Revue TDFLE

actes n° 1 | 2019
Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?

Cours de français langue étrangère et silence des apprenants : de l’attente d’énoncés à l’attente d’énonciation

Kanella MENOUTI *Membre permanent du personnel enseignant spécialisé*
Département de Langue et Littérature françaises
National and Kapodistrian University of Athens

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/311-cours-de-francais-langue-etrangere-et-silence-des-apprenants-de-l-attente-d-enonces-a-l-attente-d-enonciation
DOI : numerev_1314
Date de publication : 15/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : MENOUTI, K. (2019) Cours de français langue étrangère et silence des apprenants : de l’attente d’énoncés à l’attente d’énonciation. *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1314

Résumé

L’objectif de cet article est de problématiser l’enseignement du français langue étrangère au prisme du silence des apprenants. Selon l’hypothèse qui sous-tend cette démarche, le silence des apprenants appelle une réponse. Et une manière de répondre à cet appel muet serait de saisir la brisure du silence d’où émerge la parole des élèves silencieux, considérés comme des sujets parlants. Des concepts pertinents issus de la recherche psychanalytique et de la théorie du sujet parlant, ainsi que la recherche socio-anthropologique qualitative sont mobilisés dans le but de comprendre les apprenants silencieux et d’être à même de les répondre en tant qu’enseignant d’une autre langue. Cela présuppose une prise en compte de cette langue comme espace symbolique qui contient la faille et abrite la subjectivité.

Kanella MENOUTI
Université Ouverte de Grèce

Mots-clés :
Silence des apprenants, Sujet parlant, Échec scolaire, Entre-deux, Énonciation

---

1. Une voix à trouver

> Le terrain dénote pour les chercheurs l’originalité d’une démarche et la singularité d’un sujet du discours[1].

Comment aborder, en tant qu’enseignante, le paradoxe du silence en classe de langue ? Comment comprendre et décrire en tant que chercheuse en didactique de langues ce qui est insaisissable et pourtant bien réel ?

Entre l’enseignement d’une langue et le silence, entre la recherche didactique et la réalité qui inclut le vide, se situe un espace qui reste à cartographier, mais aussi un regard et une voix à chercher.

2. Le silence comme appel

Nous nous référons, dans le cadre de ce travail, au silence persistant, durant le cours, d'élèves débutants de français à l'école primaire grecque (âgés de 10 à 12 ans), considérés comme étant « en échec scolaire » dans leur vie d'apprenants. Longs silences, prolongés, qui, parfois, s'instituent comme absence de parole tout au long de l'année scolaire. Absence de questions posées à l'enseignant(e) sur le contenu du cours, silence face aux sollicitations de l'enseignant(e), renoncement lors de travaux en groupe. Silence, en d'autres termes, en tant que réponse au devenir apprenant. Parfois, de ce silence émerge un mot, une phrase erronée, une parole déviante par rapport aux attentes de l'enseignant(e). Cette parole provoque une discontinuité entre l'enseignement et l'apprentissage. La réaction d'autres apprenants, voire même leur dérision, suscitant bien souvent de longues digressions.

Le corps de ces apprenants est le seul indice parlant et, surtout, leur visage. Visage angoissé, intimidé, un regard qui bien souvent se dérobe-les yeux fixés au sol- image d'une parole silencieuse.

Visage au sens lévinasien du terme qui appelle une réponse. Que dire aux élèves silencieux ? En quelle langue ? Leur enseigner quoi ?

Les points de vue théoriques à partir desquels nous avons envisagé ce défi sont l'anthropologie du langage (équipe LACIS - Université Montpellier 3) et la didactique des langues anthropo-logique (Menouti, 2013). Cette démarche nous permet d'être à l'écoute et de comprendre l'élève réel, considéré comme sujet qui prend des positions subjectives au sein du langage. Ou, dans le cadre de ce travail, au sein du silence. Nous avons, donc, essayé d'écouter le silence des apprenants pour y répondre. Et nous sommes partie des hypothèses selon lesquelles le silence des apprenants appelle une réponse. Et une manière de répondre à cet appel muet serait de saisir la brisure du silence d'où émerge la parole de ces élèves, considérés comme des sujets parlants. Notre démarche : nous situer aux marges du silence et de la parole.

Il s'agit, plus particulièrement, d'un chemin à prendre dans l'entre-deux qui, selon l'anthropologue François Laplantine est une expérience de rencontre, d'articulation d'espaces séparés mais contigus, c'est un travail de « l'intersticiel », c'est-à-dire un « […] travail sur les charnières, les carrefours, les intersections, les échangeurs, un travail, enfin, sur les mots pour les désigner » (Laplantine, 2010 : 52). Il s'agit d'essayer de se situer au carrefour du silence et de la parole et de comprendre leur rapport. Il s'agit, autrement dit, de parler le silence des élèves silencieux.

3. Le visage du silence

Quatre visages différents, Émilie, Lisa, Nicoletta et Anne (les prénoms ont été modifiés) ont constitué le « corpus » de notre recherche. Ce « corpus » fut un outil de travail, plus parce qu'il comprend des cas singuliers que parce qu'il est représentatif des élèves

silencieux. Les deux premières filles sont élèves à l'école primaire du village de Kéramiès, situé sur l'île de Céphalonie, dans l'ouest de la Grèce, et les deux autres vont à l'école primaire de Poros, petite communauté située, également, à Céphalonie.

Âgées de 11 à 12 ans, en dernière classe de l'école primaire, elles apprennent le français langue étrangère depuis deux ans. Leurs parents exercent des métiers manuels. Elles sont issues de classes sociales défavorisées et leur rapport au savoir et à la langue semble être nourri par des pratiques issues d'une culture « orale » (conceptualisée par le sociologue Bernard Lahire[2]), éloignée des pratiques scolaires scripturales de systématisation, formalisation, généralisation et théorisation (Lahire, 2000 : 37). Selon les travaux de Lahire, cette culture s'avère être un obstacle à leur réussite scolaire.

4. Le silence en classe : une parole marginalisée

> K. Quand je te pose une question et que les autres lèvent le doigt, quels sont tes sentiments à ce moment-là ?
>
> Ém. ( ) euhh disons que c'est l'autre eeet ce n'est pas moi qui le dit. c'est l'autre qui me l'a enlevé[3].

Par le biais d'une recherche socio-anthropologique qualitative, d'une approche ethnographique de la classe de langue, de la mise en place de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2004) (avec les apprenants silencieux et leurs maîtres/maîtresses), ainsi qu'au moyen de l'observation des interactions de quatre élèves avec leurs enseignants, camarades, parents, et d'un journal de bord, nous avons essayé d'écouter le silence des apprenants à l'école.

Dans quel contexte parlent-elles ou, plutôt, restent-elles silencieuses ? Il s'avère que le processus d'enseignement et d'apprentissage se déroule dans le cadre d'un « contrat de parole » (Cambra-Giné, 2003 : 85) et d'un « contrat didactique » (Cambra-Giné, 2003 : 84) précis qui contraignent l'énonciation de ces apprenantes. Ces contraintes ont à voir avec une culture éducative dite « mélancolique » (Peter McLaren, dans Katsikas et Therianos, 2008 : 21 et Menouti, 2013 : 28 et 296) : ses composantes essentielles sont la course à la « réussite scolaire », à la certification et à l'accumulation de diplômes et, donc, de connaissances formalisées qui servent de techniques de survie aux examens. Culture qui touche, aussi, le primaire. C'est une culture « étroitement liée à des rivalités et des distinctions relatives aux notions de réussite et d'échec scolaire et social » (Menouti, 2013 : 28). En suivant les règles tacites d'un « contrat de parole » (Cambra-Giné, 2003 : 85) imprégné de cette tradition scolaire, selon lequel la prise de parole en classe est une marque de distinction, les apprenants des écoles où nous enseignons envisagent l'énonciation de l'autre de manière antagoniste. Ainsi, ceux-ci mesurent le temps durant lequel un apprenant réfléchit avant de répondre à une question ou attend en hésitant de parler, selon les critères inspirés de cette culture. Ni

l'enseignant, aussi indulgent soit-il, ni le groupe d'élèves ne sont envisagés par les élèves silencieux comme des allocutaires, quelle que soit la forme d'interaction en classe. Car, bien souvent, l'interaction est simulée à des fins évaluatives. Le silence ne procède pas de carences linguistiques ou de l'« échec scolaire » (d'ailleurs, Nicolette et Anne, tout particulièrement, n'osent pas prendre la parole après une sollicitation, même si elles connaissent la réponse) mais de la prise en compte du manque d'allocutaire qui puisse contenir leur énonciation qui, de par leur appartenance à une culture non scolaire, véhicule, la plupart du temps, la faille, l'incomplétude, l'erreur.

Selon Fred Poché[4] (1996 : 45), et dans le cadre d'un principe dialogique où la signifiance est partagée entre les interlocuteurs, le manque de reconnaissance allocutive produit des « exclus de la parole ». Les quatre élèves habitent cette classe comme exclues. Leur silence semble être une parole sans allocutaire, parole qui erre, erratique, marginalisée. Il y a un écart ressenti entre leur énonciation qui, selon Lebrun (2009 : 227), « trahit le sujet » et sa dimension allocutive.

Or, si « le langage, à travers les langues, est séparation, et ne dit que la séparation, la perte de l'objet, dès l'instant où les mots s'engagent et à l'instant où ils s'enfouissent dans le silence » (Prieur, 2004 : 141), la perte de l'autre en tant qu'allocutaire est, dans le cadre de cette culture « mélancolique », davantage éprouvée.

Dans une classe de la course aux énoncés, la parole d'un sujet « toujours dans l'incertitude quant à son être » (Lebrun, 2009 : 227) qui se cherche à la marge de la parole et de l'apprentissage de manière silencieuse et si-lente, s'avère caduque.

Il y a, aussi, en classe, des « actes silencieux » dans le sens où ils taisent une incomplétude caduque. Aussitôt qu'un/une enseignant(e) distribue les contrôles corrigés, Lisa, avec des mouvements prestes et habiles, cache rapidement le sien de peur que ses camarades ne voient la note attribuée. Si je dis « allez à telle page de votre livre », les quatre apprenantes jettent un coup d'œil au livre de leur voisin, sans bouger la tête, en cachette, en silence. Chaque apprenante manifeste son silence de manière différente, de manière radicale ou par intermittence. Il y a aussi un éventail d'actes « silencieux ». Mais il semble qu'ils sont indépendants du type d'interaction en classe, surtout si celle-ci se réalise dans le cadre du « contrat de parole » mentionné.

Nos apprenantes dévoilent un devenir apprenant aux marges de l'être apprenant.

5. La parole aux marges du silence

> K. Tu as dit à tes parents que tu veux être vétérinaire ?
>
> N. (hésitante, à voix basse) Oui.
>
> K. Qu'est-ce qu'ils te disent par rapport à ça?

N. (- -) (Ses yeux se remplissent de larmes, elle se plaint)

N. (-) Que tu ne le seras pas et que (sa voix se casse) si tu continues comme ça tu deviendras une femme de ménage[5]

Chacune de nos interlocutrices constitue un sujet parlant traversé par une histoire singulière, une langue et un inconscient (Poché, 1996 : 164). De quelles formes et de quelles significations se dote le silence dans leur vie ? Sans doute le silence, en répondant à des exigences diverses, n'a pas de signification univoque (Cremerius, cité par Maffei, 2005 : 17).

Les entretiens que nous avons eus avec les apprenantes nous ont permis de repérer, d'un côté, le besoin d'un examen transversal de la question du silence en classe : psychanalytique, sociologique, linguistique, cognitif, etc., et de l'autre côté la singularité de chaque cas.

Dans les quatre cas, nous avons pourtant constaté la présence d'un univers parental qui ne répond pas de manière suffisante à la subjectivation des apprenantes. Si l'on suit la voie psychanalytique,

L'une des fonctions importantes du silence est de protéger le véritable soi de la destruction. Lorsque le soi n'a pas rencontré ce répondant maternel suffisant et nécessaire pour confirmer sa réalité subjective, celui-ci peut se scinder du reste de l'appareil psychique pour se donner et poursuivre une vie embryonnaire et cachée qui lui est propre. Il se met ainsi à l'abri d'éventuelles frustrations et destructions ultérieures[6].

Or, les paroles de nos élèves problématisent, entre autres, la relation entre leur silence et une subjectivation pas suffisamment contenue dans le milieu parental.

K : Vous discutez à la maison ?

Ém : (elle fait non de la tête)

K : S'il t'arrive de discuter avec maman ou papa de quoi parlez-vous ?

Ém : On se dispute (elle sourit)[7].

Qui plus est, l'analyse de discours et le repérage des traces énonciatives du sujet sur ses paroles nous ont amenée au constat que ces apprenantes sont des sujets-parlants ébranlés par les énoncés hétérogènes, par une dissonance ressentie entre les énoncés des autres et leurs propres énoncés. Ce qui soulève la question de l'hétérogénéité discursive montrée ou constituée (Authier-Revuz, 1982) dans leurs discours, autrement dit, la question du comment elles se situent en tant que sujets d'énonciation à l'intérieur

du discours des autres.

Ainsi, dans l'exemple mentionné ci-dessus, le « halo sémantique » (Maffei, 2005 : 16) du silence des élèves est pluridimensionnel, se prêtant à une analyse psychanalytique et linguistique se résumant à la recherche de leur propre voix dans le cadre d'une relation opaque, fragilisée, que ces élèves, elles-mêmes en proie à une subjectivation malaisée, entretiennent avec l' « objet », au sens psychanalytique du terme, que ce soit l'autre ou son énonciation.

Selon Mosconi, la relation d'objet pourrait s'entendre comme

> le mode de relation du sujet avec autrui, en tant que ce mode est marqué par les mouvements pulsionnels, par la structure de la personnalité, par la vie fantasmatique et par les mécanismes de défense qui lui sont liés[8].

Cette relation « opaque » et complexe est véhiculée par différents comportements linguistiques. Il s'agit d'une parole aux marges du silence. Parole qui inclut cette relation malaisée avec l'objet, ce malaise erratique. C'est une parole qui trouve des moyens indirects pour (se) dire : le mensonge, les secrets, la demande aux autres de parler à sa place, ou bien l'utilisation de la deuxième personne du singulier pour parler de soi – « tu t'attristes quand tes parents t'enferment dans ta chambre ». Et Nicolette, quand on récite en chœur l'alphabet français secoue les lèvres en faisant semblant de parler. Par ce comportement, elle tait la perte d'un allocutaire avec qui elle pourrait partager « son échec ». C'est un signifiant de silence.

Mais le silence est rompu par la parole lorsqu'il y a quelqu'un qui assume la responsabilité d'une parole allocutive, intersubjective. Au moment où l'écart entre la parole « sans reconnaissance allocutive » (Poché, 1996 : 13), la subjectivation erratique et leur contenance acquiert la distance d'une dyade et se transforme en « signifiance partagée » (Poché, 1996 : 232).

En effet, lors de nos entretiens, les réserves, les longues pauses, les réponses en un seul mot ou par signe de tête, les faux-fuyants, les généralisations, les ambiguïtés, (« l'ambiguïté dit l'être en tant que dissimulé » (Blanchot, 2014 : 355), les énoncés des autres rapportés pour répondre à une question ont cédé la place à une parole qui véhiculait leur désir et leur incomplétude mais aussi leur désir de parole quand nos interlocutrices se sont rendu compte que nous étions disponible pour écouter leurs désirs, leurs angoisses, leur peurs, leurs mensonges… et leur donner sens dans le cadre d'une intersubjectivité. Même le rythme de la parole, le ton et le volume de leur voix ont changé. C'était le moment où le silence s'est brisé.

La deuxième fois que nous nous sommes retrouvées à la bibliothèque de l'école pour notre entretien, Émilie nous a offert des dessins qu'elle avait faits entre-temps. Lors du premier entretien, elle nous avait beaucoup parlé de son désir de dessiner.

6. Parler le silence

Parler le silence des apprenants, ce serait donc prendre, en tant qu'enseignant, une position dans l'entre-deux (Sibony, 2003). Cette position présuppose un « sujet ouvert à la reconsidération de son origine car ouvert à l'autre, grâce et avec l'autre, sujet dans l'entre-deux qui, confronté à la différence, produit un sens nouveau sur l'entre-deux, soumis à son invalidation et à sa reconsidération réitérée car il est entre-deux » (Menouti, 2013 : 257). Position entre le programme d'études, lui-même inspiré du CECR, donc centré sur la fonctionnalité de la langue et la transparence des pratiques linguistiques, et le silence pluriel, complexe des apprenants. Entre le groupal et le singulier. Entre le contrat de parole et la parole erratique. Ce qui nécessite une appréhension des effets du silence chez soi, en tant qu'enseignant, en mesurant, cette fois, la distance que le silence des apprenants établit entre ses attentes et son élève réel. « Quand elle n'arrive pas à répondre à une question » dit le maître de Nicolette, « je la lui explique très clairement pour que la pause ne se fasse pas sentir dans la classe »[9].

Parler le silence de l'apprenant ce serait sortir du repérage nosographique et des analyses inférentielles (« elle ne parle pas parce qu'elle est timide », « … parce qu'elle est bilingue », « parce qu'elle est imprégnée de ce qu'on appelle "l'échec scolaire"[10] ») se décoller des effets d'une étrangeté définitivement inquiétante qui emprisonne le sujet dans un individu, « dans le spectacle d'un comportement, d'un symptôme, dans une fermeture identitaire. Il s'agit de créer la possibilité d'une parole qui se décolle, se désolidarise, de l'assignation et de la mise en demeure » (Bompard, 2010 : 174).

Tenir cette parole en tant qu'enseignant d'une autre langue présuppose une prise en compte de cette langue comme espace symbolique qui contient la faille et abrite la subjectivité. Comme un « objet transitionnel » (Winnicott, 2010) qui fera passer du silence à la parole, de l'exclusion et de l'écart à un « ailleurs » (Hatchuel, 2006) qui inclut non seulement l'adresse à un autre « qui soit autre que l'Autre fantasmatique et dangereux » (Hatchuel, 2006 : 505) mais aussi la réponse de celui-ci.

Dans ce dessein, le silence prend la forme d'une attente, elle est « un berceau de parole » (Maffei, 2005 : 15), l'envers de tout ce qui fait bruit, l'antériorité de la parole, elle-même balbutiante, à peine née de l'opaque. En établissant, par exemple, des règles instituant le silence, l'erreur comme passage obligé pour le savoir, brisant ce contexte (Poché, 1996 : 183) institutionnel « mélancolique » dans lequel l'énonciation (et le silence) ont été moulés. Non pas en encourageant les apprenantes pour parler en public en disant que ce n'est pas grave si l'on fait des erreurs mais en instituant le silence et la faille comme conditions préalables à la parole et à l'apprentissage. En attendant la parole plus en tant qu'énonciation qu'en tant qu'énoncé scolaire. En s'inspirant de manière para-doxale de la parole fragmentaire, incomplète des apprenants - c'est à dire en se situant entre le silence et le discours didactique doxique qui revendique telle ou telle approche didactique- pour en faire un événement de l'apprentissage, imaginatif,

poétisé, en dehors des « scénarios pédagogiques ».

Ici, la question se déplace du quoi enseigner au comment faire émerger du silence une question, un manque, un point d'interrogation. Ce qui fera dire à Émilie (en grec) : « Madame la maîtresse je me suis trompée » ou « Madame la maîtresse je ne sais pas comment le dire en français » et à Nicolette : « Comment on dit "corde à sauter" en français ? »[11].

Ce qui signifie trouver sa voix en tant qu'enseignant, sa langue subjectivée, aussi, aux marges de la parole et dans le silence des apprenants.

Références bibliographiques

ARENDT, Hannah, *La condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline, « Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours », *DRLAV*, n° 26, 1982, p. 91-151.

BLANCHOT, Maurice, *L'espace littéraire*, Paris, Gallimard, coll. Folio/Essais, 2014.

BOMPARD, Vincent, « Que faire de la parole ? », dans Stephane Pawloff (dir.), *L'art d'inventer l'existence dans les pratiques medico-sociales*, Paris, ERES, coll. Reliance, 2010, p.173-183. Disponible en ligne [http://www.cairn.info/l-art-d'inventer-l-existence-dans-les-pratiques-me---page-173.htm]

CAMBRA-GINE, Margarida, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier, coll. Langues et apprentissage des langues, 2003.

HATCHUEL, Françoise, « Une autre langue : l'ailleurs comme protection de l'espace intérieur ? », *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n°144, 2006/4, Paris, Klincksieck, pp. 493-512.

KATSIKAS, Christos et THERIANOS, Kostas, Η εκπαΐ¯δευση της αμΐ¬θειας (L'éducation de l'ignorance), Αθΐ®να, Gutenberg, 2008.

KAUFMANN, Jean-Claude, *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, Coll. 128/Sociologie, 2004.

KILANI, Mondher, « Du terrain au texte. Sur l'écriture de l'anthropologie », *Communications*, n° 58, 1994, p. 45-60.

LAHIRE, Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2000.

LAPLANTINE, François, *Transatlantique, entre Europe et Amériques latines*, Paris, Téraèdre, Coll. Réédition, 2010.

LE MEUR, Cyril, « Le silence du texte. La fondation du langage », *Poétique*, n°165, 2011/1, p. 73-89.

LEBRUN, Jean-Pierre, *Un monde sans limite. Suivi de Malaise dans la subjectivation*, Paris, Éditions érès, 2009.

LEVINAS, Emmanuel, Éthique et infini, Paris, Librairie Générale Française, 2012.

MAFFEI, Giuseppe, « Le silence », Les cahiers jungiens de la psychanalyse, n° 113, 2005, p. 15-28. Disponible en ligne [https://www.cairn.info/revue-cahiers-jungiens-de-psychanalyse-2005-1-page-15.htm].

MENOUTI, Kanella, Comment conjuguer le présent du verbe « être » ? Approche anthropologique et didactique d'une situation pédagogique complexe à travers l'enseignement d'une langue étrangère : le cas d'une école insulaire en Grèce, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry – Montpellier 3, 2013.

MOSCONI, Nicole, « Relation d'objet et rapport au savoir », in *Pour une clinique du rapport au savoir*, Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville et Nicole Mosconi (dir.), Paris, L'Harmattan, coll. Savoir et Formation, 1996, p. 75-97.

POCHÉ, Fred, *Sujet, parole et exclusion. Une philosophie du sujet parlant*, Paris, L'Harmattan, 1996.

PRIEUR, Jean-Marie, *Linguistique barbare*, Montpellier, Publications de l'Université Paul-Valéry Montpellier 3, 2004.

SIBONY, Daniel, *Entre-deux. L'origine en partage*, Paris, Éditions du Seuil, coll. Points. Essais, 2003.

WINNICOTT, Donald, *Les objets transitionnels*, Paris, Payot, coll. Petite Bibliothèque Payot, 2010.

---

[1] Kilani Mondher, cité par Cambra-Giné, 2001 : 47.

[2] Surtout dans son ouvrage *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2000.

[3] Corpus d'entretiens avec les élèves : Entretien avec Émilie, Céphalonie, année scolaire 2018-2019.

[4] Lui-même inspiré de Hannah Arendt qui, dans son ouvrage *La condition de l'homme moderne* (1983 : 64-65) « rappelle que, dans l'antiquité grecque, les barbares et les esclaves étaient Î¬νευ λϏγου, ce qui ne signifie pas privés de parole mais exclus "d'un mode de vivre dans lequel le langage et le langage seul avait réellement sens, d'une existence dans laquelle les citoyens avaient tous pour premier souci la conversation" » (Poché, 1996 : 13).

[5] Corpus d'entretiens avec les élèves : Entretien avec Nicolette, Céphalonie, année scolaire 2018-2019.

[6] Maffei, *op.cit.*, p. 17.

[7] Corpus d'entretiens avec les élèves : Entretien avec Émilie, Céphalonie, année scolaire 2018-2019.

[8] Mosconi, 1996 : 75.

[9] Corpus d'entretiens avec les enseignants : Entretien avec l'enseignant de Nicolette, Céphalonie, année scolaire 2018-2019.

[10] Corpus d'entretiens avec les enseignants : Entretien avec les enseignants de quatre élèves, Céphalonie, année scolaire 2018-2019.

[11] Il s'agit des énoncés des élèves produits lors du cours de français et enregistrés.