

Une ethnographie sociolinguistique de deux classes multiculturelles à Bruxelles

A travers une approche interdisciplinaire, l'action de recherche concertée (ARC) intitulée «La régulation de l'hétérogénéité linguistique en contexte scolaire multiculturel à Bruxelles» s'interroge sur les besoins particuliers des élèves allophones défavorisés vis-à-vis de l'apprentissage d'un français (/néerlandais) socialement valorisé¹. Quel français (/néerlandais) faut-il enseigner pour que celui-



■ Karolien DECLERCQ

ci soit apte à remplir les fonctions légitimes de la langue standard, tout en rencontrant les besoins identitaires des élèves ?

L'importance de la maîtrise de la langue pour la réussite scolaire et l'insertion socioprofessionnelle n'est plus à démontrer. En tant qu'outil de sélection sociale, la langue pointe les différences et aggrave les ruptures. Celui qui ne maîtrise pas le bon code finit par le payer socialement. Porteurs de bagages socioculturels distincts, les élèves arrivent inégaux à l'école face à l'apprentissage de ce code. Si celui-ci est déjà familier à certains, il met d'autres à l'épreuve. Pour ces derniers, épouser le standard peut constituer un compromis identitaire inacceptable. D'où la nécessité d'un apprentissage, conjuguant réussite socioscolaire et reconnaissance des appartenances. Mais quelles sont

Un des défis sociaux majeurs d'aujourd'hui est sans conteste la gestion du multiculturalisme dans l'espace scolaire et, plus spécifiquement, la prise en compte de la diversité des langues et des identités dans la construction d'un projet social intégrateur. C'est cette demande sociale que rencontre l'action de recherche concertée intitulée «La régulation de l'hétérogénéité linguistique en contexte scolaire multiculturel à Bruxelles».

alors ces appartenances ? Ni les recherches existantes ni les responsables politiques ne semblent pouvoir y répondre de façon satisfaisante. Si les enseignants sont sans doute les plus chevronnés en la matière, leur expertise reste souvent occultée et peu explicitée.

QUESTION DE RECHERCHE : LES RESSOURCES SOCIOLANGAGIÈRES

On ne peut envisager la prise en compte des appartenances sans les connaître. Il s'agit dès lors de savoir quelles sont les ressources sociolinguistiques à la disposition des élèves (au cas par cas) et, surtout, comment ces derniers les perçoivent.

Savoir comment les jeunes parlent réellement suppose une perspective de recherche interne ou émique, c'est-à-dire fondant l'analyse et l'interprétation sur les jugements et les comportements des locuteurs mêmes. L'intérêt est avant tout porté sur le point de vue des élèves, leurs positionnements sociaux, ethniques et langagiers, avant de l'être sur la perspective de au-

■¹ L'ARC comporte trois volets : sociolinguistique, didactique et sociologique. L'étude doctorale en cours s'inscrit dans le premier de ces volets.

UNE ETHNOGRAPHIE SOCIOLINGUISTIQUE

trui (de la société, des enseignants, des médias, etc.). Si celle-ci est aussi prise en compte, c'est à travers la perception des élèves et la façon dont ils vivent quotidiennement l'évaluation et les normes externes. L'étude doit se faire de l'intérieur, *in situ* : il s'agit de décrire et de comprendre les pratiques sociolangagières des élèves en recourant à leurs propres catégories (ethniques, sociales, etc.) (Geertz, 1973).

La recherche est donc foncièrement qualitative et ethnographique. Le chercheur doit partager le vécu des élèves pendant une période relativement longue. Cette méthode est relativement rare dans le domaine de la sociolinguistique francophone, où nous pouvons mentionner le travail de Lambert (2005) dans l'enceinte scolaire grenobloise, ou les ethnographies sociolinguistiques de Jaspers (2004) et de Rampton (1995), concernant des écoles anversoise et londonienne, pour la sociolinguistique flamande et anglophone. La sociolinguistique traditionnelle est souvent dissociée de l'univers scolaire, domaine privilégié de la didactique et des évaluations quantitatives. Elle se limite aux univers périscolaires, plus faciles d'accès (Pujolar, 2001; Trimaille, 2003; Kallmeyer, 2004), ou se contente de dresser des listes de mots « jeunes » au risque de les cantonner dans des représentations stéréotypées (Séguin et Teillard, 1996; Goudaillier, 1997; etc.). De ce fait, elle perd de vue sa connexion avec le social et ses dimensions contraignantes, auxquelles les jeunes sont quotidiennement confrontés à l'école. Or l'analyse des pratiques microsociales ne peut être dissociée du contexte macrosocial. Si nous comptons décrire les pratiques langagières des élèves, c'est dans le cadre de leur bien-être social et scolaire, afin de contribuer à trouver des éléments de réponse au problème de l'accès au standard.

Notre ethnographie sociolinguistique concerne deux classes d'élèves, hétérogènes d'un point de vue ethnolinguistique, scolarisés en 1^{re} dans deux écoles professionnelles bruxelloises, dites « défavorisées » (options électromécanique et vente). La première école ressortit à la Communauté française de Belgique. La langue d'instruction y est le français et celle-ci partage l'univers scolaire avec certaines langues d'origine immigrée (essentiellement l'arabe marocain, l'arabe algérien, le berbère et le turc). Dans la deuxième école, en revanche, au moins trois langues entrent en contact. Vu son appartenance à la Communauté flamande, la langue de scolarisation y est le néerlandais et l'inscription massive de francophones issus de l'immigration dans le système scolaire flamand explique la présence du français et d'autres langues (l'arabe marocain, le berbère, le turc, l'italien et l'espagnol). Ce deuxième exemple fournit un angle d'approche contrastif et un deuxième échantillon de la réalité sociolangagière bruxelloise dans les écoles multiculturelles.

La recherche qualitative et ethnographique s'est traduite par la méthode de l'observation participante et la présence prolongée du chercheur sur le terrain (pendant une année scolaire). Les observations se sont essentiellement effectuées à l'intérieur de l'école, majoritairement pendant les cours (les cours de langue, de mathématiques, de sciences, d'économie, de religion et les ateliers pratiques) et pendant les interours (dans les couloirs et la cour de récréation). À d'autres occasions, les pratiques langagières des jeunes ont été observées en dehors de l'enceinte scolaire, lors de trajets en métro, pendant des sorties scolaires ou sur leur lieu de stage. Les élèves étaient tour à tour équipés de microscavate. Le corpus est dès lors constitué d'enregistrements d'interactions, tant entre les élèves qu'entre les élèves et leurs professeurs. Il est complété par des notes prises à la volée, des questionnaires sociolinguistiques et des entretiens semi-directifs menés avec les jeunes et leurs enseignants.

QUELQUES CONSTATS PRÉLIMINAIRES

Un répertoire de variétés et de langues

Tout d'abord, la situation s'avère nettement plus nuancée qu'elle ne paraissait *a priori*. Contrairement à ce qui est souvent suggéré, l'opposition entre la dite « langue de la maison » (du pays d'origine, des parents) et la « langue de la rue » (des jeunes, des banlieues) n'a pas lieu d'être dans notre corpus. Il en va de même pour le binôme langue « de l'école » et langue « de la maison ». En effet, la « langue de l'école » peut correspondre de façon variable à la « langue de la maison » et à la « langue de la rue ». Il importe de souligner que les élèves n'ont pas « une langue » mais un répertoire verbal et que celui-ci n'est en aucun cas un calque ni du répertoire de leurs parents, ni de celui des jeunes de leur âge. Ils disposent d'un répertoire orienté en fonction de leur propre façon, variable, de percevoir le monde et les catégories sociales qui le composent. Leur façon de parler est la résultante de l'interaction permanente entre ce qu'ils apportent (leurs héritages) et ce qu'ils construisent.

Les pratiques langagières des jeunes de notre corpus sont indissociables du contexte de l'école et de la société. Les élèves sont très sensibles aux représentations existantes d'eux-mêmes et d'autrui (Declercq et El Karoui, 2007). Comme tout locuteur, ils associent des façons de parler (par exemple le français de Liège ou le français standard), caractérisées par certaines formes prototypiques (par exemple *oufti*, ou certaines formules de politesse), à des catégories sociales ou géographiques (les Liégeois, les gens de la campagne ou les enseignants, les bons élèves, les adultes, les bourgeois, les lèche-bottes, etc.). Ces formes empruntent leur sens à la façon de percevoir ces catégories et au contexte d'énonciation, en fonction du degré d'identification avec ces catégories. Ainsi un élève, pendant un seul et même cours, peut refuser de recourir à une formule de politesse pour ne pas passer pour un lèche-bottes, puis l'utiliser un peu plus tard pour s'identifier à l'élève méritoire. Ces processus

d'identification sont adoptés plus ou moins consciemment selon les contextes, mais ils ne sont pas illimités : les jeunes ne sont pas toujours à même de choisir une auto-catégorisation à dessein. Leur construction identitaire passe par des contraintes et est fonction des ressources sociales inégalement distribuées. Le non-recours à la formule de politesse ou son utilisation inappropriée peuvent donc aussi dévoiler des lacunes.

La langue pour jouer sur les limites

Comment les élèves manient-ils la langue ? Ils jouent avec le langage. Comme tous les adolescents, il leur arrive de contrarier les règles ou de se ridiculiser pour sortir de la routine et de la monotonie scolaires (Jaspers, 2004). Le langage leur permet de rompre l'ennui et de s'amuser. Néanmoins, un élément leur semble spécifique : le recours au langage pour tâter les limites (sociales, ethniques, culturelles, etc.) (Rampton, 1995 ; Jaspers, 2004). La langue, plus que les vêtements, est un instrument particulièrement puissant. Ainsi, un seul mot en dialecte limbourgeois suffit pour évoquer l'image d'un individu peu dynamique (aux yeux d'un habitant de la Flandre occidentale) et une seule expression en *foreigner talk* (par exemple, *moi pas parler français*) pour renvoyer à celle d'un étranger ou clandestin. Par ailleurs, ce que l'on fait avec des mots est révoquant, puisque ce n'était *que pour rire*. Et la prise en compte à la lumière de l'évaluation scolaire pèse moins lourd que le vandalisme. Si les jeunes se servent de la langue pour arriver à leurs fins, c'est donc parce qu'elle est porteuse d'innombrables connotations.

Des formes langagières, des fonctions et des actions

Les élèves distinguent différentes langues et variétés d'une seule et même langue qui peuvent avoir diverses significations et fonctions selon les contextes. Ainsi, pour les élèves d'origine immigrée, majoritairement francophones, scolarisés en 1^{re} « vente » à l'école néerlandophone, le néerlandais est à la fois, et au gré des situations :

- La *langue de l'école*, qu'ils sont censés produire dans l'enceinte scolaire et qu'ils utilisent systématiquement pour dénommer des objets/sujets relatifs à l'école, même lors de conversations en français à l'extérieur : « Donne-moi mon *potlood* [crayon] » ; ou : « Avons-nous *boekhouden* [comptabilité] demain ? »

• La *langue du travail* ou de leur lieu de stage, où ils doivent s'adresser aux clients flamands (des magasins de vêtements) et qui leur garantit du travail à Bruxelles (leurs pairs francophones monolingues étant plus fragiles face au chômage).

• La *langue du charme*, leur permettant de séduire des filles flamandes, contrairement à leurs pairs francophones monolingues qui ne peuvent pas communiquer avec elles.

• La *langue des secrets*, offrant l'avantage d'échanges privés entre néerlandophones, en présence de pairs francophones ou des parents, souvent non néerlandophones.

• La *langue de l'autodéfense* ou de la débrouillardise, lors de contrôles policiers (souvent néerlandophones) ou de visites à des services administratifs, peuplés de fonctionnaires néerlandophones.

• La *langue de la compétence*, leur permettant de faire valoir leur bilinguisme (en réalité multilinguisme) et de contredire les préjugés ou les stéréotypes.

• La *langue des Flamands racistes* à laquelle ils ne veulent pas être associés.

• Etc.

En outre, les jeunes ne perçoivent pas le néerlandais en tant que tel, mais distinguent des néerlandais :

– le *néerlandais standard*, langue des autorités, de l'école, des intellectuels, des « bourges et des lèche-bottes » ;

– le *néerlandais dit illégal*, langue rudimentaire des illégaux que les élèves imitent de temps à autre dans des lieux publics comme le métro, soit pour démasquer et dérouter des interlocuteurs (souvent flamands) qui pensent qu'ils ne savent pas mieux parler, soit pour ne pas avoir à répondre (par exemple à un touriste ou à un mendiant auxquels ils ne veulent surtout pas être associés) ;

– le *néerlandais des Flamands* ou les dialectes qu'ils entendent au contact de leurs deux camarades de classe flamands, qu'ils imitent à des fins ludiques ou pour s'y identifier – cette variété donne également lieu à des jeux de revendication de compétences et permet aux deux garçons flamands d'afficher leur maîtrise native du néerlandais ;

– le *néerlandais des Hollandais*, représenté par deux élèves qui ont connu une trajectoire migratoire via les Pays-Bas,

et qui permet de mettre en scène le Hollandais radin ;

– la *langue de la rue d'Amsterdam*, caractérisée, selon les jeunes, par l'emprunt de mots indonésiens branchés comme *osso* (maison) ou *fata* (ville) ;

– le *néerlandais dit « des allochtones »*, présentant des caractéristiques récurrentes, comme des constructions syntaxiques erronées ou l'emploi incorrect des articles (les jeunes reconnaissent donc leurs lacunes, qu'il leur arrive de corriger).

Les élèves distinguent donc clairement plusieurs variétés du néerlandais, tout comme ils différencient diverses variétés du français et, dans une moindre mesure, d'autres langues. Or leur reconnaissance n'égale pas nécessairement leur connaissance. Les jeunes ne maîtrisent pas l'ensemble de ces façons de parler mais certaines de leurs composantes prototypiques et les significations macrosociales qu'elles véhiculent (le vouvoiement indexé par exemple la politesse).

Cette conscience leur permet d'y recourir, à dessein. En effet, les différents types de néerlandais ne sont pas utilisés au hasard mais souvent dans des situations où les élèves sont critiqués et/ou évalués. À travers leurs pratiques langagières, les jeunes tendent un miroir à la société. Ils jouent avec le langage pour donner des signaux.

Les jeunes disposent donc de différentes formes langagières qui peuvent remplir plusieurs fonctions et qui permettent de réaliser diverses actions (comme s'accommoder ou pas aux normes scolaires).

Néanmoins, leurs façons de parler présentent également des constantes.

Ainsi, leur néerlandais peut être envisagé comme une variante substandard : il se caractérise globalement par des traits phonétiques, prosodiques et morphosyntaxiques allophones, c'est-à-dire différents de ceux des natifs, et par de brefs mais réguliers passages au français, à l'arabe marocain ou au turc, selon les trajectoires.

VERS LA PRISE EN COMPTE DIDACTIQUE DE LA RÉALITÉ DES PRATIQUES SOCIOLANGAGIÈRES DES PUBLICS SCOLAIRES MINORISÉS

L'homogénéité apparente (le néerlandais) cache une réelle hétérogénéité linguistique. La reconnaissance de cette diversité nous semble essentielle, pour quatre raisons :

- Il s'agit d'abord de nuancer les étiquettes (le néerlandais est cryptique) et de déconstruire les lieux communs (les allochtones ne maîtrisent pas le néerlandais) qui sont peu représentatifs du réel et qui contribuent à renforcer les stigmates. Les élèves sont d'abord des locuteurs actifs du néerlandais/français avant d'être allophones. Ils témoignent, d'une part, d'un haut degré d'intégration linguistique, vu leur perception riche de la variation (y compris des traits dialectaux) et leur capacité d'adapter leurs pratiques au contexte d'énonciation, plus ou moins formel. Toutefois leur néerlandais présente des lacunes. Peu de jeunes réussissent à écrire, épeler ou lire sans fautes. Plus les normes d'évaluation sont formelles ou académiques, plus leur néerlandais s'avère problématique. Ces jeunes néerlandophones, ailleurs confiants et parlant avec aisance, se transforment alors en élèves en insécurité linguistique et en échec scolaire.

- En second lieu, reconnaître la diversité devrait permettre une meilleure compréhension des élèves par les acteurs scolaires et une meilleure gestion des classes. De nombreux enseignants ignorent quelles langues et variétés les jeunes manient. Il n'est pas rare que les origines soient confondues. De même, beaucoup de professeurs ignorent la perception de la variation par les jeunes, même s'ils y sont quotidiennement confrontés. Ceux qui le perçoivent sont souvent appréciés et se servent de ces représentations comme d'outils régulateurs. Ainsi, deux des enseignants de notre enquête s'accommodaient régulièrement au répertoire verbal des élèves, d'une part pour signaler leur compréhension d'une

situation perturbante, et donc pour maintenir l'ordre (« Nabil, tu es un *chkèm* [une balance] », lorsque celui-ci prétend à tort, au cours d'un test, que deux autres élèves trichent), d'autre part pour exprimer une certaine complaisance et donc pour encourager le respect réciproque (« moi pas savoir enseigner », lorsqu'un élève, par facilité, dit ne pas savoir répondre à une question). Une approche insolite peut donc aussi s'avérer bénéfique à l'apprentissage de la norme.

- Troisièmement, une plus grande reconnaissance de la diversité favoriserait l'évacuation des fausses représentations du bilinguisme. Dans l'enseignement, le multilinguisme plane toujours comme une menace au-dessus de la norme dominante. Cette vision concerne particulièrement une certaine frange des jeunes, car l'on distingue généralement entre les langues utiles (le français, le néerlandais, l'allemand et l'anglais), les moins utiles (l'espagnol et l'italien) et les autres (l'arabe, le turc, etc.). Ces dernières sont renvoyées à la sphère privée ou tolérées à l'école, mais alors uniquement comme des outils palliatifs, langagiers (Cummins, 2000) et identitaires, cantonnées dans le seul contexte de l'enseignement en discrimination positive (cf. les cours de langue et de culture d'origine [LCO]). Or pour quelles raisons ces langues entraveraient-elles, plus que les langues « utiles » (si entrave il y a), l'apprentissage de la norme ? Ne devons-nous pas les réhabiliter ? Ne pourraient-elles pas constituer désormais de vrais outils de développement linguistique et des vecteurs de reconnaissance identitaire, au lieu d'être de simples gadgets linguistiques (Crutzen et Manço, 2003 ; Auger, 2005) ?

- Finalement, la reconnaissance de la diversité permettrait d'axer davantage l'enseignement sur le réel. Les pratiques langagières des jeunes sont plurielles et empruntent leurs origines à différentes langues (le français standard, la langue des parents, les usages langagiers du quartier, etc.). Elles ne peuvent dès lors être assimilées à une variété langagière, bien circonscrite, mais doivent être référées à l'interaction complexe de multiples variétés et langues, constituant toutes autant de sources d'identification potentielles selon les contextes communicatifs. Dans cette optique, les enfants de migrants ne peuvent être assimilés mécaniquement à une communauté linguistique (arabophone, turcophone, etc.) et il n'existe pas de variété langagière unique à exploiter dans le but d'une (re)valorisation identitaire. La complexité des référents identitaires, a priori associés aux jeunes, fait clairement l'objet d'une sous-estimation.

L'enseignement des langues d'origine, de par sa vision stéréotypée de la situation sociolinguistique des publics scolaires minorisés (la langue cible des cours ne coïncide pas avec les usages vernaculaires des élèves), est ainsi en décalage avec la réalité sociale. Sans s'appuyer sur une analyse des pratiques effectives, il attribue aux jeunes un répertoire verbal réducteur, un bilinguisme soustractif et en même temps la casquette substantialisée d'immigré et d'allophone. Il les prive de leur identité légitime de francophone ou de néerlandophone à part entière, même si leurs pratiques en langue dominante peuvent s'écarter de la norme.

Afin d'empêcher la relégation des jeunes dans des marchés linguistiques marginaux, les politiques scolaires doivent concevoir l'enseignement des langues (minorisées et autres) en fonction de la réalité de leurs identités sociolangagières. L'apprentissage du français ne peut s'axer sur une identité et des pratiques étrangères aux élèves. Il incombe à l'école de valoriser les ressources dans lesquelles les jeunes se retrouvent et surtout de leur offrir ces codes, indispensables à leur autonomisation en dehors des marges de la société.

CONCLUSION : PRENDRE EN COMPTE LA RICHESSE ET LA DIVERSITÉ DES CODES DES ÉLÈVES

L'intégration de l'apport socioculturel des élèves dans de nouvelles formes d'enseignement des langues présuppose la connaissance de cet apport. Nous avons besoin de plus de recherches pour dévoiler ce qui se passe réellement, dans les écoles et en les jeunes, et pour nous fournir des indications sur la façon de favoriser maximalement les chances à l'école. Il est en effet faux que les élèves aient une maîtrise très rudimentaire du néerlandais. Et, lorsque nous parlons de la langue, nous avons (trop) tendance à mettre les diverses variétés dans le même panier. Pour que ces jeunes réussissent, l'enseignement doit continuer à améliorer leur maîtrise de la langue scolaire, leur point faible. Dans ce but, il est essentiel que l'enseignant place la barre haut. Celui qui part d'une mauvaise image des possibilités de ses élèves y adaptera de façon plus ou moins consciente son enseignement, souvent dans une bonne intention mais avec des suites néfastes. L'enseignement doit s'astreindre à rendre l'école importante et intéressante pour les jeunes, et prendre en compte les compétences et la connaissance du monde qu'ils ont eux-mêmes acquises (cf. la méthode de la comparaison des langues, offrant une alternative à l'LCO, in Auger, 2005). Il doit chercher des

façons de travailler qui transforment la diversité des élèves en atout plutôt qu'en handicap : ce n'est pas la diversité des codes qui entrave l'apprentissage, c'est l'omission de sa prise en compte. ■

■ **KAROLIEN DECLERCQ** est doctorante à l'université catholique de Louvain (centre de recherche Valibel), en Belgique.

declercq@rom.ucl.ac.be

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUGER N., 2005, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés* (ENA), DVD ou vidéo, coll. « RFVM ».
- BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- CRUTZEN D. ET MANÇO A., 2003, « Travailler l'arbitraire des signes dans une perspective d'éducation à la diversité », in D. Crutzen et A. Manço (dir.), *Compétences linguistiques et socio-cognitives des enfants de migrants turcs et marocains en Belgique*, Paris, L'Harmattan.
- CUMMINS J., 2000, *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters LTD.
- DECLERCQ K. ET EL KAROUNI S., 2007, « Violence de la jeunesse/violence sur la jeunesse : regards croisés sur la perception de la violence langagière de populations scolaires issues de l'immigration », *Sociétés et Jeunesses en difficulté*, n° 3 (<http://sejed.revues.org/docu-ment375.html/>).
- GEERTZ C., 1973, *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, New York, Basic Books.
- GOUDAILLIER J.-P., 1997 [2^e éd. 2001], *Comment tu tchatches ! Dictionnaire du français contemporain des cités*, Paris, Maisonneuve et Larose.
- GUMPERZ J.-J., 1989, *Engager la conversation*, Paris, Minuit.
- HELLER M., 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier.
- JASPERS J., 2004, *Tegenwerken, belachelijk doen. Talige sabotage van Marokkaanse jongens op een Antwerpse middelbare school. Een sociolinguïstische etnografie*, Proefschrift voorgelegd tot het beha-

len van de graad van doctor in de Taal- en Letterkunde onder leiding van J. Blommaert, Universiteit Antwerpen.

■ KALLMEYER W., 2004, «Variation multilingue et styles sociaux communicatifs. L'exemple de jeunes migrants turcs en Allemagne», *Langage & Société*, n° 109.

■ LAMBERT P., 2005, «Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel. Une approche sociolinguistique ethnographique», thèse présentée en vue de l'obtention d'un doctorat de sciences du langage, Sociolinguistique et didactique des langues sous la direction de J. Billiez, université de Grenoble III.

■ PUJOLAR J., 2001, *Gender, Heteroglossia and Power. A Sociolinguistic Study of Youth Culture*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter.

■ RAMPTON B., 1995, *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents*, London/New York, Longman.

■ SEGUIN B. ET TEILLARD F., 1996, *Les Céfrans parlent aux Français*, Paris, Calmann-Lévy.

■ TRIMAILLE C., 2003, *Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents*, thèse présentée en vue de l'obtention d'un doctorat de sciences du langage, sociolinguistique et didactique des langues sous la direction de J. Billiez, université de Grenoble III. ■