enseignantes du langage des élèves. Globalement, ce qui est repris peut être classé dans deux catégories : ce qui relève de l'erreur et ce qui relève du niveau de langue, c'est-à-dire des choix d'unités linguistiques jugées inadaptées aux situations de classe. D'ailleurs, entre les deux catégories, les manières de reprendre les élèves diffèrent : dans le premier cas, l'enseignante va reformuler le propos de l'élève avec la forme « correcte » (reformulation « à un chantier » et « sur un chantier » ; « je suis parti » - « je suis allé »), de l'autre, elle va interdire l'usage de certains mots.

Je remarque, à l'instar du chapitre précédent, que certaines formes sont systématiquement reprises, comme le mot « wesh » (« y a pas de « wesh » on arrête avec ça »), mais que d'autres ne le sont pas forcément, comme le « en mode ». Ainsi, je note aussi que certain.es

élèves sont repris.es sur l'utilisation du mot « truc » alors que d'autres non. Ainsi, pendant le cours de Joséphine du 3 décembre 2025, j'ai écrit : « je sais pas si c'est un hasard mais elle a corrigé qu'un seul élève sur le mot « truc » et c'est un élève qui participe moins. Quand deux autres élèves qui participent beaucoup ont dit « truc » elle ne les a pas repris ». Avec le recul, je pense que ce n'est pas tant dû au fait de reprendre davantage les élèves qui participent que les autres, c'est peut-être plus dû au fait qu'elle ne voulait pas se répéter plusieurs fois. Le même jour, je note qu'elle dit : « « un mec » tu ne dis pas en cours de français ». Elle n'explique pas pourquoi mais le recours à la situation de communication « en cours de français » permet de comprendre que le langage n'est pas en adéquation avec les attendus. Comme je l'expliquais dans le chapitre précédent, il y a des items (« en mode ») qui sont acceptables parce qu'illes participent à la construction du discours. Mais, dès que l'élève sort de sa posture d'apprenant.e, l'enseignante le.a reprend : « « tu surveilles ton langage » parce qu'une élève avait dit « tu fais chier » à sa pote ».

1.2.2. Insolence et agressivité

J'ai pu assister à une séance de vie de classe dans la classe de 3ème d'Abyssinia. Je notais alors : « Il a été dit au conseil qu'ils étaient insolents (...) on peut travailler là-dessus. ». Mon hypothèse est que l'insolence est quelque chose de perçue par les professeur.es mais qu'elle n'est pas forcément conscientisée chez les élèves. De ce fait, l'insolence correspond à une manière de parler qui n'est pas adaptée à un échange entre élève et enseignant.es. Pour illustrer mon propos, je pense à un moment où Abyssinia m'a demandé de distribuer la fiche de travail aux élèves. Une des élèves, Isadora, me regarde avec un air très fermé, je lui demande donc si j'ai fait quelque chose pour qu'elle me regarde de cette manière. Immédiatement, son visage se radoucit et elle me dit « non pardon je vous regardais pas mal, c'est juste comme ça que je regarde normalement ». Je pense que cet exemple pourrait également s'appliquer au langage. Souvent, les usages des élèves peuvent être perçus comme

agressifs. Lors d'une séance de travail avec elleux[39], je leur ai demandé s'illes se sentaient jugé.es sur leur langage et qu'est-ce qui était jugé et certain.es ont évoqué l'énervement :

EL1 Le ton

SER Ouais c'est-à-dire

EL1 Des fois on parle énervé alors qu'on n'est pas énervé

On voit alors qu'il y a ici un problème de « cohérence de l'expression » (Goffman, 1973) :

> En raison de cette même tendance à interpréter les signes, le public peut se méprendre sur la signification d'une réplique, ou bien il peut donner un sens gênant à des gestes ou des événements accidentels, dus à la maladresse ou au hasard et auxquels l'acteur n'entendait pas conférer de signification particulière. (1973 : 55)

Les élèves essayent d'exprimer des choses en parlant « énervé », mais illes ne le sont pas dans les faits. C'est alors l'interprétation qu'en font les adultes qui décide de l'intention de l'élève. Cette interprétation pourrait résulter d'un processus de racialisation, qui fait que les adultes projettent sur les élèves cet énervement et cette agressivité en raison de leur appartenance ethnique et sociale. On peut voir un exemple similaire chez Gumperz lorsqu'il raconte :

> The second incident I am going to relate took place in London, England, on a bus driven by a West Indian driver-conductor. The bus was standing at a stop, and passengers were filing in. The driver announced periodically, « Exact change, please », as London bus drivers often do. When passengers who had been standing close by either did not have money ready or tried to give him a large bill, the driver repeated, « Exact change, please ». The second time around, he said « please » with extra loudness high pitch, and falling intonation, and he seemed to pause before « please ». One passenger so addressed, as well as others following him, walked down the bus aisle exchanging angry looks and obviously

[39] Pour une activité d'ethnographie de la communication que je présenterai au chapitre 5.

> annoyed, muttering, « Why do these people have to be so rude and threatening about it ? ». (1977 : 101)

L'interprétation de Gumperz évoque une incompréhension interculturelle (cross-cultural misunderstanding) mais on peut aussi émettre l'hypothèse que l'apparent énervement du chauffeur dérange les passagers parce qu'il est indien (d'où la dénomination « these people » utilisée par le passager). On pourrait alors se demander si l'insolence et l'agressivité seraient autant reprochées à des élèves blanc.hes dans un autre contexte. Cela rappelle également le stéréotype de la « angry black woman » :

> « The angry Black woman (ABW) stereotype is one of the most pervasive stereotypes that serve to objectify Black women (Lewis et al., 2016). This stereotype is one of several controlling images, spread by the white, dominant society, that suppresses the ideas and voices of Black women and keeps them in a place of subordination. Stereotypes and controlling images are one aspect of a larger system that function to perpetuate white supremacy and make racist and sexist ideology and misogynoir appear natural, normal, and unavoidable (Collins, 1999). » (Francis, 2023 : 1)

Ainsi, placer les élèves dans la position de personnes énervées permet à la fois d'invalider ce qu'illes disent et ressentent, mais également de contrôler leur accès à la parole. On voit alors comment ce contrôle de la parole des élèves sert la praxis dominante.

Nous avons donc vu que les pratiques langagières des enseignantes visaient à décider de qui parle, qui ne parle pas et de comment qui doit parler. Nous allons donc voir maintenant qu'il existe un autre type de pratiques langagières dans la classe, celles des élèves dont la transgression des attendus s'apparente à une praxis.

2. Transgression et échec des pratiques langagières

Nous avons vu que les pratiques langagières dans la classe, fondées sur un rapport de force régulant la parole, servaient principalement à décider qui parle d'un côté et comment on parle de l'autre. Je souhaite maintenant montrer, à partir de mes observations et de deux

cartographies, comment ces pratiques n'atteignent pas l'objectif visé par les attendus en classe. Dans les faits, la régulation de la parole, comme nous l'avons vu, n'amène pas forcément à une posture de travail et d'attention. Une explication peut renvoyer aux propos de Goffman lorsqu'il affirme :

> Les règles sont efficaces (pour autant qu'elles le sont) parce que ceux auxquelles elles s'appliquent croient en leur justesse et en viennent à se concevoir en fonction de ce que la conformité leur permet d'être et en fonction de l'état auquel une déviation implique qu'ils sont réduits. (1973 : 103)

Il continue son propos en abordant la question des sanctions en ces termes :

> Le système de sanctions associé à une règle est efficace (pour autant qu'il l'est) parce qu'il proclame le succès ou l'échec d'un individu à être ce que lui ou les autres sentent qu'il devrait être, et, plus abstraitement, parce qu'il proclame une conformité ou une déviance individuelles générales. (*ibid.*)

Ce point peut renvoyer à celui vu précédemment concernant la défense des élèves de ne pas avoir parlé. Les élèves comprennent les règles qui leur sont imposées mais ne croient probablement pas en leur justesse et c'est sûrement pour ça que la régulation de la parole et le rapprochement entre parole et attention échouent.

Ainsi, on peut supposer que les élèves, compte tenu des pratiques langagières observables en classe, en ne respectant pas la régulation de la parole imposée par leurs professeur.es, ne perçoivent pas la justesse des règles. Comme expliqué précédemment, on se retrouve alors avec deux praxis qui rentrent en contradiction : celle dominante des enseignant.es qui tentent de réguler la parole en classe pour favoriser le travail, et celle révolutionnaire des élèves qui transgressent cette régulation en communiquant malgré tout, parfois sans que cela gêne leur attention et leur travail.

Nous allons donc observer comment les pratiques langagières se confrontent aux règles et sanctions qu'essayent d'instaurer les enseignantes. Premièrement, les élèves trouvent toujours

un moyen d'entrer en communication les un.es avec les autres, même en silence, ce qui montre d'une part, que les bavardages ne sont pas évitables et, d'autre part, que ce n'est pas parce qu'il y a du silence dans la classe que les élèves ne communiquent pas. Deuxièmement, silence ne veut pas forcément dire attention. En effet, nous verrons que les élèves les plus discret.es ne sont pas nécessairement les plus attentif.ves et inversement, celleux qui bavardent le plus sont parfois aussi celleux qui ont la participation orale la plus active.

2.1. On trouve toujours le moyen de communiquer

Si dans toutes les classes j'ai pu voir que les bavardages n'étaient pas le seul moyen de communication employé par les élèves, la classe de 4ème était la meilleure dans son domaine :

14/01 pendant 10 minutes ils ont réussi à communiquer à 2-3-4-5 garçons sans faire aucun bruit, ils arrivaient à s'interpeler sans faire de bruit c'est impressionnant

Dans toutes les classes, les élèves ont recours à des petits mots qu'illes s'échangent soit en les jetant soit en les faisant passer dans les bâtons de colle ou avec un autre accessoire de leur trousse. En les observant, je me fais alors la réflexion que cette injonction au silence n'est pas complètement respectée dans son objectif de les amener à une posture d'élève. Cela permet aussi de développer la créativité pour trouver de nouveaux moyens de communication.

Je découvre aussi que les 4èmes communiquent en lecture labiale. Comme dans l'exemple donné ci-dessus, illes sont capables de tenir des conversations, à deux ou plus, pendant plusieurs minutes sans que j'entende un seul mot de ce qu'illes disent alors qu'illes étaient placé.es à côté de moi.

J'ai également pu observer des communications dont le but semblait être de maintenir une relation ancrée (Goffman, 1973). Un élève de 5ème qui était placé derrière à droite communiquait avec un élève placé derrière à gauche avec des gestes, sûrement tirés de

références communes comme des mangas par exemple : « Les deux élèves qui communiquent au fond de la classe utilisent des refs communes (gestuelle issue d'un animé ? blague, chansons) ». Ici, le message transmis est uniquement de s'assurer d'une connivence avec son interlocuteur (utilisation de références communes), de maintenir le lien d'une relation ancrée avec son camarade :

> Dans toutes les sociétés, il existe des « relations ancrées » (ou « fermes ») telles que chaque extrême identifie l'autre personnellement, sait qu'il en fait autant et reconnait ouvertement devant lui que quelque chose d'irrévocable a commencé entre eux, qu'ils ont établi un canevas de connaissance mutuelle qui retient, organise et applique leur expérience réciproque. (1973 : 182)

Ainsi, le fait de communiquer et d'autant plus par des références partagées montre une volonté de se reconnaitre mutuellement et de le faire de façon publique :

> De même, lorsque des personnes en relation ancrée se trouvent sans encombre à portée de contact, le fait que leur relation n'est pas anonyme est indiquée. En effet (…), les participants sont subtilement obligés de se traiter mutuellement de façon à révéler incidemment ces bribes d'informations. (*ibid.* : 186)

Dans les cas que j'ai observés, deux autres élèves semblaient être dans la logique de maintien du lien mais, à l'inverse de l'exemple précédent, leur lien était conflictuel. Ainsi, le 4 mars, je note que des élèves « s'entendent très mal et s'engueulent à de nombreuses reprises ». Ces manifestations de maintien du lien passent par des cris, des réactions chaque fois que l'un.e ou l'autre participent et des tchips[40]. Et bien que Joséphine les change de place pour qu'illes ne soient plus l'un.e à côté de l'autre, illes continuent de se tchiper à distance.

[40] Le tchip est un bruit de bouche utilisé en Afrique de l'Ouest et aux Antilles pour signaler son désaccord ou son mécontentement : « Mais le pire après le pire, au-delà des désastres, c'était le *Tchip*. Ce n'était pourtant qu'une onomatopée créole. Le négrillon l'avait entendue quand Man Ninotte voulait signifier un refus, marquer un agacement, dépêcher un congé sans appel… On obtenait ce crissement en se serrant les commissures des lèvres et en aspirant sa salive sur les bords d'une langue ventousée au palais. Le son – en soi déjà désagréable – était accompagné d'une roulade agacée de l'épaule… Quelque chose d'assez inoffensif dont la vertu première était d'économiser de longues phrases saumâtres. Mais les survivantes en faisaient une arme meurtrière : leur *Tchip* résonnait comme la claque d'une foudre sur dix mètres à la ronde ; il s'accompagnait d'une volte-face

Si les élèves trouvent toujours des moyens de communiquer, on va voir que le fait de faire silence ne veut pas forcément dire être dans l'écoute et vice-versa.

2.2. Silence ne veut pas dire attention

Si le silence est associé, comme nous l'avons vu, à l'écoute et à l'attention, dans la classe de 4ème, il n'en est rien. Cette classe m'a été décrite comme une classe très compliquée et effectivement, je notais quelques temps plus tard :

21/01 Cette classe est un peu mon modèle idéal de la culture scolaire à enseigner parce qu'ils ne la maitrisent pas du tout.

Joséphine l'a par ailleurs confirmé lors de notre entretien :

> JOS la 4ème peut-être tu les as pas vu depuis longtemps mais ça s'est encore empiré ça s'est encore empiré c'est-à-dire qu'on a un gamin qui est passé en conseil de discipline là on a une gamine qui m'a bousculé parce qu'elle est arrivée 10 minutes en retard il fallait un billet elle est revenue une demi-heure après et donc du coup je lui ai dit écoute tu gardes tes affaires dans la salle elles sont là elles étaient deux, une qui vient d'arriver en plus qui était la première je lui ai dit garde tes affaires dans la salle tu reviens pour qu'on puisse discuter

Ainsi, je note que de nombreux.ses d'élèves dorment pendant la classe. Mais, aussi, et c'est un constat que j'avais fait au cours de mes différentes expériences d'enseignement, que les élèves les plus bavard.es et les plus agité.es sont aussi celleux qui ont les meilleurs résultats.

dans un roulement de hanches, d'un regard qui vous toise avant d'aller au ciel et d'une mimique signifiant un mépris des plus irrémédiables. » (Chamoiseau, 2024 : 537-538)

Par exemple Thierno est un élève très agité mais qui est un des seuls à participer au cours. Joséphine l'évoque d'ailleurs pendant notre entretien :

> JOS Et en même temps ils ont quand même des compétences tu vois par exemple un Thierno qui est de ton côté-là qui est là tu as vu quand à chaque fois qu'il décide d'accrocher comment direct il sait il réagit il comprend vite

Si l'on suit la logique silence = attention, Thierno ne devrait pas être l'élève décrit par Joséphine. Or, observer les dynamiques de la classe m'a conduit à réaliser deux cartographies afin d'illustrer les participations et communications :

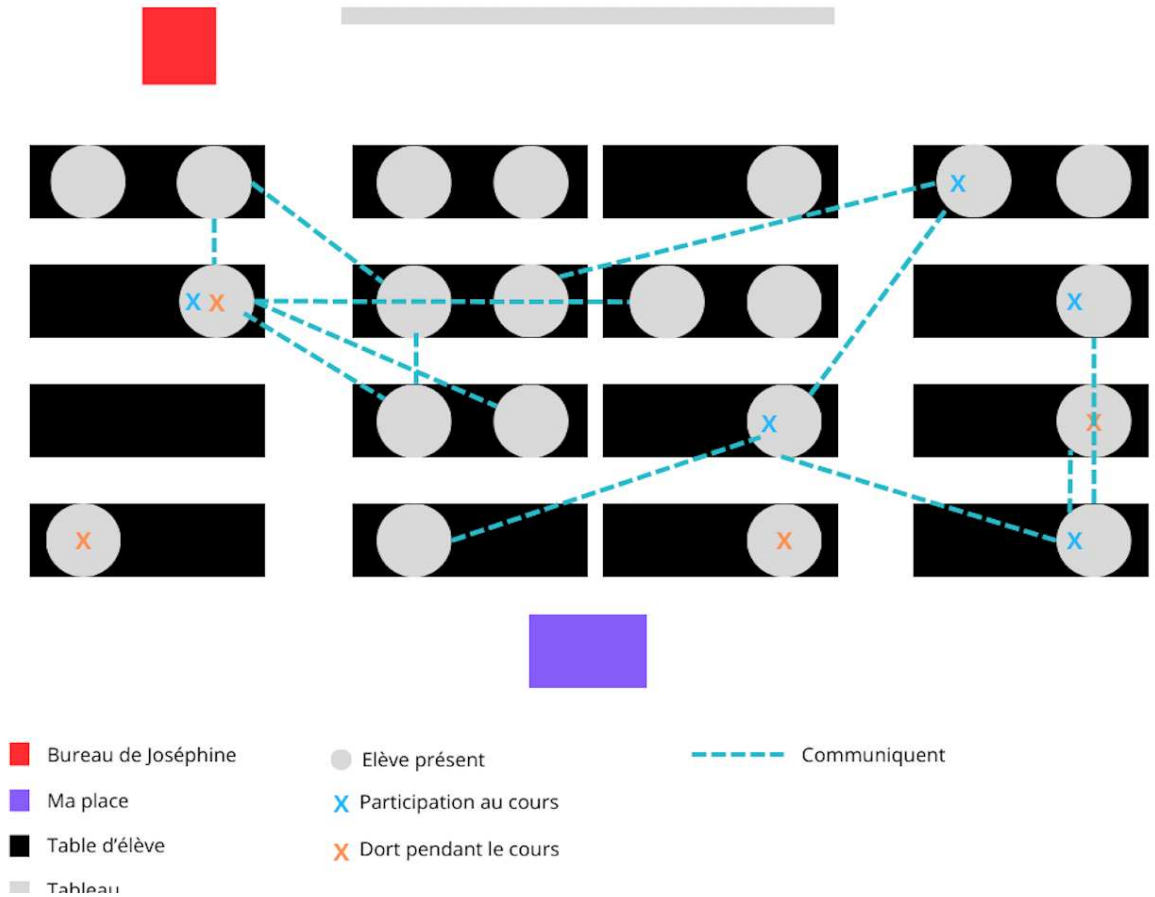


Figure 17 : Cartographie de la classe de 4ème, 4 mars 2025

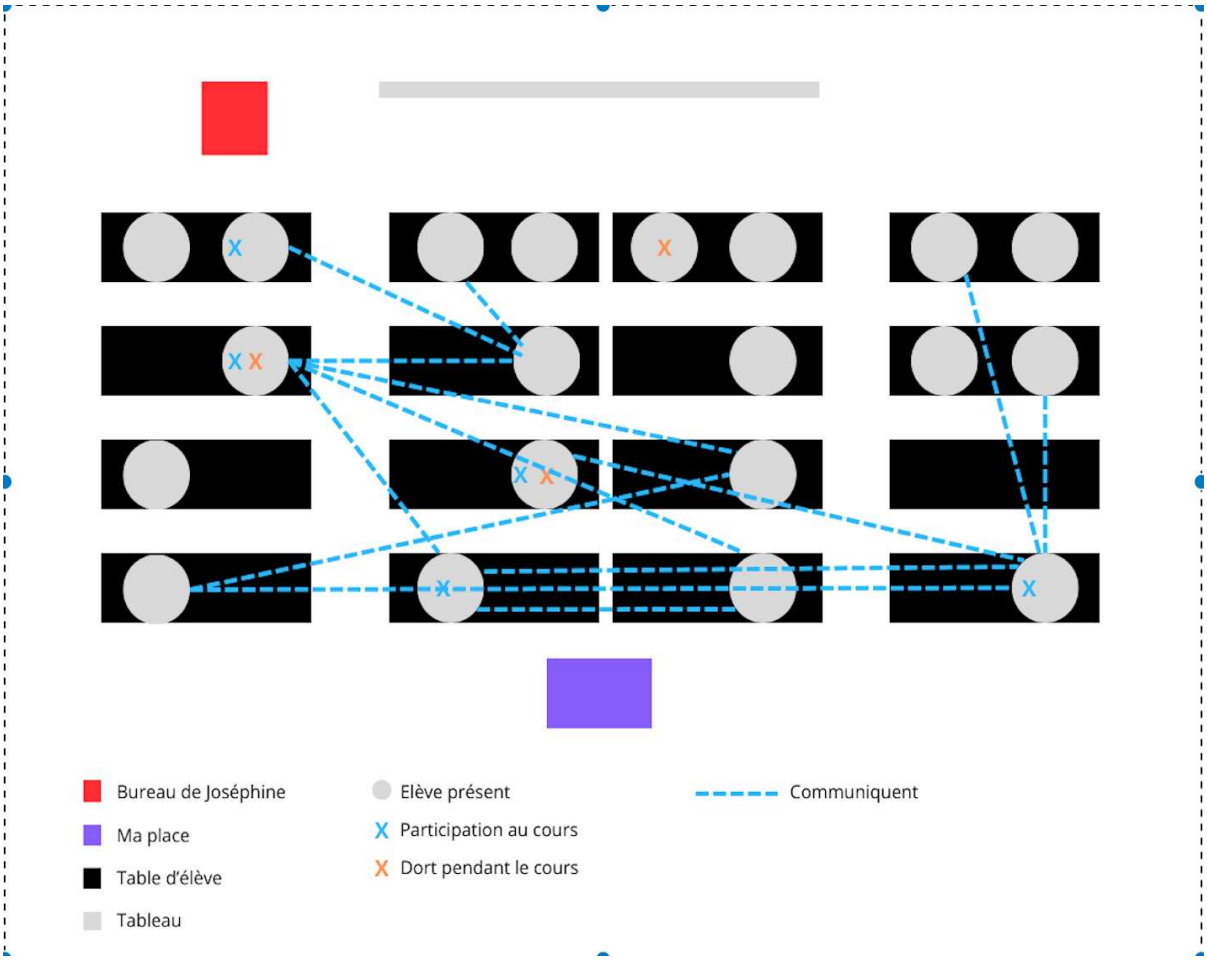


Figure 18 : Cartographie de la classe de 4ème, 18 mars 2025

La première chose que l'on peut noter, c'est que malgré les injonctions au silence, les élèves trouvent tout de même de nombreux moyens de communication. Sur les deux cartographies, on observe que les élèves communiquent énormément et avec différentes personnes. Ces échanges sont conformes aux descriptions précédentes, c'est-à-dire parler à voix haute, communiquer en lecture labiale ou envoyer des petits mots.

La deuxième chose que l'on peut retenir, c'est que les élèves qui participent spontanément sont aussi celleux qui communiquent avec d'autres élèves de la classe. J'appelle participation spontanée le fait de lever la main pour participer sans que l'enseignante ait eu besoin d'inciter l'élève à prendre la parole. On peut penser qu'une participation spontanée montre davantage l'investissement de l'élève dans l'écoute que son silence. On peut donc voir qu'il est possible d'être en communication et attentif. Enfin, on note, à l'inverse, que les élèves qui ne

communiquent pas beaucoup ne participent pas non plus. Sur les deux cartes, on peut voir que ce sont toujours les mêmes élèves qui participent, qui dorment (parfois en participant tout de même) et qui ne prennent pas la parole. La logique selon laquelle silence = attention n'est alors pas respectée.

2.3. Les transgressions des enseignantes

Parfois, dans de rares cas, les enseignantes aussi transgressent les règles et utilisent un langage qu'elles qualifieraient de familier voire vulgaire.

Chez Joséphine comme chez Abyssinia, j'ai noté que c'était pour des questions de gestion de classe et qu'elles mettaient en valeur leur usage : « vous êtes en train de vous foutre de moi, on va le dire comme ça familièrement ». Ici, Joséphine précise qu'elle utilise un langage familier, pour mettre en avant qu'elle est en colère. Autre exemple : lorsqu'une élève se met à crier sur un camarade. Cette dernière lui demande alors pourquoi elle crie. Lorsque l'élève répond « je crie comme je veux », Joséphine élève aussi la voix en lui demandant de parler correctement. Ici, le fait de parler fort pour l'élève est associé au fait de ne pas parler correctement et l'enseignante lui dit en criant. Là encore, c'est pour une situation de gestion de classe.

J'ai noté de nombreuses occurrences où l'on peut observer des variations dans les manières de parler d'Abyssinia pendant ses cours. Tout d'abord, l'exemple de l'emploi du tutoiement et du vouvoiement : la plupart du temps, elle tutoie ses élèves, comme le veut l'usage, mais à certains moments, en particulier lors d'une situation de gestion de classe, elle passe au vouvoiement. Cela met une distance entre elle et l'élève, qui comprend immédiatement que la situation passe d'une situation d'apprentissage à une situation de gestion de classe[41]. Elle a aussi

[41] J'ai le souvenir qu'à l'époque où j'étais élève d'Abyssinia, elle avait recours à cette même technique. Je me souviens que lorsqu'elle commençait à me vouvoyer, je savais que j'avais fait quelque chose de mal ou qu'elle

très souvent recourt à des formes qu'elle qualifie de soutenues : cela passe notamment par l'inversion sujet-verbe ou par le choix du vocabulaire (par exemple « vous allez cesser de vous amuser »). Parfois, les élèves se moquent gentiment d'elle. À l'inverse, lorsqu'elle utilise des formes très familières, les élèves rient ou sont choqué.es.

Il y a aussi des exemples pour lesquels l'usage d'un langage familier rompt totalement la posture d'enseignante :

27/01 : à un moment son téléphone sonne, elle regarde qui c'est et dit « oh toi, va te faire foutre » et tous les élèves ont réagi

Peut-être que cette familiarité permet de faire comprendre aux élèves qu'elle n'est plus dans son rôle de professeure et de créer aussi une connivence avec elleux en montrant que, lorsqu'elle est dans sa vie privée, elle aussi peut recourir à un langage qui n'est pas jugé comme correct par l'institution scolaire. On peut aussi rapprocher cela de ce que Goffman appelle une « réalisation dramatique » :

> En présence d'autrui, l'acteur incorpore à son activité des signes qui donnent un éclat et un relief dramatiques à des faits qui, autrement, pourraient passer inaperçus ou ne pas être compris. En effet, si l'acteur veut que son activité ait une réelle portée au regard de ses interlocuteurs, il lui faut exprimer pendant l'interaction ce qu'il désire communiquer. (1973 : 36)

Ainsi, deux hypothèses sont possibles : soit elle souhaite créer une connivence avec les élèves, ou bien elle performe une réalisation dramatique pour attirer leur attention et la replacer vers le cours.

allait me réprimander. Je souhaitais d'ailleurs, en l'observant aujourd'hui, voir si elle avait toujours recours à cette technique.

2.4. Capital culturel éducatif

Enfin, j'aimerais montrer que toutes les attitudes transgressives ne le sont pas forcément. J'évoquais précédemment le cas des deux élèves, Marguerite et Gabriel, qui parlaient, mais d'un sujet qui concernait le cours. Marguerite est un très bon exemple montrant que capital culturel et culture éducative sont liés. Lors de ma première séance d'observation, je me suis présentée ainsi que mon travail. J'ai expliqué que je faisais un projet de recherche et que je devrai ensuite rédiger un rapport pour cette recherche. Lorsque j'ai proposé aux élèves de me poser des questions, Marguerite m'a demandé : « c'est une thèse que vous faites ? » et un autre élève lui a alors demandé : « mais comment tu sais ? » ce à quoi elle a répondu que son père en avait fait une. On peut alors très largement supposer que le père de Marguerite a un grand capital culturel et cela se ressent dans l'attitude de sa fille en classe. C'est une élève qui termine assez rapidement son travail individuel et, lorsqu'elle a fini, elle se met à lire. Les premières fois, je la vois sortir un assez gros volume et je lui demande alors ce qu'elle lit. Elle me répond que c'est *Au Bonheur des dames* d'Émile Zola, et lorsque je lui demande si ce n'est pas un peu dur à lire[42], elle me répond que non et que sa dernière lecture était *Le Comte de Monte-Cristo*. Ici, bien qu'elle fasse autre chose que ce qui est demandé (suivre le cours et travailler), c'est pour s'adonner à une activité qui reste valorisée dans le cadre scolaire, la lecture, et, de plus, elle lit des œuvres susceptibles d'être étudiées plus tard dans son cursus.

3. Que peut-on en déduire pour l'enseignement apprentissage de la CS ?

Nous avons donc vu la part importante du linguistique dans la culture éducative puisqu'elle repose essentiellement sur des pratiques langagières régulées par des normes et des sanctions.

[42] Je tiens à rappeler ici que Marguerite est en 5ème.

La compétence sociolinguistique peut alors avoir pour objet d'expliquer et de comprendre cette culture éducative, puisque s'établit un lien entre le langage et le social. Dans une approche critique, il me semble important de pouvoir mettre au jour ces pratiques langagières, du côté des professeur.es comme des élèves, pour pouvoir construire ensemble une posture de travail adaptée à toustes. Clarifier la question des pratiques langagières permettrait également de comprendre les rapports de pouvoir liés au langage et d'entamer des démarches réflexives avec les élèves pour expliciter ces rapports.

3.1. Didactiser les pratiques langagières

Je pense dans un premier temps qu'il serait profitable d'entamer un travail de didactisation des pratiques langagières. En effet, en expliquant comment le langage, dans son aspect performatif, peut exercer une influence sur les choses, on peut amener les élèves à comprendre ce qui est attendu d'elleux. Ce travail aurait aussi une utilité pour l'étude de la langue en contexte, servant ainsi l'étude de la compétence sociolinguistique.

Je propose alors de créer un dialogue réflexif avec les élèves autour des pratiques langagières, et notamment de les faire réfléchir à la notion de praxis et comment elle instaure des rapports de pouvoir, mais aussi pourquoi ces rapports de pouvoir existent au sein de la classe.

3.2. Construire ensemble la culture éducative

Là encore, il me semble qu'un dialogue réflexif pourrait amener les élèves à comprendre ce qui est attendu d'elleux concernant la culture éducative et la posture de travail. Mon hypothèse est que, si les élèves comprennent pourquoi leur parole est régulée, que le silence est demandé, ainsi qu'un langage correct, illes arriveront mieux à avoir une attitude conforme à ce qu'on attend d'elleux.

4. Conclusion

L'analyse des pratiques langagières dans les situations de classe a permis de montrer que la culture éducative était fondamentalement linguistique et reposait sur deux praxis opposées : celle des enseignant.es (praxis dominante) qui régulent la parole pour maintenir l'ordre et celle des élèves (praxis révolutionnaire) qui transgressent cet ordre. De plus, la manière dont la parole est régulée dans la classe repose sur une injonction contradictoire : d'un côté les bavardages sont proscrits, de l'autre, la participation est encouragée. Ce sont également les manières de parler qui sont contrôlées, allant jusqu'à interdire certains termes dans le cadre scolaire. On assiste en outre à une perception erronée des usages des élèves, souvent pris pour de l'insolence et/ou de l'agressivité alors qu'il ne s'agit généralement pas de leur intention.

Dans un second temps, j'ai tenté de montrer comment la praxis dominante échoue. Premièrement, l'injonction au silence ne fonctionne que partiellement car les élèves trouvent toujours des moyens de communiquer (échanges de petits mots, lecture labiale, références communes). Deuxièmement, les enseignantes ont une conception incorrecte du rapport entre silence et attention. L'utilisation des cartographies de la classe de 4ème a montré que les élèves les plus bavard.es sont aussi celleux qui prennent le plus la parole dans les situations d'enseignement-apprentissage. Enfin, le fait que les élèves ne respectent pas les règles de régulation de la parole peut être expliqué par l'absence de croyance en la justesse desdites règles par les élèves. On assiste en outre parfois à des transgressions de la part des enseignantes, menant alors à un double standard : elles sont autorisées chez les enseignantes mais sanctionnées chez les élèves.

À partir de ces constats, j'identifie les besoins suivants :

- Didactiser les pratiques langagières afin d'expliciter les attendus de la culture éducative

- Construire ensemble la culture pédagogique plutôt que l'imposer en établissant un dialogue réflexif autour des règles
- Distinguer attention et bavardages et encourager d'autres formes de participations.

Bilan de la partie 2

L'approche critique de la didactique m'a donc permis d'identifier des besoins concrets pour l'enseignement-apprentissage de la CS. En m'appuyant sur les données ethnographiques recueillies entre octobre 2024 et mai 2025 et en mobilisant des cadres analytiques issus de la théorie critique (triple déplacement, pratiques langagières), j'ai déterminé des besoins relatifs à l'étude de la langue (chapitre 3) et à la culture éducative (chapitre 4). L'analyse des situations d'enseignement-apprentissage et des situations de gestion de classe, faisant le lien entre prescriptions institutionnelles et interactions réelles, a montré l'aspect normatif de l'école, dans les contenus d'une part et sur la forme d'autre part. Dans les contenus, nous avons observé que l'enseignement-apprentissage était chargé d'idéologie linguistique, présentant la forme standard comme la seule valable, hiérarchisant les manières de parler et ne prenant pas en compte les valeurs sociales attribuées au langage. Sur la forme, on constate une régulation de la parole reposant sur des injonctions contradictoires (silence/participation) et ne prenant pas en compte les pratiques langagières des élèves. Dans les deux cas, l'institution scolaire n'explicite pas les rapports de force symboliques, leur préférant des normes techniques (grammaticalité, posture de travail) qui servent au maintien de l'ordre. En outre, il est attendu des élèves une maitrise de la langue légitime. Or, l'école peine à la transmettre. Ce qui sert alors de base à une bonne posture d'élève (langage adapté, silence en classe) n'est pas explicité en tant que tel, ne permettant pas aux élèves de s'en saisir.

À partir de ces analyses, on peut identifier deux axes de réflexion. Premièrement, il y a une tension entre prescriptions et réalité. Dans un cas comme dans un autre, on observe un décalage entre la langue enseignée ou prescrite et les pratiques des élèves. Ainsi, nous avons vu que, malgré l'imposition du silence en classe, ce sont généralement les élèves les plus bavard.es qui participent le plus et qui ont le moins de difficultés. Deuxièmement, il y a une opposition des praxis. Alors que les enseignantes transmettent une praxis dominante résidant dans la

transmission des normes langagières et des normes de la culture éducative, les élèves opposent une praxis révolutionnaire en transgressant quasi-systématiquement ces normes.

Dès lors, des pistes pour l'enseignement-apprentissage de la CS apparaissent :

- Remplacer la grammaticalité par l'acceptabilité permettrait de donner à voir aux élèves la valeur sociale de la langue légitime
- Didactiser les pratiques langagières permettrait une coconstruction réflexive de ces pratiques en classe
- Repenser la régulation de la parole dans le fond comme dans la forme permettrait une intercompréhension plus efficace entre professeur.es et élèves.

La CS peut alors aider à faire le lien entre ce qui est enseigné-appris et comment ce contenu est enseigné-appris.

En m'appuyant sur ces différents constats, réflexions et pistes, je vais maintenant formuler des propositions pour l'enseignement-apprentissage de la CS. Dans une approche critique toujours, le recours à une méthode de recherche-action permettra de tester certaines de ces propositions afin de questionner leur faisabilité et leur efficacité.

Partie 3 – Formuler des propositions

Après nous avoir fourni un cadre théorique pour penser les concept-clés, un cadre méthodologique pour mener la recherche et des outils théoriques pour identifier des besoins, l'approche critique de la didactique permet maintenant d'envisager des solutions aux problèmes soulevés. À travers les deux chapitres de cette partie, je souhaite poser le cadre didactique de la CS, en m'appuyant, dans un premier temps, sur la dimension pratique et, dans un second temps, sur la nécessité de son institutionnalisation. À partir des activités menées sur le terrain et de la méthodologie de l'approche par compétence, j'aurai l'occasion de mettre en lien besoins et propositions, ainsi que d'esquisser des suggestions en vue de l'intégration institutionnelle de la CS.

Chapitre 5 – La compétence sociolinguistique en pratiques

Ce chapitre vise à rendre compte de la partie recherche-action de mon enquête, à partir de trois activités, dont deux ont été menées avec les élèves de Joséphine et Abyssinia et la troisième activité ayant émergée de nos discussions et testée avec des étudiantes du Master FLE de l'université Marie et Louis Pasteur. Ces activités seront d'abord présentées à travers leur cadre théorique et les expériences vécues sur le terrain, puis proposées sous forme d'outils « clés en main ». Elles ont pour particularité de pouvoir être adaptées à différents contextes et publics. Elles répondent à une exigence de pratiques transformatrices, centrale dans les approches critiques. Chacune de ces activités intègre les éléments de description du référentiel de compétences qui sera présenté au chapitre suivant.

1. L'ethnographie de la communication en milieu professionnel

1.1. Cadre théorique et méthodologique de l'activité

La première activité que je propose pour développer la CS est une activité d'ethnographie de la communication en milieu professionnel. Cette activité est directement inspirée de celle que j'avais menée en Allemagne décrite dans le chapitre 1. Pour celle-ci, nous n'avons eu le temps de faire que deux séances, une introductive et une après le stage pour faire des retours. Lors de la première séance, les élèves avaient beaucoup de questions. Illes m'ont demandé notamment les raisons pour lesquelles j'avais choisi de venir travailler avec elleux. Cela a été une bonne manière pour moi d'introduire mon travail, en leur parlant notamment de mes expériences d'ancienne élève de ce collège et du passage au lycée où l'on me renvoyait constamment au fait que j'avais été scolarisée en ZEP. J'ai également pu introduire à ce

moment-là la notion de glottophobie (Blanchet, 2021), en leur disant que plusieurs ancien.nes élèves avaient été discriminé.es par le langage lors de leur passage au lycée. J'ai ainsi pu, à l'instar de Cheshire et Edwards, leur demander s'illes avaient déjà été critiqué.es sur leur façon de parler, par qui et ce qui avait été critiqué.

Lorsque j'ai évoqué pour la première fois cette idée d'activité avec Abyssinia, c'est elle qui m'a suggéré que les élèves la fassent pendant leur stage. En classe de 3ème, les élèves sont amenés à faire un stage en entreprise d'une semaine pour découvrir le milieu professionnel. Pour cette activité, nous avions préparé, avec l'enseignante, une feuille de support à apporter avec elleux durant la semaine.

Pendant ton stage, tu vas entrer pour la première fois dans le monde professionnel. C'est une bonne occasion pour observer comment les gens parlent et réfléchir sur la langue. Pour t'aider à le faire, je te propose deux activités :

1. Observer comment les gens parlent

Je te propose d'observer comment les gens parlent sur ton lieu de stage. Pour ça, observe et relève les choses à observer dans le tableau suivant :

Choses à observer	Exemple	Qui parle ?	A qui ?	Autres éléments du contexte
Saluer				
Prendre congé				
Remercier				
Répondre à un remerciement				
S'excuser				
S'adresser				

2. Interroger ton ressenti sur la langue

Je te propose de tenir une sorte de journal de bord où tu peux noter ce que tu ressens par rapport à la langue. Tu peux noter par exemple :

- Une situation où tu t'es senti à l'aise en prenant la parole ;
- Une situation où tu t'es senti mal à l'aise en prenant la parole ;
- Une situation où tu as hésité sur la manière dont tu devais parler ;

Tu peux aussi noter tes ressentis par rapport à la langue ou d'autres situations qui te paraissent intéressantes.

Figure 19 : Feuille d'activité distribuée aux élèves de 3ème

Au-delà de l'objectif de développer une conscience variationnelle, il s'agit également de développer une conscience réflexive chez les élèves en leur proposant de s'intéresser à leurs ressentis et de tenter de comprendre pourquoi illes pouvaient se sentir à l'aise ou non dans certaines situations.

Lors de leur retour de stage, nous avons eu une heure pour discuter de ce qu'illes avaient observé et de comment illes s'étaient senti.es. La plupart des élèves, étant donné le caractère optionnel de l'activité, n'avait pas rempli la fiche, mais beaucoup l'ont fait après coup, pendant la séance.

Extrait 1, Mateo :

SER *La dernière fois quand on a discuté, on s'était dit que vous alliez devoir adapter votre manière de parler pendant le stage. Est-ce que c'est quelque chose que vous avez ressenti ou dont vous avez fait l'expérience ? […]*

MAT *On devait avoir un langage plus soutenu.*

Extrait 2, Mateo :

SER *Mateo parce que tu m'as dit que t'avais parlé soutenu*

MAT *Moi ?*

SER *Ouais.*

MAT *J'ai pas parlé tout le temps soutenu avec ma tutrice je la tutoyais.*

SER *Donc plutôt couramment en fait.*

Extrait 3, Imène :

SER *Est-ce que tu penses que cet exercice, il t'a apporté quelque chose ? Est-ce que... Enfin, qu'est-ce que tu en penses ?*

IME *C'est intéressant à savoir, parce qu'en fait si vous nous aviez pas donné la feuille ou nous avoir expliqué ça, ça m'aurait pas intéressée.*

SER *Ouais.*

IME *Du coup c'est intéressant de savoir comment les gens communiquent avec les gens et tout[…]*

SER *Ouais, pourquoi ?*

IME *Parce que différentes personnes alors qu'on est tous des humains, différentes personnes peuvent parler genre différemment*

SER *Est-ce que tu penses que, justement, le fait qu'ils se saluent à la fin en disant tchao-tchao, c'est quelque chose que tu aurais remarqué ?*

IME *Non. Je pense que... genre c'est genre je me serais pas dit ah (inaudible)*

Dans l'extrait 1, Mateo dit que, pendant le stage, il fallait parler un langage soutenu. Mateo était absent lors de la première séance durant laquelle j'ai expliqué l'activité, il n'a donc pas fait d'observations sur le lieu du stage, ni réfléchi avec les autres pendant la première séance. Cet extrait arrive au tout début de la discussion, lorsque je pose une première question sur la façon dont les gens parlent dans les différentes entreprises. On voit donc que son discours est en accord avec les *a priori* que l'on peut se faire du monde professionnel lorsque l'on a 15 ans. Cependant, dans l'extrait 2, après quinze minutes de discussion avec les différent.es élèves sur leurs différents lieux de stage, on peut voir que Mateo se ravise en disant qu'en fait, c'était plutôt un langage courant qui était utilisé. On peut donc penser que les différentes expériences

partagées par les autres élèves ont fait évoluer sa propre réflexion en l'affinant et en l'éloignant des stéréotypes.

Dans l'extrait 3, Imène affirme que notre première séance l'a aidée à voir des choses auxquelles elle n'aurait pas forcément fait attention. Elle dit également que c'est intéressant d'observer comment les gens parlent parce qu'on est « tous humains » mais on communique différemment. Ainsi, elle dit qu'elle n'aurait pas remarqué l'exemple de salutation « tcha-tchao » si nous n'avions pas parlé des formes pour prendre congé auparavant. On peut donc voir que juste évoquer le fait qu'il y a différentes manières de prendre congé a éveillé sa conscience sociolinguistique. Imène est d'ailleurs une des élèves à s'être le plus investi.es dans la démarche et à avoir le plus participé durant les deux séances. Ainsi, elle a relevé que, pendant les audiences au tribunal de Paris où elle faisait son stage, les gens s'adressaient les uns aux autres selon leur statut professionnel (« madame la présidente », « maitre »…). Elle a aussi confié que, comme elle avait observé que les gens disaient « tcha-tchao », elle a commencé elle-même à l'utiliser pour saluer ses collègues. Elle a donc non seulement éveillé sa conscience sociolinguistique mais également sa compétence puisqu'elle a su remettre en jeu ce qu'elle avait observé pour adapter son langage à la situation de communication.

Enfin, le dernier point que je retiens de ces séances, c'est la pluralité des sujets qui ont été évoqués pendant la discussion. Les élèves ont presque toustes participé et chacun.e a contribué à la discussion. Ainsi, certain.es élèves ont observé l'utilisation de différentes langues en fonction des milieux professionnels, d'autres ont parlé de la différence des usages en fonction de la hiérarchie et nous avons aussi longuement discuté du tutoiement et du vouvoiement. Cela montre que les élèves, même s'illes n'ont pas forcément fait attention sur le moment, ont quand même observé de nombreuses choses et avaient envie de prendre part aux échanges.

Les discussions ont montré que les élèves avaient observé de nombreuses choses et notamment :

- Les formes d'adresse
- Les rapports sociaux et hiérarchiques liés au langage
- L'utilisation de différentes langues et de différentes manières de parler.

J'ai aussi pu noter des points à améliorer qui auraient rendu l'activité plus fluide et compréhensible pour les élèves :

- Le travail en amont n'a pas été assez important, il faut davantage préparer les élèves aux observations, par exemple en leur proposant de formuler des hypothèses sur ce qu'illes pensent observer. Cela permettrait d'anticiper ce qui s'est passé avec Mateo qui pensait n'observer qu'un registre soutenu et qui, finalement, s'est ravisé en disant que le registre était courant
- Dans le travail après le stage, il fau veiller à faire des liens entre les différents lieux de stage pour comprendre d'autant mieux les liens entre le langage et le social. Ainsi, on pourrait s'appuyer sur ce qui a été observé par les élèves (les formes d'adresse par exemple) pour voir dans quel milieu professionnel on se tutoie et dans quel milieu professionnel on se vouvoie. À partir de ce constat, on pourrait formuler des hypothèses sur les raisons pour lesquelles ces formes d'adresse sont utilisées à tel endroit
- Les élèves ont rapporté que différentes langues étaient utilisées sur leur lieu de stage. Là encore, il serait intéressant de voir quelle langue est utilisée dans quel milieu pour comprendre les liens entre langue et société.

1.2. Fiche d'activité

À partir du travail effectué et de mes conclusions, voici une proposition de fiche d'activité pour l'ethnographie de la communication en milieu professionnel :

- <u>Informations générales :</u>
  - **Titre de l'activité :** Ethnographie de la communication en milieu professionnel
  - **Domaine :** Étude de la langue – variation/réflexion sur les usages

- **Public/niveau :** Élèves de 3ème
- **Nombre de séances :** 2 (1h avant le stage, 2h après le stage)

o Compétences et objectifs :

- **Savoir-agir de l'activité :** Comprendre comment et pourquoi la langue varie ; être capable de lier son expérience linguistique personnelle à une expérience collective
- **Composantes essentielles :** Comprendre comment et pourquoi la langue varie **en observant activement la langue** ; Être capable de lier son expérience linguistique personnelle à une expérience collective **en utilisant les outils réflexifs**
- **Famille de situation :** Environnement linguistique professionnel
- **Niveau et apprentissages critiques :** Variationnelle niveau 1 : comprendre que la langue varie (observer la langue dans la vie quotidienne avec une grille d'analyse ; réflexive niveau 2 : réfléchir à sa propre expérience linguistique (comprendre et interroger son environnement linguistique ; découvrir les outils réflexifs et se les approprier)

o Matériel et supports :

- Feuille d'activité 1 : Grille d'analyse et questionnaire réflexif (voir figure n°19)
- Feuille d'activité 2 : Feuille « Hypothèses »

o Déroulement des séances :

Première séance :

Phase	**Durée**	**Objectifs spécifiques**	**Consignes à donner aux élèves**	**Rôle de l'enseignant.e**	**Rôle des élèves**
Mise en route : discussion sur la manière de parler en milieu professionnel	15 min	- Faire émerger les représentations sur la langue dans le contexte professionnel - Amorcer la réflexion sur la prise de parole en stage	Questions à l'oral : « À votre avis, comment parle-t-on dans le milieu professionnel où vous allez faire votre stage ? » ; « Comment allez-vous devoir parler ?	Animer l'échange, relancer, faire préciser ; noter au tableau quelques mots-clés (politesse, vouvoiement, tutoiement, langage professionnel, etc.) ; introduire la notion d'insécurité linguistique si elle	Prendre la parole, donner des exemples, exprimer ses attentes et ses craintes ; écouter les autres, réagir.

Phase	Durée	Objectifs spécifiques	Consignes à donner aux élèves	Rôle de l'enseignant.e	Rôle des élèves
			» ; « Qu'est-ce que ça vous fait de devoir parler avec des adultes, des clients, un patron ? »	apparait dans les propos.	
Présentation de la grille d'analyse et du questionnaire réflexif	20 min	- Comprendre les outils d'observation - Savoir ce qu'il faudra observer pendant le stage	Distribuer la feuille « Grille d'analyse + questionnaire réflexif » ; faire lire / lire à voix haute ; pour chaque item, demander : « Qu'est-ce que cela veut dire ? », « Pouvez-vous donner un exemple ? ». Rappeler : « Vous devrez emporter cette feuille pendant votre stage et y noter vos observations. »	Expliquer chaque item, illustrer par des exemples concrets ; reformuler les réponses des élèves ; vérifier la compréhension de la consigne d'observation.	Lire la feuille, poser des questions si besoin, proposer des exemples ; noter sur la feuille les précisions utiles.
Formulation des hypothèses	20 min	- Anticiper ce qui sera observé - S'approprier les catégories d'analyse	Distribuer la feuille « Hypothèses ». Consigne écrite et orale : « Pour chaque item de la grille, écrivez ce que vous pensez observer pendant votre stage. Vous pouvez ajouter les langues qui	Accompagner individuellement, aider à formuler des hypothèses précises, éviter les réponses trop vagues ; encourager chacun.e à avoir au moins une hypothèse par item.	Rédiger ses hypothèses à partir de son futur lieu de stage ; préciser les langues possibles, les situations.

Phase	Durée	Objectifs spécifiques	Consignes à donner aux élèves	Rôle de l'enseignant.e	Rôle des élèves
			pourraient être parlées »		
Mise en commun	5 min	- Partager quelques hypothèses - Préparer la séance de retour	Demander à 2–3 élèves de lire une hypothèse ; rappeler de bien garder les deux feuilles pour le retour de stage.	Valoriser la diversité des hypothèses, montrer qu'il n'y a pas de « bonne » ou « mauvaise » hypothèse mais qu'on les vérifiera ensuite.	Écouter, éventuellement compléter ses propres hypothèses.

Tableau 7 : Déroulement séance 1 - Ethnographie de la communication en milieu professionnel

Deuxième séance :

Phase	Durée	Objectifs spécifiques	Consignes à donner aux élèves	Rôle de l'enseignant.e	Rôle des élèves
Retour oral sur les observations	30–40 min	- Mettre en commun les observations réalisées - Identifier similitudes et différences entre lieux de stage	Consigne : « À partir de votre grille, choisissez une ou deux situations de communication qui vous ont marqué.es et présentez-les : qui parle ? à qui ? dans quelle situation ? avec quelles langues ? »	Organiser le tour de parole ; noter au tableau des mots-clés (lieu, interlocuteurs, langues, situations) ; relancer : « Pourquoi on parle comme ça ici ? », « Est-ce pareil ailleurs ? ».	Présenter ses observations principales ; écouter celles des autres ; comparer avec son propre lieu de stage.
Comparaison hypothèses / réalité	30 min	- Confronter les hypothèses à ce qui a été observé - Prendre conscience des écarts	Redistribuer les feuilles « Hypothèses ». Consigne : « Relisez vos hypothèses et notez en marge : ✓ quand elles ont été	Aider à la lecture critique des hypothèses ; interroger : « Pourquoi cette hypothèse ne s'est-elle pas vérifiée ? » ; faire circuler la	Comparer, annoter, corriger ; éventuellement échanger en binômes pour discuter des écarts.

Phase	Durée	Objectifs spécifiques	Consignes à donner aux élèves	Rôle de l'enseignant.e	Rôle des élèves
			confirmées ; ✗ quand elles ne l'ont pas été ; ajoutez ce que vous avez finalement observé. »	parole sur quelques exemples marquants.	
Rédaction du texte réflexif pour le rapport de stage	40–45 min	- Structurer une analyse écrite - Exprimer ses ressentis et interprétations	Consigne écrite au tableau : « Rédigez un texte de 10–15 lignes qui : 1) présente votre lieu de stage ; 2) décrit une ou deux situations de communication observées ; 3) explique ce qui confirme ou non vos hypothèses ; 4) décrit vos ressentis et ce que vous avez compris sur la manière de parler dans ce milieu. »	Proposer un plan possible ou des amorces de phrases ; accompagner les élèves en difficulté ; rappeler qu'il s'agit d'un texte à insérer dans le rapport de stage.	Rédiger le texte individuel ; relire et corriger ; demander de l'aide si nécessaire.
Mise en lien langue / social (synthèse)	10–15 min	- Relier manières de parler et contexte social/professionnel - Élaborer une conclusion collective	Repartir de quelques exemples (ex. lieux où plusieurs langues sont parlées). Questions : « Qui vient dans ce lieu ? », « Quelles langues parle ce public ? », « Pourquoi utilise-t-on	Guider la réflexion vers les liens entre langue, public, activité professionnelle, quartier, etc. ; faire verbaliser une ou deux idées fortes à noter comme conclusion.	Participer à la discussion ; proposer des interprétations ; reformuler les idées essentielles.

Phase	Durée	Objectifs spécifiques	Consignes à donner aux élèves	Rôle de l'enseignant.e	Rôle des élèves
			telle langue ou telle manière de parler ? ».		

Tableau 8: Déroulement séance 2 - Ethnographie de la communication en milieu professionnel

Cette activité, comme les autres présentées, a vocation à être adaptée à d'autres publics/contextes. Je pense notamment aux Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), qui doivent réaliser un certain nombre d'heures de stage en classes de 4ème et 3ème, ou aux classes de 3ème « prépa-métiers », qui doivent également faire des stages tout au long de l'année. L'activité pourra donc être adaptée à un temps plus long, lorsque les élèves ont plusieurs stages. On peut aussi envisager une adaptation hors cadre professionnel, comme cela a été le cas lorsque j'ai fait cette activité en Allemagne, en demandant aux élèves d'observer les interactions dans leur vie quotidienne.

2. Le *Lingomarket*[43]

2.1. Cadre théorique et méthodologique

Cette activité a été pensée et menée avec la classe de 4ème de Joséphine. L'objectif était de travailler autour de la notion de marché linguistique (Bourdieu, 1977) afin de faire comprendre aux élèves que les différentes langues ont des valeurs sociales. L'objectif n'était pas de créer un classement hiérarchique des langues et d'entretenir l'idée que certaines langues vaudraient mieux que d'autres, mais de faire comprendre aux élèves que, de fait, certaines langues sont plus valorisées aux yeux de la société. Il est d'ailleurs intéressant d'entamer une discussion avec les élèves sur le fait que le classement serait différent en fonction des pays, où les mêmes

[43] Le jeu s'appelait originellement le « Monopolangue » en raison de son inspiration du Monopoly mais j'ai décidé de changer de nom pour des questions de droits d'auteur.

langues n'ont pas forcément les mêmes valeurs accordées. Nous avons donc travaillé à partir de critères empiriques trouvés par les élèves à partir de leurs connaissances et de leurs expériences de locuteur.ices. Finalement, après avoir mené cette activité avec trois groupes de niveaux différents (collège et université), l'objectif semble avoir été atteint et les classements présentent des similitudes.

À partir des langues parlées, connues et apprises dans la classe, nous avons sélectionné 22 langues avec pour but de les classer sur un plateau de jeu inspiré du Monopoly. À la place des rues parisiennes, nous avons placé chacune des vingt-deux langues sélectionnées en fonction de leurs valeurs attribuées selon des critères définis par les élèves. L'activité s'est faite en quatre séances : une en classe entière et trois en petits groupes d'environ six élèves chacun.

La première séance visait à se présenter à travers les langues qu'on parle, qu'on apprend et qu'on connait. Chaque élève a alors eu la parole pour donner son prénom et ses langues. Je leur ai ensuite expliqué l'activité et le jeu et nous avons réfléchi collectivement à ce qui faisait qu'une langue avait de la valeur. Illes ont évoqué :

- Son histoire et sa durée d'existence
- Le nombre de locuteur.ices
- Le nombre de pays où elle est parlée
- Sa notoriété (et diffusion dans des séries et films, par exemple)
- Le nombre de pays où elle est enseignée.

Certains de ces critères ont été donnés spontanément par les élèves, d'autres ont été trouvés après une réflexion collective que j'ai guidée, d'autres encore ont émergé pendant la deuxième partie de l'activité. Pour préparer l'activité, j'avais pris connaissance du baromètre des langues créé par Calvet et Calvet, qui permet de classer les langues selon treize critères. L'objectif de ce baromètre est de déterminer ce qui donne un « poids » aux langues parlées dans le monde. Il se présente comme suit :

MINISTÈRE
DE LA CULTURE
Liberté
Égalité
Fraternité

Baromètre des langues dans le monde
Edition 2022

Calcul du classement des langues

Vous pouvez faire varier le poids de chacun des 12 facteurs étudiés en modifiant les valeurs des cellules à droite représentées en bleu

Rang	Score Global	Code	Langue
1	10,870	[eng]	anglais
2	9,351	[fra]	français
3	8,924	[spa]	espagnol
4	8,435	[deu]	allemand
5	7,439	[rus]	russe
6	7,430	[ita]	italien
7	7,064	[swe]	suédois
8	6,849	[ron]	roumain
9	6,817	[por]	portugais
10	6,814	[pol]	polonais
11	6,795	[nld]	néerlandais
12	6,729	[cat]	catalan
13	6,615	[ces]	tchèque
14	6,583	[hrv]	croate
15	6,550	[cmn]	mandarin
16	6,484	[hun]	hongrois
17	6,462	[ind]	indonésien
18	6,454	[jpn]	japonais
19	6,426	[nor]	norvégien
20	6,404	[fin]	finnois
21	6,372	[tur]	turc
22	6,363	[dan]	danois
23	6,341	[pes]	farsi
24	6,222	[swh]	swahili
25	6,031	[slk]	slovaque
26	5,935	[srp]	serbe
27	5,913	[tgl]	tagalog

Coefficients atténuateurs

Modifiables, scores et rangs seront recalculés

Locuteurs	Entropie	IDH	Internet	Fécondité	Wikipedia	Cible	Source	Prix	Universités	Statut	Véhicularité	Ecriture
1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

Valeurs normées des 13 facteurs

Locuteurs	Entropie	IDH	Internet	Fécondité	Wikipedia	Cible	Source	Prix	Universités	Statut	Véhicularité	Ecriture
0,888	0,456	0,945	0,911	0,080	1,000	0,949	1,000	1,000	1,000	1,000	0,641	1,000
0,693	0,410	0,887	0,909	0,093	0,934	0,981	0,871	0,387	0,947	0,551	0,689	1,000
0,912	1,000	0,715	0,701	0,121	0,914	0,977	0,765	0,452	0,861	0,330	0,178	1,000
0,684	0,209	0,976	0,968	0,022	0,941	1,000	0,865	0,280	0,899	0,172	0,419	1,000
0,771	0,262	0,763	0,813	0,043	0,915	0,908	0,813	0,151	0,812	0,140	0,437	0,610
0,627	0,315	0,888	0,933	0,025	0,914	0,864	0,783	0,140	0,812	0,081	0,048	1,000
0,452	0,140	0,981	0,979	0,084	0,960	0,879	0,741	0,054	0,506	0,028	0,260	1,000
0,564	0,456	0,770	0,764	0,009	0,825	0,788	0,622	0,022	0,424	0,056	0,548	1,000
0,829	0,183	0,663	0,691	0,074	0,885	0,887	0,649	0,075	0,707	0,123	0,050	1,000
0,628	0,275	0,871	0,795	0,008	0,905	0,885	0,666	0,140	0,583	0,046	0,011	1,000
0,511	0,198	0,976	0,968	0,070	0,927	0,916	0,688	0,011	0,474	0,056	0,000	1,000
0,357	0,213	0,900	0,934	0,032	0,856	0,764	0,623	0,000	0,430	0,025	0,596	1,000
0,469	0,132	0,903	0,885	0,021	0,834	0,876	0,678	0,097	0,488	0,035	0,198	1,000
0,382	0,493	0,828	0,912	0,018	0,786	0,786	0,586	0,043	0,481	0,070	0,198	1,000
1,000	0,063	0,658	0,675	0,039	0,892	0,869	0,663	0,065	0,815	0,060	0,183	0,568
0,476	0,409	0,821	0,880	0,018	0,835	0,858	0,647	0,075	0,406	0,060	0,000	1,000
0,458	0,308	0,620	0,734	0,105	0,844	0,646	0,384	0,000	0,421	0,032	0,910	1,000
0,760	0,046	0,934	0,958	0,000	0,896	0,930	0,718	0,054	0,787	0,032	0,000	0,341
0,370	0,110	1,000	1,000	0,081	0,859	0,842	0,668	0,043	0,438	0,014	0,000	1,000
0,392	0,223	0,966	0,949	0,066	0,837	0,846	0,626	0,032	0,396	0,021	0,049	1,000
0,692	0,176	0,764	0,835	0,098	0,821	0,729	0,544	0,043	0,605	0,060	0,005	1,000
0,384	0,115	0,973	0,994	0,069	0,797	0,871	0,694	0,043	0,405	0,018	0,000	1,000
0,630	0,233	0,693	0,788	0,109	0,864	0,723	0,548	0,000	0,572	0,018	0,437	0,727
0,344	0,762	0,458	0,552	0,387	0,703	0,428	0,264	0,000	0,412	0,049	0,863	1,000
0,381	0,228	0,837	0,858	0,015	0,789	0,771	0,574	0,000	0,278	0,046	0,255	1,000
0,464	0,486	0,751	0,757	0,020	0,853	0,798	0,627	0,043	0,457	0,067	0,000	0,610
0,630	0,354	0,633	0,799	0,237	0,700	0,363	0,285	0,000	0,207	0,018	0,687	1,000

Figure 20 : Baromètres des langues dans le monde, édition 2022 (Calvet et Calvet)

Ce document peut permettre d'aider les enseignant.es à trouver des critères pour préparer l'activité en découvrant les critères attribués par Calvet et Calvet. Illes pourront choisir quels items leur semblent les plus pertinents, en enlever ou en ajouter d'autres, prenant aussi en compte les propositions formulées par les élèves. Ce document peut également être utilisé par des élèves plus avancé.es car il est pensé comme adaptable : chaque coefficient peut être modifié afin de le rendre plus ou moins important, permettant alors d'approfondir les discussions.

La première conclusion que j'ai pu tirer de cette séance était que le sujet des langues est très intime pour certain.es élèves. J'ai remarqué que certain.es n'avaient pas voulu dire les langues qu'illes parlaient et que d'autres avaient préféré échanger leurs langues, c'est-à-dire qu'illes ont donné la langue de leur camarade et leur camarade a donné leur langue. Cela m'a permis d'anticiper la séance suivante en adaptant l'activité compte tenu de ce constat, j'y reviendrai. La deuxième conclusion est que j'ai noté une forte participation et un fort intérêt des élèves. Même si chaque élève devait prendre la parole pour se présenter, illes ont été nombreux.ses à participer spontanément pour évoquer d'autres langues qu'illes connaissaient

ou des critères pour le classement. J'ai également noté leur intérêt lors du cours suivant lorsque, dans les couloirs avant le cours et dans la salle de classe pendant le cours, les élèves que je croisais me demandaient si c'était aujourd'hui que nous allions continuer l'activité.

Les séances suivantes avaient pour objectif de sélectionner vingt-deux langues parmi celles citées pour le plateau de jeu et de commencer le classement. À cet effet, je leur ai distribué le document suivant :

Activité Monopolangue :

La dernière fois nous avons trouvé quarante langues : français, bambara, espagnol, anglais, arabe littéraire, malinké, arabe (tunisien), arabe (égyptien), arabe (algérien), arabe (marocain), comorien, allemand, hongrois, langue des signes française, portugais, créole (Cap-Vert), créole (Haïti), créole (martiniquais), créole (Guadeloupe), créole (Réunion), wolof, russe, catalan, breton, latin, italien, grec (moderne), grec (ancien), polonais, roumain, libanais, lingala, chinois japonais, coréen, béninois, togolais, turque, vietnamien, arménien.

Nous avons trouvé des critères qui donnent une valeur aux langues : la notoriété (est-ce que la langue est connue), le nombre de personne qui la parlent, l'histoire, le nombre de pays/continent qui la parlent et l'enseignement/apprentissage.

Maintenant, nous devons compléter notre plateau de jeu ! Pour cela, nous devons sélectionner vingt-deux langues et réfléchir aux critères pour pouvoir les positionner…

Les vingt-deux langues que je choisi pour le jeu :

……
……
……
……
……
……
……

Les critères que je peux ajouter :

……
……
……
……
……
……

Mes classements des langues :

L'objectif de notre jeu est d'attribuer des valeurs **sociales** aux langues à partir des critères que nous avons trouvés. Mais, les langues c'est aussi quelque chose de personnel et d'émotionnel, elles sont liées à notre famille, à notre histoire, à nos émotions. Si tu le souhaites, tu peux créer ton propre classement des langues, avec tes propres critères. Tu peux y ajouter toutes les langues de ton choix (par exemple, si tu as inventé une langue, tu peux l'ajouter) :

1. ……..
2. ……..
3. ……..
4. ……..
5. ……..
6. ……..
7. ……..
8. ……..
9. ……..
10. ……..

Si tu le souhaites, explique ton classement avec tes propres mots et compare le avec le classement du jeu :

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

Figure 21 : Feuille d'activité élèves - LingoMarket

La première page servait à sélectionner les différentes langues pour le jeu et la seconde leur permettait d'adopter une posture réflexive face aux valeurs qu'illes accordent aux langues. Cette deuxième activité n'était pas obligatoire et pouvait être anonyme puisque, comme je l'écrivais précédemment, les langues peuvent toucher l'intime pour certain.es et l'objectif était

de créer une relation de confiance pour travailler sereinement avec elleux. Cette activité réflexive avait aussi pour but de faire la distinction entre valeur sociale et valeur affective. J'ai également explicité cette question à l'oral avec les trois groupes de travail.

Le premier groupe a été chargé de choisir les langues et de commencer le classement, les deux groupes suivants ont terminé le classement. Voici le plateau tel qu'il a été complété à la fin du travail avec les trois groupes :


Monopolangue
Chance
Caisse des langues
Voyage
Impots sur les bavardages
Chance
Caisse des langues
Halinkë
120L
Comanien
100L
Catalan
100L
200L
60L
breton
60L
Case départ
visite
Simple
zone chinuit
Voyage
Chance
Voyage
Chance
Voyage
Chance

peu connues des élèves. Une élève du groupe 2 est aussi venue regarder à la fin de la séance du groupe 3 ce qu'illes avaient fait, pour vérifier leur classement et s'assurer qu'il était conforme à ses attentes. Les élèves m'ont également suggéré d'ajouter un quizz à la place des cartes *chance* car illes m'ont dit avoir appris beaucoup de choses sur les langues, que leurs camarades ne savaient sûrement pas. On peut donc noter que cette activité a permis d'en apprendre plus sur l'environnement linguistique scolaire et quotidien des élèves, qu'illes ont su mobiliser et chercher des connaissances pour mener à bien l'activité et que cela a développé leur tolérance et ouverture aux autres. Nous avons aussi eu l'occasion de discuter de notions de linguistique comme la notion de langue véhiculaire après qu'un élève a affirmé que, si on connaissait l'arabe littéraire, on pouvait se comprendre avec les différents arabes dialectaux. Attention cependant à être vigilant.e tout au long de l'activité sur l'aspect affectif. En effet, lorsque nous avons dû classer les différentes variétés d'arabes dialectaux ou de créoles, cela a pu créer des tensions entre les élèves des différentes origines, qui voulaient à tout prix que leur variété soit mise en premier. Ainsi, nous avons décidé de réunir toutes ces variétés en une seule afin de ne pas générer de conflits. Cela a également été intéressant concernant le jeu : alors que les variétés d'arabe littéraire et d'arabes dialectaux étaient classées plus bas dans notre liste, les réunir a eu pour conséquence de les faire remonter. Cela permettait à la fois d'augmenter le nombre de locuteur.ices, le nombre de pays dont c'est la langue officielle ou où la langue est parlée, mais également d'ajouter une valeur culturelle, historique et religieuse avec l'arabe littéraire.

2.2. Fiche d'activité

- Informations générales :
    - **Titre de l'activité :** Le *Lingomarket*
    - **Domaine :** Langue, société et représentations
    - **Public/niveau :** Élèves de 4ème
    - **Nombre de séances :** 3 (1h en classe entière, 2h en petits groupes, 2h en classe entière)

- Compétences et objectifs :
    - **Savoir-agir de l'activité :** Comprendre les liens entre langue et société ; s'appréhender soi-même et ses propres références culturelles à travers la rencontre avec l'altérité culturelle
    - **Composantes essentielles :** Comprendre les liens entre langue et société **en acquérant des notions clés** ; s'appréhender soi-même et ses propres références culturelles à travers la rencontre avec l'altérité culturelle **en utilisant des outils réflexifs**
    - **Famille de situation :** Environnement linguistique scolaire et quotidien
    - **Niveau et apprentissages critiques :** Réflexive niveau 1 : comprendre la notion d'idéologie linguistique (à travers la notion d'un marché aux langues qui accorde des valeurs sociales aux langues sur des critères arbitraires) ; interculturelle niveau 1 : découvrir les langues parlées dans la classe
- Matériel et supports :
    - **Feuille d'activité :** voir figure n°21
    - **Plateau de *Lingomarket* vierge** : voir figure n°22
- Points de vigilance :
    - Prendre en compte le caractère intime des langues
    - Ne pas forcer l'élève à participer
    - Clarifier avec les élèves que l'on classe les langues selon leurs valeurs sociales perçues, et non selon la valeur affective
    - Anticiper les tensions possibles autour des variétés (arabe dialectal, créole etc.)
- Déroulement des séances :

Première séance :

Phase	**Durée**	**Objectifs spécifiques**	**Consignes à donner aux élèves**	**Rôle de l'enseignant.e**	**Rôle des élèves**
Introduction du jeu	5 min	- Situer l'activité - Donner du sens au dispositif ludique	« Connaissez-vous le Monopoly ? Quel est le but du jeu ? » Puis : « Nous allons créer une version où les rues seront remplacées par des langues. »	Présenter le principe général du jeu ; faire le lien entre langue/société ; susciter la curiosité.	Répondre aux questions, expliquer les règles du Monopoly, réagir au projet de jeu.

Phase	Durée	Objectifs spécifiques	Consignes à donner aux élèves	Rôle de l'enseignant.e	Rôle des élèves
Inventaire des langues de la classe	30 min	- Identifier la diversité linguistique de la classe - Valoriser les langues présentes	« Quelles langues sont parlées, apprises ou connues dans la classe ? » Rappeler que personne n'est obligé de répondre. Noter chaque langue au tableau.	Créer un climat de confiance ; éviter de pointer / stigmatiser ; accueillir toutes les langues ; éventuellement regrouper certaines catégories (ex. créoles, variétés d'arabe).	Proposer les langues qu'illes parlent, apprennent ou connaissent ; écouter les autres.
Construction de la notion de "valeur sociale des langues"	20 min	- Amener les élèves à réfléchir aux critères de valeurs sociales accordées aux langues	Question centrale : « Qu'est-ce qui fait qu'une langue a de la valeur socialement ? » Noter toutes les propositions (ex. nombre de locuteurs, utilité professionnelle, présence à l'école, culture, etc.).	Relancer, préciser les réponses, orienter vers des critères pertinents ; faire reformuler les critères ; lier au futur classement dans le jeu.	Proposer des critères, donner des exemples ; débattre de la pertinence de certains critères.
Synthèse et transition	5 min	- Stabiliser les critères - Préparer le travail de groupe	Reformuler : « Voilà les critères que nous allons utiliser pour classer les langues dans notre jeu. » Annoncer l'organisation de la séance 2 en groupes.	Reformuler, structurer les critères au tableau (liste ou tableau) ; expliquer la suite.	Noter les critères si nécessaire ; poser des questions sur la suite de l'activité.

Tableau 9 : Déroulement séance 1 - LingoMarket

Deuxième séance :

Phase	Durée	Objectifs spécifiques	Consignes à donner aux élèves	Rôle de l'enseignant.e	Rôle des élèves
Rappel des critères et consignes	10 min	- Remobiliser les critères vus en séance 1 - Poser le cadre du travail de groupe	Rappel des critères de valeur sociale. « En groupe, vous allez créer votre propre plateau de jeu. Vous devez choisir les langues qui y figureront et les classer selon les critères définis. On classe les langues selon leur valeur sociale, pas selon ce que vous préférez personnellement. »	Rappeler la différence entre valeur sociale et valeur affective ; répartir les élèves en groupes ; distribuer feuilles d'activité et supports de plateau.	Écouter les consignes ; se mettre en groupe ; répartir les rôles.
Sélection des langues du plateau	25–30 min	- Discuter de quelles langues inclure - Prendre en compte les tensions possibles	« Sur la base de la liste de la classe, choisissez les langues que vous gardez pour le jeu. » Préciser la question des créoles / langues arabes (regrouper ou non, possibilité de ne pas les faire figurer en expliquant pourquoi).	Accompagner les débats, surveiller les tensions ; aider à formuler des compromis ; rappeler les enjeux de respect et de non-discrimination .	Discuter en groupe, argumenter ; décider ensemble des langues retenues ; noter la sélection sur la feuille.
Classement des langues sur le plateau	35–40 min	- Appliquer les critères de valeur sociale - Argumenter et débattre	« A votre avis, quelle langue arrive en première position ? Pourquoi ? » puis faire de même avec chaque position du classement. Possibilité de	Aider à expliciter les critères (« Pourquoi cette langue ici ? ») ; encourager le débat argumenté ; soutenir les recherches factuelles (nombre	Classer les langues ; débattre ; mobiliser les critères ; faire des recherches.

Phase	Durée	Objectifs spécifiques	Consignes à donner aux élèves	Rôle de l'enseignant.e	Rôle des élèves
			désigner un élève par groupe responsable des recherches internet.	de locuteurs, statut, etc.).	
Création des cartes de jeu	25–30 min	- Enrichir le jeu par des défis linguistiques - Réinvestir des connaissances acquises pendant le classement	« Créez des cartes "Chance" et "Caisse des langues". Vous pouvez inventer des défis ou des questions sur les langues (ex. "fais une phrase avec le plus-que-parfait", "dans combien de pays l'italien est-il langue officielle ?"). »	Donner des exemples, valider les propositions ; veiller à ce que les cartes restent bienveillantes et pédagogiques.	Imaginer et rédiger des cartes ; réutiliser leurs connaissances.
Classement personnel (facultatif)	10–15 min (fin de séance ou à la maison)	- Faire émerger la part subjective des représentations - Favoriser la réflexivité individuelle	« Au verso de votre feuille, vous pouvez faire votre propre classement personnel des langues (selon ce que vous aimez, votre histoire, vos envies, etc.). Ce classement reste personnel. Vous avez la possibilité d'expliquer ce classement si vous le souhaitez. »	Préciser la différence avec le classement "social" ; garantir que ce classement peut rester privé (ou être partagé volontairement).	Réaliser ou non un classement personnel ; réfléchir à ses propres représentations.

Tableau 10 : Déroulement séance 2 - LingoMarket

Troisième séance :

Phase	Durée	Objectifs spécifiques	Consignes à donner aux élèves	Rôle de l'enseignant.e	Rôle des élèves
Présentation des plateaux par groupe	45–60 min	- Valoriser le travail de chaque groupe - Rendre visibles les différents classements	« Chaque groupe présente son plateau : quelles langues avez-vous choisies ? Comment les avez-vous classées ? Quels critères avez-vous utilisés ? » La classe peut poser des questions après chaque présentation.	Réguler les temps de parole ; demander des clarifications ; souligner les points communs et les différences entre plateaux.	Présenter le plateau, justifier les choix ; poser des questions aux autres groupes ; comparer avec son propre travail.
Discussion sur les différences de classement	30–40 min	- Comprendre que la valeur sociale des langues est construite et relative - Réfléchir à l'influence des critères	Questions possibles : « Pourquoi les classements sont-ils différents ? », « Quels critères ont le plus pesé ? », « Que pensez-vous de ces différences ? ».	Animer la discussion, relier aux notions d'idéologie linguistique, de hiérarchisation des langues ; veiller à la bienveillance des échanges.	Argumenter, réagir, prendre conscience de la dimension sociale et politique de la valeur des langues.
Synthèse finale	10–15 min	- Consolider les apprentissages - Ouvrir sur d'autres situations	Proposer une formulation collective : « Ce que nous avons appris sur les langues et leur valeur sociale… » ; éventuellement demander un court écrit de bilan (5–10 lignes).	Aider à formuler 2–3 idées clés à retenir ; proposer une mise en lien avec d'autres situations (orientation, emploi, médias, etc.).	Proposer des idées pour la synthèse ; rédiger éventuellement un court bilan réflexif.

Tableau 11 : Déroulement séance 3 - LingoMarket

Là encore, cette activité peut être adaptée à un autre public/niveau. J'ai eu l'occasion de la tester avec des étudiants de Licence 1 (divers parcours en langues/littérature) et avec des Master 2 en Didactique du FLE et les discussions ont été particulièrement riches. Pour les publics plus âgés

ou avancés, on peut aussi envisager de leur présenter le baromètre des langues du monde et les amener à le prendre en main pour découvrir différents classements.

3. La cartographie linguistique de l'environnement géographique

3.1. Cadre théorique et méthodologique

Cette activité n'a pas été menée par les élèves du collège, mais l'idée a émergé de nos discussions lors des séances de *Lingomarket*. En effet, pour donner des exemples de langues, les élèves se sont appuyé.es sur les différentes communautés linguistiques présentes dans les différents quartiers de l'arrondissement (à Barbès on parle arabe, à Château Rouge on parle bambara…). Cela nous a donné l'idée de créer une cartographie linguistique de l'environnement géographique. Un des intérêts de cette activité est qu'elle permet une approche interdisciplinaire avec la géographie et avec l'histoire.

J'ai cependant présenté et fait faire cette activité à une classe de Master 2 Didactique du FLE à laquelle je donnais cours dans le cadre de mon contrat d'Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER). Je leur ai présenté le début de la fiche d'activité (voir 4.3.2.) en mettant l'accent sur les compétences travaillées, les savoirs-agir de l'activité et ses composantes essentielles. Je leur ai ensuite proposé de faire leur carte de leur environnement linguistique, en s'appuyant uniquement sur des observations de cet environnement, et dont voici deux exemples :



Figure 23 : Exemple 1 d'une carte linguistique de l'environnement géographique



Figure 24 : Exemple 2 d'une carte linguistique de l'environnement géographique

On peut, dans un premier temps, remarquer que les choix effectués par ces deux étudiantes diffèrent dans la délimitation géographique. La première montre sa rue, la seconde, sa ville. La manière de présenter la carte n'est pas la même non plus : l'une a choisi de créer une illustration de son quartier, quand l'autre a choisi une carte de sa ville existante, qu'elle a complétée avec les langues. On peut voir qu'elles ont observé de nombreuses langues

différentes qui ont amené à des discussions sociolinguistiques. Par exemple, dans le cadre de la première carte, la proximité avec la frontière suisse nous a permis de mettre en valeur la pluralité linguistique et les langues en présence. Dans la deuxième carte, l'étudiante fait figurer l'Alliance Française, ce qui a permis de discuter des influences des politiques linguistiques sur l'emploi d'une langue à un endroit donné. Aussi, la présence de langues minoritaires dans sa ville était un sujet intéressant à aborder pour les autres étudiantes, qui ne connaissaient pas ces langues. Pour cette activité, je leur ai uniquement demandé d'observer, mais idéalement, il faudrait compléter avec des entretiens préparés à l'avance et éventuellement en lien avec les observations effectuées.

Là encore, comme pour l'activité d'ethnographie de la communication en milieu professionnel, les élèves vont être placé.es dans une posture d'apprenti.es chercheur.es en sociolinguistique. En s'inspirant du travail d'anthropologie linguistique qui repose sur « l'utilisation de méthodes ethnographiques, l'étude des formes linguistiques dans un cadre pluriculturel et comparatif, un focus sur la langue comme entrée en matière pour l'étude de la culture et une attention particulière aux enjeux de pouvoir tels qu'ils se rendent intelligibles dans l'accomplissement des pratiques langagières » (Costa & Greco, 2022 : 27-28), cette activité va permettre de faire étudier aux élèves la dimension interculturelle du langage, l'ouverture à l'autre et les rapports entre les gens à travers la langue. Cette activité prend donc la forme d'une mission ethnographique (Hubert & Reynolds, 2014 : 107), où les élèves vont aller à la rencontre des personnes de leur environnement linguistique afin de les observer et de les interroger sur les langues qu'illes parlent. Cet exercice a également un intérêt pour développer une conscience réflexive :

> Ces débats de réflexion à propos des expériences ethnographiques des apprenants les poussent à s'interroger sur leur manière de réagir face à ce qu'ils ont pu observer, en particulier à la manière dont ils interprètent la raison pour laquelle ils ont réagi de telle manière et pas telle autre à ce qu'ils ont appris « sur le terrain ». (*ibid.*)

À partir des observations et entretiens réalisés par les élèves, un certain nombre de discussions peuvent être abordées afin de questionner leurs représentations et comment celles-ci ont évolué pendant l'activité.

3.2. Fiche d'activité

- Informations générales :
  - **Titre de l'activité :** La cartographie linguistique de l'environnement géographique
  - **Domaine :** Langue, géographie, histoire
  - **Public/niveau :** Élèves de collège (pensée initialement pour des 5èmes)
  - **Nombre de séances :** 4 (1h pour présenter et préparer l'activité, 2h d'observations en sortie, 2h de préparation des exposés, 2h de présentation des exposés)
- Compétences et objectifs :
  - **Savoir-agir de l'activité :** S'appréhender soi-même et ses propres références culturelles à travers la rencontre avec l'altérité culturelle ; être capable de lier son expérience linguistique personnelle à une expérience collective
  - **Composantes essentielles :** S'appréhender soi-même et ses propres références culturelles à travers la rencontre avec l'altérité culturelle **en utilisant des outils réflexifs et en menant des observations ;** être capable de lier son expérience linguistique personnelle à une expérience collective **en utilisant des outils réflexifs**
  - **Famille de situation :** Environnement linguistique quotidien
  - **Niveau et apprentissages critiques :** Interculturelle niveau 1 **:** découvrir les langues parlées dans son environnement géographique ; interculturelle niveau 3 : être capable de faire des liens entre langue et d'autres disciplines (histoire, géographie, SES…) ; réflexive niveau 2 : comprendre et interroger son environnement linguistique
- Matériel et supports :
  - **Carnet d'observation**
  - **Trame d'entretien** (questions à poser aux habitant.es / commerçant.es)
  - **Carte de l'arrondissement à compléter pour la séance finale**

- Déroulement des séances :

Première séance :

Phase	Durée	Objectifs spécifiques	Consignes à donner aux élèves	Rôle de l'enseignant.e	Rôle des élèves
Lancement de l'activité	10–15 min	- Présenter le projet - Susciter la curiosité sur les langues du quartier	« À votre avis, combien de langues sont parlées dans votre quartier / ville ? Lesquelles ? »	Introduire le thème ; écrire au tableau les hypothèses ; valoriser la diversité.	Répondre, proposer des langues, réagir aux réponses des autres.
Inventaire initial des langues	15–20 min	- Dresser une première liste de langues présentes - Lier langues et lieux	« Listez les langues que vous entendez ou voyez (affiches, commerces, services…) dans votre environnement. Où les entend-on ? Où les lit-on ? »	Aider à préciser lieux / usages (rue, école, commerces, administrations…) ; noter les informations au tableau.	Citer des exemples concrets, préciser les lieux et situations ; prendre des notes.
Élaboration de la trame d'entretien	20 min	- Construire des questions pour l'enquête - Préparer la sortie	En groupe-classe : « Quelles questions poser aux gens pour savoir quelles langues illes parlent / entendent / utilisent ? » (ex. « Quelles langues parlez-vous ? Dans quelles situations ? Depuis quand habitez-vous ici ? »)	Coconstruire la trame d'entretien ; veiller au respect, à la formulation polie, aux questions non intrusives ; noter la version finale.	Proposer des questions, reformuler ; discuter de ce qui est acceptable de demander.
Répartition des rôles et consignes de sortie	5–10 min	- Organiser les groupes et le matériel - Donner les consignes de sécurité et de posture	Expliquer la sortie : groupes, encadrant.es, lieux ciblés ; consignes : rester en groupe, être poli, demander l'accord avant d'interroger.	Former les groupes ; préciser les rôles (preneur.euses de notes, personne qui pose les questions, observateur.ice) ; distribuer carnets / trames.	Se répartir les rôles ; noter les consignes ; poser des questions si quelque chose n'est pas clair.

Tableau 12 : Déroulement séance 1 - Cartographie linguistique de l'environnement géographique

Deuxième séance :

Phase	Durée	Objectifs spécifiques	Consignes à donner aux élèves	Rôle de l'enseignant.e / encadrant.e	Rôle des élèves
Observation et entretiens sur le terrain	1 h 30–2 h (selon contexte)	- Observer l'environnement linguistique réel - Mener des entretiens simples	« En petits groupes, allez dans les rues et commerces du quartier attribué. Observez les langues que vous entendez et voyez (enseignes, affiches…). Posez, si possible, les questions de la trame d'entretien à des personnes d'accord pour répondre. »	Accompagner les groupes ; veiller à la sécurité ; aider à choisir des lieux ; intervenir si nécessaire pour faciliter un entretien ou recadrer.	Observer, écouter, lire les signes écrits ; mener les entretiens avec politesse ; prendre des notes détaillées dans le carnet (lieu, langues, situations, remarques).
Bilan à chaud (facultatif, en fin de sortie ou début séance 3)	10–15 min	- Garder en mémoire les observations marquantes	« Notez les 3 choses qui vous ont le plus surpris.e pendant la sortie. »	Faire remonter quelques impressions ; repérer les points intéressants pour la suite.	Partager ses premières impressions, surprenantes ou attendues.

Tableau 13 : Déroulement séance 2 - Cartographie linguistique de l'environnement géographique

Troisième séance :

Phase	Durée	Objectifs spécifiques	Consignes à donner aux élèves	Rôle de l'enseignant.e	Rôle des élèves
Mise en commun par groupe	20–25 min	- Organiser les notes d'enquête - Identifier les éléments importants	« En groupe, relisez vos carnets et mettez en commun vos observations : langues rencontrées, lieux, situations, réponses aux entretiens. »	Aider à structurer : faire distinguer langues, lieux, nationalités, situations ; répondre aux questions.	Mettre les notes en commun, classer les informations.

Phase	Durée	Objectifs spécifiques	Consignes à donner aux élèves	Rôle de l'enseignant.e	Rôle des élèves
Structuration de l'exposé	25–30 min	- Construire un plan d'exposé - Choisir les informations clés	Proposer un canevas : 1) présentation du quartier ; 2) langues observées ; 3) nationalités/origines évoquées ; 4) lieux précis ; 5) explications (historiques, géographiques, sociales) ; 6) impression/réflexion des élèves.	Aider à formuler un plan ; vérifier que tous les points sont couverts ; encourager la répartition de la parole dans le groupe.	Répartir les parties ; choisir des exemples significatifs ; commencer à rédiger un support (affiche, diapo, fiche).
Préparation de supports visuels	20–30 min	- Préparer un support clair pour l'exposé - Commencer à imaginer la future carte	« Préparez un support visuel (affiche, diaporama, schéma) qui montrera votre quartier et les langues observées. Pensez déjà à comment cela pourra se placer sur une grande carte commune. »	Fournir matériel (feuilles, feutres, éventuellement accès numérique) ; conseiller sur la lisibilité (titres, couleurs, légende).	Créer l'affiche ou le support ; choisir comment représenter langues et lieux (codes couleurs, symboles, etc.).

Tableau 14 : Déroulement séance 3 - Cartographie linguistique de l'environnement géographique

Quatrième séance :

Phase	Durée	Objectifs spécifiques	Consignes à donner aux élèves	Rôle de l'enseignant.e	Rôle des élèves
Présentation des quartiers	30–45 min (selon nb de groupes)	- Partager les résultats d'enquête - Découvrir la diversité linguistique de l'ensemble du territoire étudié	« Chaque groupe présente son quartier : langues observées, lieux, nationalités, explications possibles. La classe peut poser des questions après chaque	Réguler le temps de parole ; aider à faire émerger les points communs/différences entre quartiers.	Présenter son travail ; écouter les autres ; poser des questions.

Phase	Durée	Objectifs spécifiques	Consignes à donner aux élèves	Rôle de l'enseignant.e	Rôle des élèves
			présentation. »		
Constructio n de la grande carte linguistique	30–40 min	- Visualiser l'ensemble des données - Élaborer une représentation collective	« Nous allons construire ensemble une grande carte où nous placerons les langues rencontrées. Quels éléments de cartographie voulons-nous faire apparaitre ? » (ex. symboles pour les langues, légende, couleur par groupe, etc.)	Organiser la mise en commun sur la carte ; guider la création de la légende ; s'assurer que tous les quartiers et langues sont représentés.	Reporter les informations de leur quartier sur la grande carte ; participer à la création de la légende ; négocier les choix de représentatio n.
Discussion finale et prise de recul	15–20 min	- Interroger l'environnemen t linguistique - Questionner ses représentations	Questions possibles : « Qu'avez-vous découvert sur les langues de votre quartier ? », « Y a-t-il des langues que vous n'attendiez pas ? », « Comment cette carte change-t-elle votre regard sur votre environnemen t ? ».	Animer la discussion, relier aux notions d'interculturalité et de réflexivité ; éventuellement proposer un court écrit de bilan.	Partager ses réflexions, ce qui a surpris ou confirmé des idées ; proposer des pistes d'explication .

Tableau 15 : Déroulement séance 4 - Cartographie linguistique de l'environnement géographique

Une nouvelle fois, l'ambition de cette activité est d'être adaptable pour d'autres publics. Elle pourrait être particulièrement intéressante avec des publics FLE nouvellement arrivés, pour

leur apprendre à identifier les ressources linguistiques en présence et découvrir leur environnement linguistique. Je pense également que ce travail pourrait être réalisé par des plus petites classes, en école élémentaire par exemple, en le simplifiant un peu, voire pourrait constituer un projet d'animation pour le périscolaire, où chaque école de l'arrondissement fait l'exercice dans son quartier et peut comparer chaque quartier avec les autres écoles.

4. Conclusion

Cette présentation de trois activités a donc été l'occasion de présenter une démarche pratique pour l'enseignement-apprentissage de la CS.

La première activité, l'ethnographie de la communication en milieu professionnel, repose sur une enquête ethnographique des élèves sur leur lieu de stage en entreprise afin d'identifier les formes langagières utilisées dans ce contexte. La démarche hypothético-déductive permet aux élèves de remettre en question leurs certitudes sur ce qu'illes pensaient observer et sur les représentations anticipées qu'illes avaient de leur terrain. L'activité a été bien accueillie par les élèves et certain.es ont même affirmé qu'elle les avait aidé.es à mieux comprendre leur lieu de stage.

La deuxième activité, le *LingoMarket*, avait pour principe le classement des langues de la classe sur un plateau de Monopoly, à partir de critères empiriques trouvés par les élèves. Il a été constaté une forte implication et participation des élèves pour cette activité. Elle a cependant soulevé des points de vigilance, notamment éthiques, sur les rapports affectifs des élèves aux langues, pouvant mener à des moqueries ou des conflits.

Enfin, l'activité de cartographie linguistique de l'environnement géographique propose aux élèves de découvrir leur quartier autrement, par le biais des langues. Elle permet ensuite de créer des discussions sur certaines thématiques comme les politiques linguistiques ou les

langues minoritaires. Néanmoins, la fiche de présentation de l'activité a mis en avant son aspect chronophage et les difficultés de mise en place qui peuvent être rencontrées.

À partir de ces expériences, on peut aussi constater des limites à la méthode de la recherche-action : étant donné mon statut et les contraintes de temps et de moyens, j'ai dû adapter mon travail pour le rendre opérationnel. Il n'a donc pas forcément été mené de la manière la plus optimale pour moi. Cette méthode présente également une difficulté dans l'évaluation des acquis à court ou à long terme. Il est donc difficile de mesurer la portée transformatrice de mon travail, malgré les retours positifs des enseignantes et des élèves.

Quoi qu'il en soit, ce travail a montré qu'un enseignement-apprentissage de la CS en cycle 4 est possible à mettre en place de manière pratique. Il faut maintenant œuvrer à l'inscrire davantage dans un cadre institutionnel, qui permettra de le rendre légitime.

Chapitre 6 : Pour une intégration institutionnelle de la compétence sociolinguistique

Nous avons vu qu'un des points fondamentaux d'une approche critique résidait dans une visée transformatrice. Or, il ne peut y avoir de transformation sans institutionnalisation, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre. La première partie de mes propositions portait sur des outils pratiques pour l'enseignement-apprentissage de la CS, à disposition des enseignant.es qui souhaiteraient s'en saisir. Ce sixième chapitre permettra de trouver des pistes pour intégrer la CS et ces activités de manière pérenne dans les pratiques. En m'aidant de la méthodologie de l'approche par compétences, je présenterai dans un premier temps un référentiel de compétence pour la CS, reprenant les trois axes de réflexion définis dans le premier chapitre : la conscience variationnelle, la conscience réflexive et la conscience interculturelle. Ce référentiel s'inscrit dans un contexte global de l'enseignement du français, quel qu'en soit le sigle (FLE, FLM, FLS, FLsco etc.). Il est destiné à toustes les enseignant.es qui souhaiteraient trouver un cadre pour intégrer la CS à leurs enseignements. Je montrerai ensuite comment les composantes essentielles exposées dans ce référentiel peuvent être intégrées dans les programmes d'enseignement et dans la formation des enseignant.es.

1. Compétence sociolinguistique et référentiel de compétences

1.1. Rappel de la définition retenue

La compétence sociolinguistique renvoie au développement d'une conscience sur les aspects sociaux du langage. Ces aspects comprennent :

- Une conscience des variations des langues

- Une conscience des enjeux de pouvoir, rapports de domination, idéologies liées à la langue
- Une conscience de la « capacité à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité » (Conseil de l'Europe, 2012 : 21).

En d'autres termes, pour développer une compétence sociolinguistique, il faut développer trois sous-compétences : une conscience variationnelle, une conscience réflexive et une conscience interculturelle.

1.2. L'approche par compétences

L'approche par compétences émerge initialement dans le monde de la formation professionnelle :

> Elle a l'ambition – suivant en cela les idées de Le Boterf qui définit la compétence « comme la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs dans une situation et un contexte donnés » - de faire sortir l'élève du cadre contraignant de l'école, de le préparer systématiquement à son entrée dans la vie active en lui apprenant à mobiliser, transférer, gérer :
>
> - Ses connaissances théoriques ;
> - Son environnement professionnel ou non ;
> - Ses savoir-faire cognitifs, sociaux, relationnels et opérationnels ;
> - Ses ressources émotionnelles (classement de G. Le Boterf). (J.-P. Robert, 2008 : 12 ; cité par Robert et Rosen, 2010b : 17)

On peut donc voir que cette approche semble appropriée ici, étant donné que la démarche vise à accompagner les élèves dans leur compréhension des rapports sociaux à travers le langage et l'adaptation de leurs manières de parler selon la situation de communication. Une telle approche nécessite de réaliser un référentiel de compétences, chose que je ferai dans les paragraphes suivants.

1.3. Référentiel des sous-compétences de la CS

Afin d'expliciter chaque sous-compétence que je propose pour développer la CS, j'élabore un référentiel de compétences qui permettra de mettre en lumière les objectifs propres à chaque sous-compétences.

1.3.1. Les référentiels de compétences : méthodologie

Pour penser ce référentiel, j'emprunte la méthodologie de Poumay (dir.) (2022). Elle est adaptée à l'enseignement supérieur mais, comme montré dans Malan (2025) la CS met en jeu des compétences transversales, qui concernent tous les contextes d'enseignement d'une langue.

Poumay (dir.) donne donc cinq étapes pour créer un référentiel de compétences :

> Voici ces cinq étapes de rédaction d'un tel référentiel :
>
> ❶ Définir les compétences, le savoir-agir à développer par les étudiants au fil du programme ;
>
> ❷ Définir les composantes essentielles à l'action, qui rendent compte de la complexité de la compétence, qui caractérisent et qui conditionnent la façon de la mettre en œuvre. Elles sont prises en compte pour apprécier la qualité avec laquelle les compétences sont mises en œuvre ;
>
> ❸ Définir les familles de situations qui rendent compte de l'étendue des contextes dans lesquels la personne est à même de mettre en œuvre la compétence ;
>
> ❹ Définir les niveaux de développement de la compétence visés au terme de périodes données d'apprentissage. À chaque niveau correspondent des mises en œuvre inédites de la compétence ;
>
> ❺ Définir les apprentissages critiques (AC) à maîtriser pour atteindre un niveau donné de développement de cette compétence. Ce sont ces AC qui génèrent les mises en œuvre inédites de la compétence. (Poumay (dir.), 2022 : 23-24)

Dans les paragraphes suivants, je vais donc proposer des items pour chaque étape, après avoir justifié la nécessité de chaque sous-compétence.

1.3.2. La compétence variationnelle

La compétence variationnelle a pour objectif général de développer une conscience de la variation langagière. Ce travail s'inscrit dans une « approche communicationnelle de la variation » (Guerin, 2017) et considère donc que chaque situation de communication, dans tous

les éléments de sa complexité, est unique, rendant impossible un enseignement de la CS qui se ferait au cas par cas. J'inscris cette compétence dans la continuité des travaux de Gadet (2012) lorsqu'elle affirme que les apprenant.es, du fait qu'illes parlent déjà (au moins) une langue, ont les connaissances nécessaires pour assurer des interactions sociales. Il faudrait alors s'appuyer sur ces connaissances pour les développer et travailler davantage à caractériser la situation de communication qu'à apprendre les usages selon les situations qui, comme précisé, sont en nombre infini. Dans la continuité de la conscience sociolinguistique, je postule que le travail autour de la compétence variationnelle doit avoir comme point de départ le fait de faire prendre conscience aux apprenant.es de leurs usages de la langue. Dans une approche critique, cette compétence permet également de mettre au jour les enjeux de pouvoir et les rapports de force liés au langage par l'étude des pratiques langagières. Le travail sur cette compétence variationnelle peut répondre à certains besoins identifiés dans les deux chapitres précédents, et notamment :

- Comprendre les variations langagières (chapitre 3) : il s'agit d'appréhender les variations langagières dans une approche communicationnelle qui permet de partir de la situation de communication et ses enjeux pour comprendre comment et pourquoi la langue varie. Ainsi, plutôt que d'opérer une hiérarchisation des manières de parler, cette approche permettra de les situer davantage, notamment au regard de leurs valeurs sociales attribuées
- Discuter les valeurs sociales des langues (chapitre 3) : en donnant aux élèves des outils pour appréhender la variation sociolinguistique, on peut également entamer un travail mettant en avant les rapports de force symboliques qui les sous-tendent. De cette manière, les approches supposant l'équivalence des formes pourraient être remplacées par des approches contextualisantes

- Didactiser les pratiques langagières (chapitre 4) : en s'appuyant sur cette étude des valeurs sociales, on peut aussi aider les élèves à comprendre ce qui se joue lors de la communication scolaire. Ce faisant, il sera sans doute plus simple pour elleux de comprendre ce qui est attendu, tant sur le fond que sur la forme.

Voici le référentiel de compétences que j'ai réalisé pour la compétence variationnelle :

❶ Définir les compétences, le savoir-agir à développer par les étudiants au fil du programme ;

- Comprendre comment et pourquoi la langue varie
- Comprendre ce qui caractérise une situation de communication
- Être en capacité d'adapter son langage à la situation de communication.

❷ Définir les composantes essentielles à l'action, qui rendent compte de la complexité de la compétence, qui caractérisent et qui conditionnent la façon de la mettre en œuvre. Elles sont prises en compte pour apprécier la qualité avec laquelle les compétences sont mises en œuvre ;

- Comprendre comment et pourquoi la langue varie **en observant activement la langue**
- Comprendre ce qui caractérise une situation de communication **en construisant les outils d'analyse nécessaires** et **en utilisant des outils d'analyse préexistants**
- Être en capacité d'adapter son langage à la situation de communication **en mobilisant les savoirs acquis**.

❸ Définir les familles de situations qui rendent compte de l'étendue des contextes dans lesquels la personne est à même de mettre en œuvre la compétence ;

- L'environnement linguistique scolaire
- L'environnement linguistique professionnel
- L'environnement linguistique quotidien.

❹ Définir les niveaux de développement de la compétence visés au terme de périodes données d'apprentissage. À chaque niveau correspondent des mises en œuvre inédites de la compétence ;

- Niveau 1 : Comprendre que la langue varie

- Niveau 2 : Comprendre comment et pourquoi la langue varie
- Niveau 3 : Adapter son langage aux situations de communication.

❺ Définir les apprentissages critiques (AC) à maîtriser pour atteindre un niveau donné de développement de cette compétence. Ce sont ces AC qui génèrent les mises en œuvre inédites de la compétence. (Poumay (dir.), 2022 : 23-24)

Niveau 1 : Comprendre que la langue varie

- Observer la langue dans des documents authentiques avec une grille d'analyse
- Observer la langue dans la vie quotidienne avec une grille d'analyse
- Observer la langue dans la vie quotidienne en créant sa propre grille d'analyse.

Niveau 2 : Comprendre comment et pourquoi la langue varie

- Être capable d'identifier les différentes dimensions de la variation (diatopiques, diastratiques, diachroniques…)
- Être capable de créer une grille d'analyse adaptée à la situation observée
- Identifier l'environnement linguistique
- Identifier les manières de parler des interlocuteur.ice

Niveau 3 : Adapter son langage aux situations de communication

- Adapter son langage aux interlocuteur.ice
- Adapter son langage à l'environnement linguistique

1.3.3. La compétence réflexive

Pour définir la réflexivité, je me place dans la continuité de ce que Bourdieu appelle la réflexivité scientifique (2022) :

> Ce qu'il s'agit d'objectiver, ce n'est pas seulement le chercheur dans sa particularité biographique […], c'est la position qu'il occupe à l'intérieur de l'espace universitaire [...]. Ce qui conduit à faire du champ scientifique lui-même le sujet et l'objet de l'analyse réflexive. (Bourdieu, 2022 : 46-47)

Ainsi, pour adapter cette réflexivité scientifique à un public autre que des chercheur.es, je propose à la place de faire travailler sur la position que l'élève et ses langues occupent au sein de l'école, de sa ville, de la société. Ce qui conduit à faire de l'école, la ville, la société le sujet de l'analyse. Le but est donc pour les élèves d'être en capacité de relier leur expérience personnelle de locuteur.ice à une expérience collective qui explique les rapports entre langue et société.

Je propose alors de mobiliser des notions-clés en sociolinguistique, telles que l'insécurité linguistique, la glottophobie et les idéologies linguistiques[44] pour aider les élèves à comprendre ce qui se joue dans leur expérience de locuteur.ice. Le travail sur cette compétence réflexive peut répondre à certains besoins identifiés dans les deux chapitres précédents, et notamment :

- Réfléchir à la notion de langue légitime (chapitre 3) : nous avons vu que la langue enseignée à l'école était celle conforme à une norme légitime, sans jamais l'expliciter comme telle. Cette conception empêche alors les élèves d'y avoir accès. Développer une conscience réflexive permettrait de mettre en valeur cette norme et de la rendre visible pour les élèves.
- Donner à voir les enjeux de pouvoir (chapitre 3) : de la même manière, les enjeux de pouvoir ne sont jamais mis en lumière dans l'enseignement-apprentissage du français. Le travail sur une conscience réflexive se propose dès lors de les didactiser, aussi bien sur les rapports propres au français que sur les rapports entre les différentes langues.
- Construire ensemble la culture éducative (chapitre 4) : une des hypothèses mises en avant par rapport au non-respect des normes de la culture éducative résidait dans le fait que les élèves ne croyaient pas en ces normes. Dans le cadre d'un développement d'une

[44] Puisque l'on a vu dans la partie précédente (chapitres 3 et 4) que c'étaient des notions en lien avec l'expérience des élèves et/ou la manière dont est enseignée la langue.

conscience réflexive, l'enseignant.e et les élèves pourraient travailler ensemble afin de construire conjointement ces règles et de se les approprier.

Voici le référentiel de compétence que j'ai réalisé pour la compétence réflexive :

❶ Définir les compétences, le savoir-agir à développer par les étudiants au fil du programme ;

- Comprendre les liens entre langue et société
- Être capable de lier son expérience linguistique personnelle à une expérience collective
- Expliquer des phénomènes sociolinguistiques

❷ Définir les composantes essentielles à l'action, qui rendent compte de la complexité de la compétence, qui caractérisent et qui conditionnent la façon de la mettre en œuvre. Elles sont prises en compte pour apprécier la qualité avec laquelle les compétences sont mises en œuvre ;

- Comprendre les liens entre langue et société **en acquérant des notions clés**
- Être capable de lier son expérience linguistique personnelle à une expérience collective **en utilisant des outils réflexifs**
- Expliquer des phénomènes sociolinguistiques **en mobilisant ses connaissances**

❸ Définir les familles de situations qui rendent compte de l'étendue des contextes dans lesquels la personne est à même de mettre en œuvre la compétence ;

- L'environnement linguistique scolaire
- L'environnement linguistique professionnel
- L'environnement linguistique quotidien

❹ Définir les niveaux de développement de la compétence visés au terme de périodes données d'apprentissage. À chaque niveau correspondent des mises en œuvre inédites de la compétence ;

- Niveau 1 : Se familiariser avec les notions clés en sociolinguistique
- Niveau 2 : Réfléchir à sa propre expérience linguistique
- Niveau 3 : Savoir se placer dans une expérience linguistique commune

❺ Définir les apprentissages critiques (AC) à maîtriser pour atteindre un niveau donné de développement de cette compétence. Ce sont ces AC qui génèrent les mises en œuvre inédites de la compétence.

Niveau 1 : Se familiariser avec les notions clés en sociolinguistique

- Comprendre la notion d'idéologie linguistique
- Comprendre la notion de glottophobie
- Comprendre la notion d'insécurité linguistique

Niveau 2 : Réfléchir à sa propre expérience linguistique

- Comprendre et interroger son environnement linguistique
- Découvrir les outils réflexifs et se les approprier

Niveau 3 : Savoir se placer dans une expérience linguistique commune

- Comprendre les rapports hiérarchiques liés au langage
- Être en capacité de caractériser son expérience personnelle de locuteur.ice et de l'inscrire dans une expérience collective.

1.3.4. La compétence interculturelle

La compétence interculturelle est retenue par le Conseil de l'Europe dans un texte de 2014 où elle est définie comme suit :

> La compétence interculturelle désigne ainsi un ensemble d'attitudes, de connaissances, de compréhension et de facultés qui sous-tend l'action et permet à une personne, individuellement ou en groupe :
>
> - de comprendre et de respecter des personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes ;
> - de réagir de façon appropriée, efficace et respectueuse dans l'interaction et la communication avec ces personnes ;
> - d'entretenir des relations positives et constructives avec ces personnes ;

- de s'appréhender soi-même et ses propres références culturelles à travers la rencontre avec l'altérité culturelle. (Hubert & Reynolds, 2014 : 80-81)

Elle peut également être mise en lien avec le Cadre de Référence des Approches Plurielles (CARAP, 2012), dont les compétences sont similaires à celles citées précédemment. Ces compétences sont utiles au développement de la compétence sociolinguistique car elles passent par une prise de conscience des aspects sociaux du langage. En effet, Hubert et Reynolds (2014) évoquent pour définir la compétence interculturelle un certain nombre de notions qui peuvent être mobilisées en sociolinguistique comme « identité » ou « culture ».

Il est intéressant d'ajouter cet aspect à la CS et particulièrement en FLM, car ce n'est pas habituellement un cadre où sont prises en compte les différentes langues/cultures des apprenant.es. En effet, les travaux autour du plurilinguisme et de l'interculturalité sont davantage utilisés en FLE/FLS/FLsco et en UPE2A que dans les classes de FLM. L'intérêt de développer cette sous-compétence en FLM serait alors de prendre en compte la pluralité des identités des élèves et d'ouvrir à une conscience sur les différences au sein de la classe.

Le travail sur cette compétence interculturelle peut répondre à certains besoins identifiés dans les deux chapitres précédents, et notamment :

- Accroitre les connaissances interculturelles et l'ouverture d'esprit (chapitre 3) : nous avons vu que certaines situations pouvaient mener à des moqueries ou incompréhensions entre les élèves, ou entre élèves et enseignant.es. À partir de ce constat, il est possible d'envisager le principe de transmettre une conscience interculturelle, qui permettrait une plus grande tolérance pour l'altérité linguistique et culturelle mais également de favoriser la communication et les liens entre les acteur.ices du terrain.
- Construire ensemble la culture éducative (chapitre 4) : un des enjeux mis au jour concernant la culture éducative résidait dans la possibilité d'une meilleure

intercompréhension entre l'enseignant.e et ses élèves. Partant, on peut envisager la confrontation des praxis comme deux pratiques culturelles qui se font face. On entre alors dans le cadre d'une conscience interculturelle, qui permettrait d'adapter (pour l'un comme pour l'autre des côtés) ses réactions de manière appropriée.

Voici le référentiel de compétences que j'ai réalisé pour la compétence interculturelle :

❶ Définir les compétences, le savoir-agir à développer par les étudiants au fil du programme ;

- Comprendre et respecter des personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes ; réagir de façon appropriée, efficace et respectueuse dans l'interaction et la communication avec ces personnes ; entretenir des relations positives et constructives avec ces personnes
- S'appréhender soi-même et ses propres références culturelles à travers la rencontre avec l'altérité culturelle.

❷ Définir les composantes essentielles à l'action, qui rendent compte de la complexité de la compétence, qui caractérisent et qui conditionnent la façon de la mettre en œuvre. Elles sont prises en compte pour apprécier la qualité avec laquelle les compétences sont mises en œuvre ;

- Comprendre et respecter des personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes ; réagir de façon appropriée, efficace et respectueuse dans l'interaction et la communication avec ces personnes ; entretenir des relations positives et constructives avec ces personnes **en participant à des activités plurilingues**
- S'appréhender soi-même et ses propres références culturelles à travers la rencontre avec l'altérité culturelle **en utilisant des outils réflexifs et en menant des observations**

❸ Définir les familles de situations qui rendent compte de l'étendue des contextes dans lesquels la personne est à même de mettre en œuvre la compétence ;

- L'environnement linguistique scolaire

- L'environnement linguistique quotidien

❹ Définir les niveaux de développement de la compétence visés au terme de périodes données d'apprentissage. À chaque niveau correspondent des mises en œuvre inédites de la compétence ;

- Niveau 1 : Prendre part à des activités plurilingues
- Niveau 2 : Réfléchir aux autres expériences linguistiques
- Niveau 3 : Comprendre le monde et l'altérité grâce aux langages

❺ Définir les apprentissages critiques (AC) à maîtriser pour atteindre un niveau donné de développement de cette compétence. Ce sont ces AC qui génèrent les mises en œuvre inédites de la compétence.

Niveau 1 : Prendre part à des activités plurilingues

- Découvrir les langues parlées dans sa famille
- Découvrir les langues parlées dans la classe
- Découvrir les langues parlées dans son environnement géographique

Niveau 2 : Réfléchir aux autres expériences linguistiques

- Comprendre des notions clés telles que la glottophobie
- Entretenir son ouverture d'esprit

Niveau 3 : Comprendre le monde et l'altérité grâce aux langages

- Être capable de faire des liens entre la langue et d'autres disciplines (histoire, géographie, SES…)
- Appréhender le lien entre langue et culture

1.3.5. Récapitulatif

Compétence variationnelle	Compétence interculturelle	Compétence réflexive
- Comprendre comment et pourquoi la langue varie ; - Comprendre ce qui caractérise une situation de communication ; - Être en capacité d'adapter son langage à la situation de communication	- Comprendre et respecter des personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes ; de réagir de façon appropriée, efficace et respectueuse dans l'interaction et la communication avec ces personnes ; d'entretenir des relations positives et constructives avec ces personnes - S'appréhender soi-même et ses propres références culturelles à travers la rencontre avec l'altérité culturelle. - Appréhender son environnement culturel et linguistique	- Comprendre les liens entre langue et société - Être capable de lier son expérience linguistique personnelle à une expérience collective - Expliquer des phénomènes sociolinguistiques

Tableau 16 : Récapitulatif des sous-compétences à acquérir pour la compétence sociolinguistique

2. Intégrer la compétence sociolinguistique à l'enseignement du FLM

2.1. Dans les programmes

Mon travail se situant dans le cadre du FLM et de l'Éducation Nationale, je propose de mettre en lien des thématiques qui permettraient de travailler la CS avec les programmes officiels. Dans le tableau suivant j'ai consigné les thématiques travaillées en cours de français

et les thèmes abordés pour chaque classe. En rouge apparaissent mes propositions de thématiques avec les sous-compétences et niveaux qu'elles pourraient permettre de travailler. La lettre R correspond à la compétence réflexive, le I à la compétence interculturelle et le V à la variationnelle. Les chiffres correspondent au niveau de la compétence travaillée.

Thématique / Classe	**Se chercher, se construire**	**Vivre en société, participer à la société**	**Regarder le monde, inventer des mondes**	**Agir sur le monde**	**Questionnement complémentaire**
5ème	Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? Plurilinguisme, francophonie, langue du colon/colonisé (I1 ; R1)	Avec autrui : familles, amis, réseaux Variation, plurilinguisme : l'élève pourrait réaliser une auto-ethnographie en s'appuyant sur sa famille et ses ami.es… (V1)	Imaginer des univers nouveaux Imaginer une nouvelle langue, des nouvelles manières de communiquer … (R2)	Héros/héroïnes et héroïsmes Diachronie et variations : qui parle comment au M-A ? (V2)	L'être humain est-il maître de la nature ? Écologie des langues ? Langues en danger ? (I2) Questionnement libre
4ème	Dire l'amour	Individu et société : confrontations de valeurs ? Valeur symbolique des langues (*Lingomarket*) (R1 ; I1)	La fiction pour interroger le réel	Informer, s'informer, déformer ? Le pouvoir des mots, les pratiques langagières (R1 ; I3)	La ville, lieu de tous les possibles ? Observation linguistique de l'environnement géographique (cartographie) (I1, 3 ; R1) Questionnement libre
3ème	Se raconter, se représenter Ethnographie de la communication en milieu professionnel (V1 ; R2)	Dénoncer les travers de la société Inégalités linguistiques (R3 ; I3)	Visions poétiques du monde	Agir dans la cité : individu et pouvoir	Progrès et rêves scientifiques Questionnement libre

Tableau 17 : Propositions de thématiques pour intégrer l'enseignement de la compétence sociolinguistique aux programmes d'enseignement de l'Éducation Nationale

Ce sont des propositions qui permettent un début de réflexion sur la prise en compte de la CS pour les enseignements du cycle 4. Comme pour les activités, l'idéal serait que chacun.e puisse adapter ces items à ses connaissances, à son public et aux enjeux de sa classe. J'ai laissé certaines sections vides, il pourrait être intéressant d'en discuter avec les enseignant.es pour faire émerger d'autres idées.

2.2. Dans la formation des enseignant.es

Ma première proposition quant à la formation des enseignant.es est de proposer les activités conçues pour les élèves aux enseignant.es. Cela permettra aux enseignant.es de découvrir et s'approprier les activités afin de les adapter ensuite à leur contexte d'enseignement.

La seconde proposition concerne une formation préalable à la sociolinguistique, soit intégrée au master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), soit lors des modules de formations ponctuels des enseignant.es tout au long de l'année. Cela pourrait également faire l'objet de formations en ligne via le Réseau Canopée, opérateur de la formation des enseignant.es. Ainsi pourront être abordées des notions telles que la variation linguistique, les idéologies et représentations, la glottophobie, l'insécurité linguistique, les pratiques langagières. Ce travail, au-delà de favoriser la prise en compte de la CS dans les enseignements, pourrait aussi permettre de mieux appréhender les situations sociolinguistiques dans lesquelles évoluent les élèves et les prendre en compte pour favoriser un enseignement-apprentissage adapté à la pluralité des personnalités.

3. Conclusion

La méthodologie de l'approche par compétences a donc permis de mettre en place un référentiel de compétences, destiné à l'enseignement-apprentissage de la CS, à travers trois champs d'action : une conscience variationnelle, une conscience réflexive et une conscience interculturelle. Ce référentiel structure cet enseignement-apprentissage à partir de niveaux de

conscience qui reposent sur l'observation, la compréhension et l'action sur les phénomènes observés.

Par ailleurs, le tableau 17 (Propositions de thématiques pour intégrer l'enseignement de la compétence sociolinguistique aux programmes d'enseignement de l'Éducation Nationale) a fourni la confirmation qu'une intégration des composantes essentielles de la CS aux programmes officiels était cohérente, donc possible.

Enfin, cette institutionnalisation devra passer par l'intégration d'une formation des enseignant.es aux notions sociolinguistiques et aux particularités de la CS.

Bilan partie 3 :

Cette partie a permis de traduire les besoins identifiés en un cadre didactique adapté, visant l'enseignement-apprentissage de la CS. Ce cadre est structuré autour de trois sous-compétences : une conscience variationnelle, une conscience réflexive et une conscience interculturelle, chacune répondant à des besoins donnés. L'approche par compétences et la méthodologie du référentiel de compétences ont donné l'occasion de structurer ces trois sous-compétences en différents savoir-agir, composantes essentielles, familles de situations, niveaux de développement et apprentissages critiques. Il a ainsi été possible de mettre en avant des solutions concrètes aux problèmes identifiés précédemment :

Besoin identifié	**Réponse didactique proposée**
Comprendre les variations langagières	Observation de la langue et ses variations en contexte, développer la conscience variationnelle (voir Ethnographie de la communication en milieu professionnel)
Réfléchir à la notion de langue légitime	Resituer le français standard comme une variété parmi d'autres, développer la conscience réflexive.
Discuter des valeurs sociales des langues	Comprendre ce qui donne de la valeur socialement valorisée à une langue ou une manière de la parler, développer la conscience réflexive (voir *LingoMarket*)
Accroitre les connaissances interculturelles et l'ouverture d'esprit	Comprendre les différences culturelles et linguistiques, développer la conscience interculturelle (voir Cartographie linguistique de l'environnement géographique)
Didactiser les pratiques langagières, comprendre les enjeux de pouvoir	Repérer ce qui relève des praxis dominantes et des praxis transgressives, adapter son langage à la situation de communication, développer les trois sous-compétences

Besoin identifié	Réponse didactique proposée
Construire ensemble la culture éducative	S'appréhender soi-même et les autres dans les manières d'échanger, développer la conscience interculturelle
Former les enseignant.es	Intégration des éléments relatifs à la CS dans les programmes d'enseignement et formation préalable dans les cursus de formation

Tableau 18 : Besoins et propositions pour l'enseignement-apprentissage de la CS

Les trois activités proposées ont en commun de placer l'élève au centre de son apprentissage, en le.a plaçant dans une position d'expert.e de ses propres usages et perceptions linguistiques.

Les principaux points forts de ces activités ont été :

- Le fort engagement et participation des élèves : en adoptant une posture qui part de leur expérience et la valorise, on remarque que les élèves sont davantage enclin.es à prendre part aux activités.
- La remise en question : on a pu voir que certain.es élèves revenaient sur leurs hypothèses de départ ou modifiaient leurs attitudes vis-à-vis des autres.
- L'évolution constatée chez les élèves : la prise en compte des manières de parler autres et de l'altérité langagière a favorisé la curiosité et l'appropriation de certaines pratiques.
- La capacité d'adaptation des activités : il est possible de mener ces activités avec différents publics dans différents contextes. La présentation des activités se veut adaptable pour pouvoir être mises en œuvre de manières variées.

Cependant, il apparait également des points de vigilance, tels que :

- La nécessité d'une posture éthique : il est apparu que le sujet des langues était très chargé émotionnellement pour les élèves. Il faut donc appeler à l'adoption d'une posture adaptée, qui favorise l'ouverture et ne force personne à participer.

- L'identification préalable des tensions : là encore, le lien émotionnel fort entre identité de l'élève et langues peut amener à des situations de conflits dans la classe, il faut donc travailler à identifier en amont ces liens afin de proposer un contenu sur mesure.
- La faisabilité des activités : comme il a été montré dans la première partie, l'enseignant.e n'a pas toujours la possibilité matérielle de proposer ce type d'activité, notamment à cause du nombre réduit d'heures. C'est pour cette raison qu'il faudrait penser à une institutionnalisation de l'enseignement-apprentissage de la CS pour offrir aux enseignant.es le temps et les moyens de la traiter.

Comme j'ai tenté de le montrer, les thématiques abordées par les programmes d'enseignement sont entièrement compatibles avec les composantes essentielles déterminées par le référentiel de compétences. Il manque cependant un préalable indispensable : celui de la formation des enseignant.es, notamment via leur propre réflexivité sur la langue et la culture éducative.

L'approche critique de la didactique reposant sur une recherche ethnographique et une recherche-action a donc été l'occasion de démontrer qu'il était possible d'utiliser les points de contradictions entre prescriptions et usages à des fins didactiques, permettant :

- Une étude approfondie de la langue, dépassant la simple prescription normative.
- Une analyse des pratiques langagières, favorisant l'intercompréhension des acteur.ices du terrain.

Conclusion

Revenir au collège a été pour moi l'occasion de clore les retours vers le passé. J'ai eu de nombreuses occasions de retourner dans mon école élémentaire, j'ai travaillé deux ans dans mon ancien lycée, mais je n'étais jamais retournée au collège. Je pense que c'est en partie dû au fait que ces années sont les plus compliquées dans la construction de soi, et j'ai tenté de montrer que l'encadrement institutionnel n'aidait pas à se construire. Lorsque je suis revenue seize ans plus tard et que l'élève d'Abyssinia m'a demandé si j'avais toujours eu l'ambition de faire ce que je fais, j'ai peiné à lui répondre. J'ai toujours été révoltée contre toutes les injustices, en particulier celles qui étaient vécues par mes ami.es les plus proches. J'ai toujours voulu que mon travail ait un sens, une utilité sociale. J'ai toujours eu l'envie de donner aux jeunes l'accompagnement que je n'avais pas eu, ou que j'avais pu avoir de la part de certain.es adultes. Est-ce que pour autant je m'imaginais être capable d'accéder au plus haut grade des études supérieures ? Sans doute que non. Mais, lorsque j'ai eu la possibilité de le faire, j'ai tenté de tout faire pour que ce travail serve ma révolte, ait un sens et une utilité sociale et soit le plus utile possible aux pré-adolescent.es avec lesquel.les j'ai mené cette recherche. C'est ce qui a guidé l'ensemble de ma thèse et j'espère avoir été à la hauteur.

Ma problématique était la suivante : comment le paradigme critique appliqué à la didactique me permet de penser des outils pour développer l'enseignement-apprentissage de la compétence sociolinguistique en FLM ? Ce paradigme critique a été au centre de toute ma recherche, depuis le cadre théorique et méthodologique, jusque dans les outils d'analyse et les propositions. Il m'a permis de concevoir la recherche que je souhaitais faire, de la manière dont je souhaitais la faire. Il a également fait émerger les questions de recherche suivantes :

(1) Quels sont les apports d'une approche transdisciplinaire pour mon sujet ?

L'approche transdisciplinaire a été l'occasion de créer un cadre fonctionnel pour ma recherche, mêlant les outils théoriques et méthodologiques de différentes disciplines. Elle a également été l'occasion de montrer que la didactique pouvait parfaitement s'inscrire dans le champ des sciences humaines et sociales, et pas uniquement dans celui des sciences du langage, constituant alors un champ d'application plus qu'une discipline.

(2) Comment connaitre son terrain ?

Cette question a été centrale dans mon approche et mon questionnement tout au long de cette thèse. J'ai immédiatement choisi de retourner en terrain connu, pensant que cela serait plus simple. Mais, la réalité m'a rattrapée et j'ai compris que la distance s'était creusée. Il a donc fallu interroger mes certitudes et être aidée par les acteur.ices du lieu. Ainsi, j'ai pu trouver des réponses dans la théorisation de l'ethnographie chez soi et dans le faire recherche en commun, liant alors ma propre connaissance et réflexivité à celles des enseignantes qui m'ont accueillie et de leurs élèves.

(3) À quels besoins peut répondre l'enseignement-apprentissage de la CS en FLM ?

L'enquête ethnographique a montré que les besoins auxquels un enseignement-apprentissage de la CS pouvait répondre n'étaient pas que relatifs à l'étude de la langue. L'étude des situations de gestion de classe a révélé qu'il n'était pas seulement question d'idéologie du standard mais également d'idéologie de la posture scolaire. Ce faisant, j'ai pu identifier un certain nombre de besoins, pensés spécialement pour mon contexte.

(4) Quelles propositions peut-on formuler pour cet enseignement-apprentissage ?

Les propositions formulées sont de deux ordres : le premier concerne directement les enseignant.es qui souhaiteraient intégrer la CS à leurs pratiques. Le deuxième prend en compte une dimension plus globale, en suggérant des pistes pour institutionnaliser ces pratiques.

Synthèse

Dans la première partie, j'ai tracé les contours théoriques, épistémologiques et méthodologiques d'une approche critique de la didactique. En mobilisant le courant de la théorie critique et l'approche transdisciplinaire, j'en ai déduit une méthodologie adaptée à mon sujet et à mon terrain. Cette méthodologie a ensuite été étudiée afin de montrer ses apports et ses limites.

Dans le chapitre 1 *Pensée critique et transdisciplinarité*, j'ai posé les bases de ma recherche, à savoir ma problématique, mes questions de recherche, la conceptualisation des notions clés et mes choix méthodologiques. L'objectif de ce chapitre était d'identifier les apports d'une approche transdisciplinaire pour mon sujet. En mobilisant à la fois les champs de la didactique, de la pédagogie, de la sociolinguistique et de l'épistémologie, j'ai pu dans un premier temps définir la complémentarité d'une approche mêlant didactique (les « moyens, techniques et procédés » (Martinez, 2025)) et pédagogie (lien entre champ pédagogique et champ social), sans distinguer les deux aspects. Cette approche a mené nécessairement à penser conjointement enseignement et apprentissage afin de se placer aussi bien du côté de l'enseignant.e que des élèves et de mettre à profit les connaissances préalables de ces derniers. L'historicisation du FLM m'a ensuite permis de penser les liens entre histoire, enseignement et langue française, montrant ainsi comment l'héritage Républicain a façonné les manières de transmettre la langue. Cela a également été l'occasion de mettre en lumière des problématiques propres au FLM, à savoir la question de la formation des enseignant.es, la nécessité d'une prise en compte de la pédagogie et la mise au jour des conditions sociales et matérielles d'exercice de la fonction enseignante. Par la suite, j'ai présenté l'articulation entre institutions et interactions. Les institutions sont pensées dans mon travail en termes de champs (Bourdieu, 2013) et à travers trois niveaux interdépendants : un niveau macro (institution sociale), un

niveau méso (institution universitaire) et un niveau micro (institution scolaire). Concernant les interactions, elles sont pensées à travers une approche communicationnelle de la variation (Guerin, 2017) qui permet de penser dans le même temps le cadre interactionnel et les identités des participant.es.

La suite du chapitre est consacrée à définir l'objet central de cette recherche, à savoir la compétence sociolinguistique. Je pars du constat qu'il existe un manque d'éléments définitoires et de mise en pratique, afin de questionner à la fois l'aspect compétence et l'aspect sociolinguistique. Cela m'amène à m'interroger sur les connaissances préalables à cette compétence, théorisant alors l'idée d'une conscience sociolinguistique qui, si elle est mise en lumière, permet d'être sociolinguistiquement compétent.e. En m'appuyant sur des données recueillies avant ma thèse, j'ai montré la nécessité d'étudier cette compétence et présenté des pistes pour son enseignement-apprentissage.

Pour finir, j'ai présenté mes choix méthodologiques, à travers l'utilisation de deux méthodes de recueil de données : la méthode ethnographique, qui permet d'étudier les tensions entre interactions et institutions, entre prescriptions et pratiques ; et la recherche-action, qui tente de proposer des solutions pratiques aux problèmes identifiés.

L'objet du chapitre 2, *Connaitre son terrain*, était une analyse fine du terrain au regard du rapport que j'entretenais avec lui et ses acteur.ices. En effet, mon travail ethnographique pouvait être qualifié d'ethnographie chez soi et répond ainsi aux trois grandes problématiques soulevées par les chercheur.es l'ayant théorisée : la proximité, l'altérité et l'engagement. La problématique de la proximité a fourni une mise en lumière des biais et préconçus que je pouvais avoir dans mon rapport au terrain et a éclairé les questions liées à la gentrification du quartier et ses conséquences sur l'école et aux conditions sociales de travail des enseignant.es. La question de l'altérité m'a fait me questionner sur le rôle que j'entretenais avec mon terrain, me plaçant dans une posture autant d'ancienne élève, que d'ancienne enseignante et que

d'intervenante. Cela m'a aidé à négocier ma relation avec les enseignantes comme avec les élèves. Enfin la problématique de l'engagement a mis en valeur la dimension idéologique de mon travail, qui a motivé beaucoup de mes choix, du sujet de cette thèse à son cadre épistémologique et méthodologique.

Dans un second temps, j'ai ancré mon travail dans un faire recherche en commun. Cette approche était essentielle pour moi car elle m'a permis d'envisager une recherche ensemble, en écoutant et comprenant les personnes avec lesquelles j'ai travaillé et en les intégrant dans le processus de recherche. Cette étude en commun s'est faite à la fois entre pairs, grâce à des séminaires et la création d'un laboratoire junior à l'ENS de Lyon, avec les élèves, via une pédagogie interactive et des activités adaptatives, mais aussi avec les enseignantes qui ont aidé à comprendre la faisabilité de l'enseignement-apprentissage de la CS, les attendus du cours de français et à être un guide pour les activités.

Cette première partie a donné du sens au recours à une approche critique, aussi bien dans la théorie que dans la pratique.

La deuxième partie a servi à rendre compte des besoins identifiés pour l'enseignement-apprentissage de la CS à partir de deux axes de travail : l'étude de la langue et la culture éducative. Les approches critique et ethnographique ont structuré ces deux chapitres, notamment en faisant le lien entre ce qui se passe dans la classe et ce qui est prescrit au niveau institutionnel.

Dans le chapitre 3, *L'étude de la langue*, je me suis appuyée sur le principe bourdieusien de triple déplacement (1977) pour dévoiler que l'enseignement du français en collège n'est pensé que relativement à la langue légitime et peu à travers ses variations. L'étude des programmes a d'abord donné un bon exemple de cette appréhension idéologisée de la langue. Ces traces de l'idéologie linguistique se retrouvent particulièrement lorsqu'il est question de

l'étude de la grammaire et de la littérature, deux disciplines qui mettent en avant un bon usage du français sans le questionner. J'ai ensuite traité la question des rapports de force, abordés comme des rapports d'interaction symbolique. Cela se matérialise spécifiquement dans l'initiation aux niveaux de langue et aux différences oral/écrit. Je me suis appuyée sur des situations de classe et des supports pédagogiques distribués par les professeures pour comprendre pourquoi le traitement de ces points qui ont trait à la sociolinguistique n'était pas opérant. Enfin, j'ai observé le glissement sémantique qu'il y avait entre la notion de sens et celle de valeur. Bien souvent, le recours à la synonymie, qui devrait amener les élèves à élargir leur vocabulaire et à le comprendre, peut échouer. Les différentes formes sont présentées comme équivalentes alors que dans les faits, elles n'ont ni la même portée interprétative considérée en contexte ni la même valeur symbolique. Cet écart de valeur se révèle être un impensé. Malgré tout, cette question de la valeur apparait ponctuellement dans les pratiques des enseignantes. J'y vois alors une triple utilité : comprendre l'identité des élèves, contextualiser les contenus enseignés et développer la conscience sociolinguistique des enseignantes.

À partir de ces constats, j'ai déduit plusieurs catégories de besoins :

- Comprendre les variations langagières
- Réfléchir à la notion de langue légitime
- Accroitre les connaissances interculturelles et l'ouverture d'esprit
- Discuter des valeurs sociales des langues
- Former les enseignant.es.

Dans le chapitre 4, *La culture éducative*, je me suis intéressée davantage à ce qui se passe dans les situations de gestion de classe. Après avoir défini ce que j'entendais par « culture éducative », j'ai mobilisé la notion de pratiques langagières et de praxis pour analyser les interactions en classe. L'objectif était de montrer comment la parole est régulée et comment cette régulation repose sur une injonction contradictoire. D'un côté, les bavardages sont

proscrits de manière systématique, de l'autre, la contrainte à la participation est omniprésente. Cela mène à un rapprochement entre silence et attention, utilisant l'absence de bruit comme une preuve de mise au travail. Les manières de parler sont elles aussi régulées, amenant au rejet des usages des élèves. Cela passe à la fois par l'emploi de certains termes, mais aussi par le ton qu'illes emploient, bien que celui-ci ne présente pas l'intention d'une agressivité mais simplement d'une posture neutre.

J'ai ensuite tenté de démontrer que ces pratiques langagières et cette praxis dominante ne servent pas l'enseignement-apprentissage. En effet, bien que le silence soit attendu dans la classe, une communication clandestine et silencieuse se met en place, et ce dans toutes les classes observées, quels que soient les niveaux et difficultés. J'ai également montré que silence et attention des élèves n'allaient pas systématiquement de concert. Mes cartographies de salles de classe ont révélé plutôt l'inverse : les élèves les plus en difficultés ont tendance à ne pas perturber le cours mais à ne pas y participer non plus, alors que les élèves perturbateur.ices prennent beaucoup plus part au cours et ont généralement de meilleures notes. Cela a aussi été l'occasion de soulever la question des transgressions de cette praxis par les enseignantes elles-mêmes, et la question du déterminisme social dans l'acquisition de cette culture éducative.

Les deux pistes de besoins soulevées par ces observations sont les suivantes :

- Didactiser les pratiques langagières
- Construire ensemble la culture éducative.

Cette deuxième partie a témoigné du fait qu'un cadre méthodologique et analytique critique (triple déplacement, pratiques langagières, praxis) permettait d'identifier des besoins concrets en lien direct avec les problématiques du terrain.

À partir de ces besoins, j'ai pu construire ma troisième partie autour de deux chapitres qui présentent tous deux des propositions pour l'inclusion de l'enseignement-apprentissage de la CS dans l'étude du français.

Le chapitre 5, *La compétence sociolinguistique en pratiques*, a été l'occasion de présenter les trois activités créées et menées pendant la partie recherche-action de mon enquête. Bien que ces activités aient été destinées au public du collège, j'ai essayé de les penser de la manière la plus adaptable possible, afin qu'elles puissent servir dans des contextes variés, en FLE comme en FLM. La première, l'ethnographie de la communication en milieu professionnel, vise à développer la conscience variationnelle des apprenant.es. Inspirée de la méthodologie de Cheshire et Edwards (1993), le principe de l'activité est de placer les élèves dans une posture d'apprenti.e ethnographe, en leur faisant observer la langue en contexte afin de les conduire à adopter une posture réflexive pour l'élaboration d'une grille d'analyse des situations de communication. Ainsi, cette activité amène les élèves à comprendre comment et pourquoi la langue varie. Cette activité a été menée une première fois en Allemagne, lorsque je préparais mon entrée en doctorat. Cette première expérience a permis de rendre l'activité plus adaptative et d'améliorer quelques points qui avaient posé problème. Avec l'aide d'Abyssinia, j'ai construit une feuille d'activité qui a été distribuée aux élèves. C'est également elle qui m'a suggéré de leur proposer de mener leurs observations pendant leur stage en entreprise. Les enregistrements avec les élèves ont montré que l'activité avait réussi à faire émerger un début de conscience sur les variations, que ce soit grâce aux observations sur le terrain ou à la suite des discussions qui ont suivi. La deuxième activité, le *LingoMarket*, a été pensée pour travailler sur les valeurs sociales des différentes langues et développer ainsi une conscience réflexive. À partir de la notion de marché linguistique, les élèves ont été amené.es à déterminer des critères empiriques de classement des langues en présence dans la classe. Le point fort de cette activité a été le grand engagement des élèves, considéré.es par toustes comme une classe difficile. Cela

a été l'occasion, au-delà du but premier, d'aborder des notions telles que les langues vernaculaires/véhiculaires, les différences entre langue et dialecte, mais également de leur faire découvrir les langues de leurs camarades, dont certaines étaient la cause de moqueries lors de la première séance de l'activité. Toutefois, elle a également présenté des difficultés, notamment en lien avec le rapport émotionnel fort qu'entretiennent les élèves avec leurs langues. Ainsi, des points de vigilance sont à prendre en compte lors de la mise en place de cette activité. Enfin, la troisième activité, la cartographie linguistique de l'environnement géographique, n'a pas été mise en place avec le public du collège Marx Dormoy par manque de temps. Il n'a donc pas été possible de prendre du recul à partir des situations observées. Cependant, j'ai eu l'occasion, dans un cours sur la compétence sociolinguistique en Master 2 FLE à l'université Marie et Louis Pasteur, de proposer cette activité aux étudiantes. Cette activité, comme la première, repose sur une mission ethnographique (Hubert & Reynolds, 2014), où les élèves sont amené.es à observer comment cohabitent les différentes langues en présence dans leur quartier. L'idée est venue aux élèves et à moi-même lorsque nous travaillions sur le *LingoMarket* et que les élèves ont remarqué que le découpage linguistique de l'arrondissement répondait également à un découpage géographique (par exemple, à Barbès, on parle arabe, à Château-Rouge, on parle bambara). Ainsi, l'activité a pour but d'établir une cartographie de leur environnement géographique à partir des usages linguistiques observés et de développer, de ce fait, leur conscience interculturelle. L'objectif de ce chapitre était donc de proposer des outils pratiques aux enseignant.es qui souhaiteraient développer la CS de leurs apprenant.es.

Le sixième et dernier chapitre *Pour une intégration institutionnelle de la compétence sociolinguistique* vise à un changement approfondi de l'enseignement du français et de la CS. En effet, dans une perspective critique, penser le changement ne peut se faire sans légitimation des objets d'étude et cette légitimation passe inévitablement par l'institutionnalisation. J'ai donc créé un référentiel de compétences pour la CS en m'appuyant sur la méthodologie de

l'approche par compétences. Ce référentiel permet de poser un cadre théorique pour l'enseignement-apprentissage de la CS, articulant les trois sous-compétences en les explicitant. Dans un second temps et en m'appuyant sur ce référentiel, je montre comment ses composantes essentielles peuvent s'intégrer dans les thématiques présentes dans les programmes. De cette manière, chaque temps du programme peut être l'occasion d'aborder des sujets relatifs à la CS, sans s'écarter des objectifs curriculaires. J'aborde enfin la question de la formation des enseignant.es dans ce processus. Cette formation en est le préalable et pourrait donner aux professeur.es les connaissances et savoir-agir nécessaires pour traiter de ce sujet avec leurs élèves.

Apports de ma recherche

Cette thèse me semble avoir un double apport : scientifique et pratique.

Scientifique d'abord car elle a permis d'illustrer l'utilité d'une approche critique de la didactique et de son paradigme. Cette boussole épistémologique qu'est l'approche critique a guidé l'ensemble de ma recherche, notamment à travers ses deux grands principes : mettre au jour les rapports de pouvoir et émanciper par la raison. Ma recherche ne s'est pas contentée d'une description analytique des phénomènes, mais de penser le changement. Je peux alors suggérer plusieurs pistes pour le paradigme d'une recherche critique :

- La transdisciplinarité offre la possibilité de recourir à des outils théoriques et méthodiques pertinents. Ainsi, emprunter aux autres disciplines un appareillage analytique et des méthodes de recherche a permis de concevoir une recherche sur mesure, adaptée à son objet et à son terrain, tout en respectant les principes de base du courant critique.

- La connaissance approfondie du terrain me semble également indispensable, comme pour toute recherche, mais plus particulièrement lorsqu'il s'agit de viser une transformation des situations étudiées. Pour ma part, je pense qu'une enquête ethnographique aussi longue et détaillée qu'elle fut n'aurait pas été suffisante. Mon appartenance au terrain a bien entendu aidé, mais j'ai bien conscience que chacun.e ne peut pas forcément faire de son lieu d'appartenance son terrain, ni que toutes les personnes issues des quartiers populaires peuvent travailler dans la recherche. C'est aussi pour ces raisons que le faire recherche en commun est particulièrement utile. Il permet d'inclure les acteur.ices dans la recherche, renforçant la connaissance par l'avis d'expert.es. Travailler avec les professionnel.les de l'éducation et de l'encadrement de jeunes et avec les élèves qu'illes encadrent permet de comprendre les enjeux quotidiens de leur métier afin de trouver des besoins et des propositions.
- Cette connaissance approfondie mène donc à pouvoir identifier des besoins concrets en lien avec l'objet d'étude. Une des premières questions que je me suis posées concernant ce travail sur la CS était de savoir à quoi (et à qui) il servait et s'il était utile. C'est aussi pour cette raison que j'ai mobilisé l'approche ethnographique qui a confirmé ou infirmé certaines de mes certitudes. Là encore, la volonté de créer une recherche sur mesure était au cœur de mon travail pour pouvoir proposer des résultats profitables pour mes enquêté.es. Les besoins identifiés sont à mettre en lien avec les problématiques idéologiques et les rapports de force. Ainsi, on retrouve l'idée de faire le lien entre interactions et institutions.
- Enfin, lorsqu'on soulève des questions, il faut y apporter une réponse. La dernière étape de mon parcours conduit donc à la formulation de propositions effectives pour tenter de résoudre les problèmes observés. Cette partie doit être pensée dans une démarche globale, c'est-à-dire que la proposition de solutions ponctuelles ou isolées ne peut pas

être une issue à long terme et laisse reposer toute la responsabilité du changement sur les acteur.ices des terrains, qui sont déjà exténué.es du travail qui leur est demandé. Les solutions doivent donc être innovantes tout en étant réalistes.

L'originalité de la démarche tient aussi à mon positionnement personnel sur le terrain de recherche. Ce positionnement a permis une analyse plus fine des situations grâce à une connaissance de l'intérieur. Le fait d'avoir vécu des situations semblables à celles des élèves d'aujourd'hui donne des clés d'analyse supplémentaires pour la compréhension des phénomènes observés, même s'il conduit aussi inévitablement à des soucis de neutralité et d'objectivité. Il est aussi une contribution aux recherches émergentes sur l'ethnographie chez soi, venant confirmer la légitimité d'une telle démarche, si elle est faite de manière suffisamment réflexive.

Enfin, cette thèse vient servir le champ de la recherche en FLM, particulièrement dans son lien avec une approche sociolinguistique. Elle permet une analyse sociolinguistique de l'enseignement-apprentissage du FLM, plutôt rare dans ce domaine, et de penser des liens entre les différents contextes didactiques permettant d'enrichir l'un et l'autre de ces contextes.

Concernant l'apport pratique, ce travail a fourni un cadre théorique, une définition et des outils didactiques à la compétence sociolinguistique, délaissée dans l'enseignement-apprentissage du français. Ainsi, j'espère avoir comblé un vide avec cette thèse, et avoir donné suffisamment de matière pour une meilleure prise en charge de la CS. Comme je l'expliquais en introduction, j'ai tenté de comprendre et de rendre opérationnelle cette compétence depuis le début de ma recherche en M2. Cela a eu l'avantage d'influencer ma propre pratique enseignante, que ce soit lors des cours de FLE ou des cours de didactique que j'ai dispensés à l'université ces trois dernières années. Ainsi, j'ai continué, grâce à ce travail, à développer ma propre conscience sociolinguistique et j'espère que ce travail pourra permettre d'en faire de même aux enseignant.es qui le souhaitent.

Un autre aspect pratique est celui de la remise en question des « niveaux de langue » en tant qu'échelle pertinente pour analyser les situations de communication. Cette remise en question avait déjà été pensée par Guerin (2017), qui a tracé les contours de l'approche communicationnelle de la variation, offrant un nouveau cadre analytique à cette question. Mon travail a donc été de tenter de mettre la théorie en pratique.

Enfin, je considère que penser conjointement enseignement et apprentissage a eu l'avantage d'offrir une recherche plus aboutie, qui prend en compte aussi bien les enseignant.es que les élèves et fournit des suggestions qui envisagent la formation des enseignant.es.

Limite de ma recherche

J'identifie également des limites à ma recherche. D'abord, le travail de thèse ne permet qu'un champ d'action limité. Bien que mes propositions visent une transformation importante de la manière d'enseigner et d'apprendre le français, elles ne servent à rien si elles ne sont pas reprises à un niveau institutionnel. Malheureusement, ce n'est pas une simple thèse qui permettra de changer profondément les choses. Se posent alors les questions suivantes, en lien avec celle de l'institution sociale : est-ce que les pratiques peuvent faire changer la société ? Si suffisamment d'enseignant.es se saisissent de travaux allant dans le sens de cette thèse pour les intégrer à leurs pratiques, est-ce que cela suffira à exercer une influence assez forte sur l'institution pour que ces contenus soient intégrés aux programmes ?

Deuxièmement, j'identifie une limite concernant l'aspect généralisé de mon travail. J'ai souvent précisé que mes propositions se voulaient adaptables à tous les publics, mais il me semble que cette idée peut entrer en contradiction avec ma manière de faire recherche. Les activités que j'ai conçues sont inspirées des problématiques propres à mon public, identifiées sur mon terrain. Ainsi, afin de développer une CS chez les apprenant.es, il faudrait

nécessairement effectuer un travail préliminaire d'analyse des besoins. Or, qui pourrait mener un tel travail ? Demander aux enseignant.es de le faire me parait irréalisable compte tenu de la quantité de travail qu'illes ont déjà et des conditions dans lesquelles illes exercent, le but n'étant pas de les surcharger davantage. Il faudrait alors penser à mener d'autres études ethnographiques sur d'autres terrains afin de vérifier si le cadre et les activités proposées pour l'enseignement-apprentissage de la CS sont bien adaptables.

Troisièmement, j'ai eu l'immense chance de travailler avec des enseignantes ouvertes et réceptives à la question des variations et de la CS. Elles ne sont probablement pas représentatives de l'ensemble de leurs collègues, qui, comme nous l'avons vu, ont généralement assimilé l'aspect normatif et idéologique de la langue française. On peut donc imaginer que certain.es enseignant.es seraient réfractaires à enseigner la CS. Cela revient à la remarque d'Abyssinia sur les accusations de wokisme. La période que nous traversons où l'on observe un renforcement des idées opposées à celles émises dans cette thèse n'est pas encourageante.

Enfin, une des zones d'ombre de cette thèse réside dans l'absence de dispositif évaluatif pour la CS. Malgré le référentiel de compétences, je n'ai pas pensé de manière d'évaluer la conscience sociolinguistique des élèves. Cela est dû en partie au fait que cette compétence me parait difficile à évaluer, étant donné que les connaissances nécessaires résident dans une prise de conscience. Une deuxième raison est qu'une évaluation de la CS me semble aller à l'encontre d'une vision ouverte et non normée de la langue. Le principe de l'évaluation sommative est de juger sur des critères donnés la conformité de la langue employée avec les règles prescrites. Ainsi, je pense que l'appareillage évaluatif de la CS ne peut se faire que sous forme d'évaluation diagnostique ou formative.

Perspectives

Je vais maintenant et pour conclure aborder les perspectives ouvertes par ce travail. Premièrement, et comme je l'ai dit, je pense que l'analyse des besoins pourrait être prolongée à d'autres contextes et publics afin d'étoffer davantage la recherche sur la CS. Ainsi, on pourrait la penser dans le cadre de l'enseignement primaire ou au lycée, mais également en FLE ou dans d'autres régions francophones, comme les territoires d'Outre-mer. Cela rendrait ce travail encore plus adaptable et donc de le diffuser plus largement.

Je pense par ailleurs qu'une recherche sur la formation des enseignant.es serait bénéfique afin de mesurer l'impact du développement de la CS chez elleux et comment cela influence leur manière d'enseigner. Cela permettrait également de développer un dispositif de formation pertinent et effectif qui, là encore, participerait à la diffusion de mon travail.

J'aimerais également concevoir d'autres outils pour développer la CS, notamment en travaillant avec des professeur.es de français comme ça a été le cas dans le cadre de cette thèse. Idéalement, il faudrait créer suffisamment d'activités pour pouvoir les répertorier dans un manuel, qui rejoindrait l'aspect clés en main des activités déjà présentées.

Enfin, je souhaite mettre en lumière le travail militant d'éducation populaire qui contribue à modifier progressivement nos manières de faire classe et de transmettre le savoir. En attendant une institutionnalisation de leurs pratiques, je pense que cette mission doit être une priorité pour chacun.e des professionnel.les de l'éducation. Cette thèse est une petite contribution théorique à leurs luttes pour en finir avec l'hégémonie de la langue dominante et les inégalités qui vont avec.

Bibliographie

- (2013). *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale* [abrégé *BO*], Spécial n° 35 du 3 octobre 2013, Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.
- (2020). *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* [abrégé *BO*], Spécial n°31 du 30 juillet 2020, Annexe 3 : Programmes du cycle 4.
- (2024). *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* [abrégé *BO*], Spécial n°2 du 18 mars 2024.
- Albertini, P. & Borne, D. (2014). *L'École en France : Du XIXe siècle à nos jours, de la maternelle à l'université.* (4e édition). Hachette Éducation.
- Assoun, P.-L. (2009). *L'École de Francfort*. (3e éd.). Presses Universitaires de France.
- Atelier parisien d'urbanisme. (2021). *Diagnostic territorial du 18e arrondissement – PLU de Paris*.
- Bachelard, G. (1934). *La formation de l'esprit scientifique*. Bibliothèque des Textes philosophiques, Vrin.
- Barrère, A., & Jacquet-Francillon, F. (2008). La culture des élèves : enjeux et questions. *Revue française de pédagogie*, (163), pp. 5-13.
- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2022). VIII. La différenciation des postures d'apprentissage Apprendre : des malentendus qui font la différence. Dans É. Bautier, B. Bernstein, P. Bourdieu, M. Grospiron, V. Isambert-Jamati, N. Keddie, B. Lahire, J. Rochex, L. Tanguy, M. Young, J. Deauvieau & J. Terrail *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs : Dix ans après,* pp. 227-241. La Dispute.
- bell hooks (2024). *Apprendre ensemble : Une pédagogie de l'espoir*. Syllepse.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2022). *La Construction sociale de la réalité*. (3e éd.). Armand Colin.

- Blanchard, M. & Cayouette-Remblière, J. (2016). *Sociologie de l'école*. La Découverte.
- Blanchet, P. (2021). Glottophobie. *Langage et société*, Hors-série (HS1), pp. 155-159.
- Boizumault, M. (2021). Faire autorité par l'usage du silence en classe Quand la mise en scène corporelle des enseignants est au service du climat de classe et des apprentissages. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 67(1), pp. 97-113.
- Boudreau, A. (2021). Idéologie linguistique. *Langage et société,* Hors-série (HS1), pp. 171-174.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie, 7*(3), pp. 325-347.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Boltanski, L. (1975). Le fétichisme de la langue. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *1*(4), pp. 2-32.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française* (34), pp. 17-34.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Points Essais.
- Bourdieu, P. (2013). Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975 Introduction de Patrick Champagne. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 200(5), pp. 4-37.
- Bourdieu, P. (2022). *Retour sur la réflexivité*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Boutet, J. (2002). Terrain. Dans P. Charaudeau & D. Maingueneau (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 568-570). Seuil.
- Boutet, J. (2021). Pratique langagière. *Langage et société*, Hors-série (HS1), pp. 281-284.

- Boyer, H. (2001). L'unilinguisme français contre le changement sociolinguistique. *TRANEL. Travaux Neuchâtelois de Linguistique, 34/35*, pp. 383-392.
- Bru, M. (2021). *Les Méthodes en pédagogie.* Presses Universitaires de France.
- Brubaker, R., & Cooper, F. (2000). Beyond "identity". *Theory and Society, 29*(1), pp. 1–47.
- Bruneau, N., Cottet, D. & Saby, M. (2019). Une pédagogie anti-autoritaire. *Cahiers pédagogiques, 557*(8), pp. 52-53.
- Cambra-Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Campigotto, M., Dobbels, R., & Mescoli, E. (dir.). (2017). *Ethnographies du proche. Perspectives réflexives et enjeux de terrain* (*Émulations*, n° 22). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Candelier, M. (dir.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*. De Boeck Supérieur.
- Carello, J. & Thompson, P. (2022), *Trauma-Informed Pedagogies: A Guide for Responding to Crisis and Inequality in Higher Education,* Londres : Palgrave Macmillan.
- Chamoiseau, P. (2024). *Une enfance créole : Antan d'enfance* - Chemin-d'école - À bout d'enfance. Gallimard.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Retz.
- Cheshire, J. & Edwards, V. (1993). Sociolinguistics in the classroom : exploring linguistic diversity in Milroy, J. & Milroy L. (dir) *Real English. The grammar of English dialects in the British Isles* (pp. 34 – 52). New York : Longman.
- Chomsky, N., Calvet, L.-J., & Bourgeois, C. (2012). *Le langage et la pensée* (Nouvelle édition augmentée [de 4 chapitres inédits]). Payot et Rivages.

- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2012). *Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP).* Strasbourg : Division des politiques linguistiques.
- Costa, J. (2017). Faut-il se débarrasser des « idéologies linguistiques »? *Langage et société*, 160-161(2), pp. 111-127.
- Costa, J. & Greco, L. (2021). Anthropologie linguistique. *Langage et société*, Hors-série (HS1), pp. 27-33.
- Couëdel, Y., & Lafinestre, J.-Y. (2011). *Le guide de l'enseignant : Gérer sa classe de primaire*. Fabert.
- Cuq, J.-P. (Dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette.
- David, J. & Taous, T. (2024). Enseigner une grammaire critique ? *Le français aujourd'hui*, 225(2), pp. 5-18.
- Dolz, J., & Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Draelants, H., & Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revus française de pédagogie*, (186), pp. 115-142.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2016). *10 propositions pour changer d'école*. Le Seuil.
- Durand-Gasselin, J.-M. (2023). *La Théorie critique*. La Découverte.
- Durkheim, E. (1992). *Éducation et Sociologie*, Paris, Puf.

- Eckert, P. (2006). Communities of practice. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics*, 2nd ed., pp. 689–693. Elsevier
- Éloy, J.-M. & Trimaille, C., (2012). Idéologies linguistiques et discriminations : Introduction. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique, 6*, pp. 9-23.
- Eon Du Val, S. (coord.) (2022). *Français 4ème*. Le Livre Scolaire.
- Eribon, D. (2009). *Retour à Reims*. Paris, France : Fayard.
- Fairclough, N. (Ed.). (1992). *Critical Language Awareness*. London : Longman
- Falkert, A. (2021). L'enseignement et l'évaluation de la compétence sociolinguistique : quels outils pour quels objectifs ? *Ponti/Ponts. Langues, littératures, civilisations des pays francophones*, (21).
- Filloux, J.-C. (1978). Sur la pédagogie de Durkheim. *Revue française de pédagogie, 44*, pp. 83-98.
- Forzy, B., Hanon, C. & Castelli, M. (2022). L'ingénierie des Ateliers Sociolinguistiques : Une Réflexion Didactique Située Pour Accompagner L'intégration D'adultes Dits « migrants » *Le français aujourd'hui, 217*(2), pp. 67-77.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Paris, France : Gallimard.
- Fourez, G. & Larochelle, M. (2009). *Apprivoiser l'épistémologie.* (3e éd.). De Boeck Supérieur.
- Francis, J. (2023). You have every right to be angry: Impacts of the angry Black woman stereotype and counseling considerations for helping Black women honor their anger (*Educational specialist research project, James Madison University*). James Madison University Scholarly Common.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie* (J.-C. Régnier, trad.). Érès. (Ouvrage original publié en 1996)

- Freire, P. (2023). *La pédagogie des opprimés*. Agone.
- Gadet, F. (1996). Niveaux de langue et variation intrinsèque. *Palimpsestes, 10*, pp. 17-40.
- Gadet F. (dir) (2004) Le style comme perspective sur la dynamique des langues, *Langage et société*, 109.
- Gadet, F. & Guerin, E. (2008). Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui, 162*, pp. 21-27.
- Gadet, F. (2012). Les locuteurs et les savoirs sur les langues. *Le français aujourd'hui*, 176(1), pp. 123-126.
- Goffman, E. (1973). *Les relations en public : La mise en scène de la vie quotidienne 2*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Grimault-Leprince, A. (2011). La gestion de la classe par les enseignants de collège. Formalisme versus pragmatisme. *Carrefours de l'éducation*, 31(1), pp. 217-235.
- Guerin, E. (2008). Le « français standard » : une variété située ? Dans J. Durand, B. Habert, & B. Laks (dir.), *Actes du 1er congrès mondial de linguistique française (CMLF 08).* Paris, France : Institut de Linguistique Française.
- Guerin, E. (2011). La variation de la langue dans les manuels scolaires du cycle 3 et du collège. *Le français aujourd'hui, 173*, pp. 57-70.
- Guerin, E. (2014). Le français, « langue maternelle » est-il une « langue vivante » ? Réflexions sur la place de la variation stylistique dans le discours scolaire. *Lidil, 50*, pp. 147-167.
- Guerin, E. (2017). Éléments pour une approche communicationnelle de la variation. In : H. Tyne, M. Bilger, P. Cappeau & E. Guerin (dir.) *Variation en question(s).* Berne : Peter Lang.

- Guerin, E. (2022). Synonymie et approche de la variation. *Cahiers de Lexicologie*, 121, pp. 229-250.
- Guerin E. (2023), « La place de l'institution scolaire et de l'enseignement de la langue dans le processus de marginalisation des petits "banlieusards" », in P. Salerni, *Politique de la ville et aspects linguistiques de la France multiculturelle : histoire, évolution, contradictions*, Paris : L'Harmattan, pp. 61–80.
- Guerin, E. (2025). La face de l'enseignant : une utopie. *Le français aujourd'hui,* 229(2), pp. 25-40.
- Gumperz, J. J. & Hymes, D. (1964). The ethnography of communication. *American Anthropologist, 66*(6, Part 2), pp. 1-186.
- Gumperz, J. J. (1977). Sociocultural knowledge in conversational inference. Dans M. Saville-Troike (dir.), *Linguistics and anthropology* (Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, pp. 191–211). Georgetown University Press.
- Hambye, P. (2015). L'ethnographie comme méthode d'enquête sociolinguistique : « faire preuve » à partir d'un cas singulier ? *Langage et société*, 154(4), pp. 83-97.
- Hawkins, E. W. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Heller, M. (2003). *Éléments d'une sociolinguistique critique.* Paris : Éditions Didier.
- Heller, M., Pietikäinen, S., & Pujolar, J. (2017). *Critical sociolinguistic research methods : Studying language issues that matter.* Routledge.
- Hubert, J., & Reynolds, C. (2014). *Développer la compétence interculturelle par l'éducation*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris, France : Hatier-CRÉDIF.

- Irvine, J. T., & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P. V. Kroskrity (Ed.),*Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* pp. 35–84). Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Jaquet, C. (2014). *Les transclasses ou la non-reproduction*. Presses Universitaires de France.
- Kuhn T. (1972). *La structure des révolutions scientifiques,* Paris, Flammarion.
- Lahire, B. (2021). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire***.** Presses universitaires de Lyon.
- Lambert, P. (2021). Compétence de communication. *Langage et société*, Hors-série (HS1), pp. 57-60.
- Léglise, I. (2021). Répertoire. *Langage et société*, Hors-série (HS1), pp. 297-299.
- Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, 4*, pp. 93-119.
- Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement, In Molinie, M. (Ed.) *Mobilité, plurilinguisme et migrations internationales - Politiques linguistiques et démarches Portfolio en recherche et en action (Europe – Asie),* Cergy-Pontoise : CRTF, pp. 15-24.
- Malan, S. (2021) *Enseigner la variation en FLE : le cas des pronoms d'adresse*, Mémoire de Master, Université Sorbonne Nouvelle.
- Malan, S. (2025). Compétence sociolinguistique : un enseignement-apprentissage indépendant du contexte ?, *Contextes et didactiques* [En ligne], 26.
- Malan, S. (2026). Entre absence et contradictions : où en est l'enseignement de la compétence sociolinguistique en FLM ? Dans Falkert, A. & Racine, I. (Dir.), *Enseignement/apprentissage de la variation en contextes pluriels* : L'Harmattan.

- Martinez, P. (2025). *La didactique des langues étrangères*. (10e éd.). Presses Universitaires de France.
- Meunier, O. (2007). Approches interculturelles en éducation. *Les dossiers de la veille.* Institut de recherche pédagogique.
- Milhé, C. (2012). *Comment je suis devenue anthropologue et occitane*. Lormont, France : Le Bord de l'eau.
- Milroy, J. & Milroy, L. (1985) Linguistic change, social network and speaker innovation. *Journal of Linguistics* 21.
- Milroy, J. (2001). Language ideology and consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), pp. 530-555.
- Neveu, É. (2003). Recherche et engagement : actualité d'une discussion. *Questions de communication,* (3), pp. 109-120.
- Nicolas-Le Strat, P. (2024). *Faire recherche en commun : Chroniques d'une pratique éprouvée*. Éditions du Commun.
- Ouattara, F. (2004). Une étrange familiarité : Les exigences de l'anthropologie « chez soi ». *Cahiers d'études africaines*, 44(175), pp. 635–657.
- Paternostro, R. (2014). L'éveil à la variation phonétique en didactique du français langue étrangère : enjeux et outils, Lidil, 50, pp. 105-124.
- Paternostro, R. (2017). Peut-on enseigner la variation ? In : H. Tyne, M. Bilger, P. Cappeau & E. Guerin (dir.) *Variation en question(s).* Berne : Peter Lang, pp. 279-290.
- Poumay, M. (dir.) (2022). *Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ?* De Boeck Supérieur.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2002). *L'éducation postmoderne* (3e éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Puren, C. (2006). *Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence ?* Conférence à l'AG de l'APLV-Langues Modernes.
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2018). *Les 100 mots de l'éducation.* (3e éd.). Presses Universitaires de France.
- Rey, A. (1972). Usages, jugements et prescriptions linguistiques. Dans É. Bédard & J. Maurais (dir.), *La norme linguistique*. (pp. 101-122). Québec, Canada : Conseil de la langue française.
- Richer, J.-J. (2005). *Présentation du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*.
- Richer, J.-J. (2012). *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Fernelmont, Belgique : Éditions E.M.E.
- Robert, J.-P., & Rosen, É. (2010a). *Dictionnaire pratique du CECR*. Ophrys
- Robert, J.-P., & Rosen, É. (2010b). *Faire classe en FLE : Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Ellipses.
- Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation. *Enjeux*. 37/38 pp. 132-142.
- Sailhan, P.-M. (2021). *Français 3ème*. Le Livre Scolaire.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. Dans P. Clyne, W. Hancks & C. Hofbauer (dir.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels* (pp. 193-247). Chicago Linguistic Society.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. De Boeck Supérieur.
- Spaëth, V. (2020). Présentation. Didactique du français langue étrangère et seconde : histoire et historicités. *Langue française*, 208(4), pp. 7-20.

- Spaëth, V. (2025). « La notion de langue-culture ou comment cultiver ses yeux intérieurs en didactique du FLES », in Davin-Chnane F. éd., *Plurilinguisme et littéracie face à la diversité linguistique et culturelle,* Limoges : Lambert-Lucas.
- Thésée, G., & Carr, P. R. (2018). Can teacher education be critical? Contributions made by critical pedagogies and critical epistemologies to the research on teaching/learning situations. *Trabalho (En)Cena,* 3(1), pp. 148–163.
- Tolini, G. (2020). Chapitre 3. L'expérience vécue des élèves au cœur des pédagogies de transformation sociale de Célestin Freinet et de Paulo Freire. Dans N. Hedjerassi *Pédagogies émancipatrices : actualités et enjeux* (pp. 73-86). Éditions du Croquant.
- Troger, V. & Ruano-Borbalan, J.-C. (2021). Chapitre III. Évolution des pratiques éducatives et controverses pédagogiques. *Histoire du système éducatif* (pp. 43-57). Presses Universitaires de France.
- Vergnioux, A. (2001). Le texte libre dans la pédagogie Freinet. Dans Y. Reuter & M.-C. Penloup (dir.), *Les pratiques extra-scolaires de lecture et d'écriture des élèves* (*Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 23), pp. 151-168.
- Vial, J. (2009). *Histoire de l'éducation*. (4e éd.). Presses Universitaires de France.
- Wachs, S. (2017). Écriture numérique spontanée et variabilité in Tyne, H., Bilger, M., Cappeau, P. & Guerin, E. (dir) *Variations en question(s), hommages à Françoise Gadet*, Bruxelles, Peter Lang.

Table des matières

Remerciements *8*

Tables des figures et tableaux *18*

Table des figures **18**

Table des tableaux **19**

Choix de rédaction *22*

Transcriptions **22**

Langage inclusif **22**

Protection de l'anonymat **23**

Orthographe rectifiée **23**

Introduction *25*

Langage et violence symbolique : le début d'une réflexion **25**

Comment fait-on une omelette ? **27**

Enseigner la compétence sociolinguistique : le début d'un travail **29**

Faire une recherche en FLM **33**

Faire une recherche en terrain connu **35**

Faire une recherche adaptée **36**

Annonce du plan **38**

Partie 1 – Une approche critique de la didactique *42*

Chapitre 1 – Pensée critique et transdisciplinarité **44**

1. Problématique, questions de recherche et concepts clés 45

2. Conceptualisation des notions clés 47
2.1. Didactique/pédagogie 47
2.2. Enseignement-apprentissage 49
2.3. FLM 51
2.4. Institutions 56
2.5. Interactions 63
3. Compétence sociolinguistique 66
3.1. Compétence(s) 66
3.2. Quelles connaissances pour une compétence sociolinguistique ? 72
3.3. Définition retenue 87
4. Choix méthodologiques 88
4.1. Méthode ethnographique 88
4.2. Recherche-action 92
5. Conclusion 94

Chapitre 2 – Connaitre son terrain 97

1. Connaitre son terrain 101
1.1. La familiarité 101
1.2. L'altérité 112
1.3. L'engagement 118
1.4. Conclusion 121
2. Faire recherche en commun 121
2.1. La recherche entre pairs 122
2.2. La recherche avec les élèves 123
2.3. La recherche avec les enseignantes 125
3. Conclusion 134

Bilan première partie 136

Partie 2 – Identifier des besoins 138

Chapitre 3 – L'étude de la langue 141

1. L'étude de la langue *légitime* 142

1.1. Idéologie et langue dans les programmes.....143

1.2. Grammaire et littérature 146

2. Rapports d'interaction symbolique / rapports de force 150

2.1. Les niveaux de langue 153

2.2. Les différences oral/écrit 161

3. Le sens du discours / la valeur du discours 171

3.1. La conception synonymique.....171

3.2. Donner à voir la valeur du discours 174

4. Que peut-on en déduire pour l'enseignement-apprentissage de la CS ? 180

4.1. Comprendre les variations langagières.....180

4.2. Réfléchir à la notion de langue légitime 181

4.3. Accroitre les connaissances interculturelles et l'ouverture d'esprit.....181

4.4. Discuter des valeurs sociales des langues 181

4.5. Former les enseignant.es 182

5. Conclusion 182

Chapitre 4 – La culture éducative 185

1. Une culture éducative linguistique 191

1.1. Qui parle, qui ne parle pas dans la classe ? 194

1.2. Comment on (doit) parle(r), selon quels formats ? 201

2. Transgression et échec des pratiques langagières 204

2.1. On trouve toujours le moyen de communiquer 206

2.2. Silence ne veut pas dire attention 208

2.3. Les transgressions des enseignantes 211

2.4. Capital culturel éducatif.....213

3. Que peut-on en déduire pour l'enseignement apprentissage de la CS ?.....213

3.1. Didactiser les pratiques langagières.....214

3.2. Construire ensemble la culture éducative 214
4. Conclusion 215

Bilan de la partie 2 218

Partie 3 – Formuler des propositions 221

Chapitre 5 – La compétence sociolinguistique en pratiques 223

1. L'ethnographie de la communication en milieu professionnel 223
1.1. Cadre théorique et méthodologique de l'activité.....223
1.2. Fiche d'activité.....229
2. Le *Lingomarket*.....234
2.1. Cadre théorique et méthodologique 234
2.2. Fiche d'activité.....240
3. La cartographie linguistique de l'environnement géographique 246
3.1. Cadre théorique et méthodologique 246
3.2. Fiche d'activité.....249
4. Conclusion 254

Chapitre 6 : Pour une intégration institutionnelle de la compétence sociolinguistique.257

1. Compétence sociolinguistique et référentiel de compétences.....257
1.1. Rappel de la définition retenue 257
1.2. L'approche par compétences 258
1.3. Référentiel des sous-compétences de la CS 259
2. Intégrer la compétence sociolinguistique à l'enseignement du FLM 269
2.1. Dans les programmes 269
2.2. Dans la formation des enseignant.es 271
3. Conclusion 271

Bilan partie 3 :..... 274

Conclusion..... 278

Synthèse **280**

Apports de ma recherche **287**

Limite de ma recherche **290**

Perspectives **292**

Bibliographie ***294***

Table des matières ***306***

Résumé

Ma thèse vise à formuler des propositions pour l'enseignement-apprentissage de la compétence sociolinguistique en Français Langue Maternelle (FLM) dans une approche critique. Les trois grandes questions de ma recherche sont :

Quel cadre épistémologique pour une recherche en FLM ? En répondant à cette question, je cherche à éclairer des angles morts, masqués par des évidences, ce qui peut notamment conduire à élargir la problématique à l'enseignement du français dans d'autres contextes. Ma démarche s'inspire d'une approche critique de la didactique (Thésée et Carr, 2018) et d'un « faire recherche en commun » (Nicolas-Le Strat, 2024) qui permettent de penser les réalités éducatives et de s'y adapter.

À quels besoins peut répondre la compétence sociolinguistique au cycle 4 ? Mon deuxième objectif est de définir des besoins auxquels pourrait répondre le développement de la compétence sociolinguistique. Pour ce faire, mon travail s'appuie préalablement sur une conception de la variation plus complexe que celle sur laquelle repose l'appréhension de la langue française dans le cadre scolaire, invalidant son caractère vivant (Guerin, 2017). De là, j'ai voulu comprendre de manière concrète ce qui se passe sur le terrain scolaire avec une enquête ethnographique dans un collège d'un quartier dit « populaire » du nord de Paris, dans des classes de 5ème, 4ème et 3ème. J'ai observé, à raison de trois à quatre heures par semaine d'octobre à mai, les cours de français avec deux professeures différentes. J'ai également mené des entretiens avec ces professeures. J'ai pu identifier que le développement de la compétence sociolinguistique pouvait répondre à des besoins de l'ordre de l'étude de la langue, mais aussi de la culture éducative des élèves.

Quelles propositions formuler pour favoriser le développement de cette compétence ? *In fine*, je formule, au terme du travail, des propositions à partir des besoins identifiés lors de mon enquête. J'ai animé des activités dans le cadre d'une recherche-action qui m'ont permis de comprendre ce qui fonctionnait, ou non, pour favoriser le développement de la compétence sociolinguistique. J'émets alors l'hypothèse qu'elle pourrait être développée à partir de la conscience des aspects sociaux du langage en se concentrant sur trois axes de travail : une conscience variationnelle, une conscience interculturelle et une conscience réflexive.

Mots clés : Compétence sociolinguistique – Français Langue Maternelle – Approche critique – Enseignement-Apprentissage

Abstract

My thesis aims to formulate proposals for teaching and learning sociolinguistic competence in French as a First Language (FLM) within a critical approach. It addresses three main research questions.

Which epistemological framework is appropriate for FLM research? By addressing this question, I aim to uncover gaps in the research which have been obscured by dominant narratives. This may broaden the scope to French language teaching in other contexts. My approach draws on a critical perspective in didactics (Thésée and Carr, 2018) and a "collaborative research practice" (Nicolas-Le Strat, 2023), enabling reflection on educational realities and adaptation to them.

What needs can sociolinguistic competence address in *Cycle 4 (students aged 12-15)*? My second objective is to identify needs that the development of sociolinguistic competence could meet. To this end, my work first relies on a more complex conception of variation than that which underpins the school's apprehension of the French language, challenging its characterization as a living entity (Guerin, 2017). This involved an ethnographic research in a middle school in a so-called "working-class" neighborhood in northern Paris, across 7th, 8th, and 9th grade classes. I observed French lessons for three to four hours per week from October to May with two different teachers and conducted interviews with them. This revealed that developing sociolinguistic competence could address needs related to language study as well as students' educational culture.

What proposals can be formulated to promote the development of this competence? Ultimately, I propose solutions based on the needs identified in my inquiry. I facilitate activities through action research, assessing their effectiveness in fostering sociolinguistic competence.

I hypothesize that it can be developed by raising awareness of language's social dimensions, focusing on three axes: variation awareness, intercultural awareness, and reflexive awareness.

Keywords : Sociolinguistic Competence – French as a First Language – Critical Approach – Teaching-Learning

ED 661 – Langage et Langues : Description, Théorisation, Didactisation

Université Sorbonne Nouvelle

MAISON DE LA RECHERCHE

4, rue des Irlandais

75005 Paris

doctorat661@sorbonne-nouvelle.fr