

Raconter le mythe d'Icare en nouchi : expérience esthétique et renégociation des rapports de pouvoir en cours de français langue seconde

Annabelle Cara

CERLIS-EDA (Centre de recherche sur les liens sociaux-laboratoire-Éducation Discours Apprentissages), Université Paris Cité
ATER, Université Picardie Jules Verne

Annabelle Cara est docteure en sciences du langage. Ses travaux portent sur les jeux interlocutifs comme renégociation de l'ordre scolaire par des mineur·es non accompagné·es. Ancrés en anthropologie nord-américaine d'inspiration peircienne, ils éclairent les liens entre réflexivité langagière et configuration de l'ordre social.

Résumé

En contexte éducatif, la question de la maîtrise de la langue est un enjeu central pour l'entrée dans les apprentissages. Les unités pédagogiques pour les élèves récemment arrivés en France, mises en place par l'Éducation nationale depuis 2012, sont des espaces sociaux qui mettent en exergue les frontières sociales induites par les normes linguistiques de l'école. Il s'agit dans cet article de mobiliser conjointement les notions de « performativité langagière » et d'« expérience », pour éclairer la manière dont les élèves mineur·es non accompagnés·es catégorisés·es comme « allophones » renégocient les rapports de pouvoir à travers leurs positionnements sociaux. L'examen d'un événement de parole émergent au sein d'un dispositif pédagogique axé sur l'analyse de l'œuvre picturale de Bruegel, *La Chute d'Icare*, montrera en quoi l'expérience esthétique permet au groupe de performer de manière subversive, à travers le jeu de langage du nouchi, les figures sociales de la migration.

Mots-clés : allophonie, école, langage, migration, performativité.

Telling the Myth of Icarus in Nouchi in an FSL Classroom: Renegotiating Power Relations Inherent in Language Learning Through a Plural Language Practice

Abstract: In an educational context, language proficiency is a central issue for access to learning. Since 2012, the Pedagogical Units for newly arrived students in France, established by the national education system, have functioned as social spaces that highlight the social boundaries induced by the school's linguistic norms. This article draws on the concepts of "linguistic performativity" and "experience" to shed light on how Unaccompanied Minors categorized as "allophone" renegotiate power relations through their social positioning. The analysis of an emergent speech event within a pedagogical framework centered on Bruegel's painting *The Fall of Icarus* will illustrate how aesthetic experience enables the group to perform social figures of migration in a subversive manner through the linguistic play of nouchi.

Keywords: allophony, school, language, migration, performativity.

Introduction

Cet article propose de réactualiser la question du plurilinguisme en contexte éducatif, en croisant la notion d'expérience¹ et le paradigme de la parole développé par l'ethnographie de la communication². À travers l'exemple d'un événement de parole survenu lors d'une séance de français langue seconde (FLS) en unité pédagogique pour élèves allophones (UPE2A) avec des mineur·es non accompagné·es (MNA), il illustre comment une activité pédagogique centrée sur l'analyse d'une œuvre picturale génère un jeu conversationnel qui favorise la créativité des élèves et redéfinit la configuration sociale du groupe. L'accent est mis sur les pratiques langagières ludiques qui engendrent des processus d'interdiscursivité et font émerger l'expérience non scolaire des élèves, souvent invisibilisée. Après avoir présenté les enjeux socio-politiques liés à la migration et à la scolarisation des MNA, l'article explore comment l'articulation de la notion de performativité³ et de celle d'expérience⁴ éclaire ces enjeux. En détaillant la méthodologie ethnographique de l'événement de parole analysé, il montre

1 John Dewey, 1910, *How We Think*, Boston, D.C. Heath & Co.

2 Dell Hymes, 1962, « The Ethnography of Speaking », in Thomas Gladwin et William C. Sturtevant (dir.), *Anthropology and Human Behavior*, Washington, DC, The Anthropological Society of Washington, p. 13-53.

3 Richard Bauman, 1981, « The Field Study of Folklore in Context », in Richard Dorson (dir.), *Handbook of American Folklore*, Bloomington, Indiana University Press, p. 362-368.

4 John Dewey, 1910, *How We Think*, *op. cit.*

comment l'interprétation du tableau *La Chute d'Icare* de Pieter Bruegel en nouchi permet aux élèves de renégocier les rapports de pouvoir en classe.

Cadre théorique

École et migration : des rapports de pouvoir

À partir de 2012, l'école française met en place une politique qui modifie le discours institutionnel sur l'intégration scolaire. L'idéologie de l'intégration, fondée sur la capacité des individus à s'adapter à une norme sociale homogène, est remplacée par celle de l'« inclusion », affirmant le droit de tout enfant, quel que soit son profil, à fréquenter les classes ordinaires. L'école doit désormais se transformer pour accueillir les élèves en reconnaissant leur diversité. À cette notion s'ajoute celle d'« allophonie », pour désigner les élèves ayant une langue première différente du français⁵. Si les trajectoires scolaires des enfants d'immigrés sont bien documentées⁶, les processus de catégorisation scolaire et leurs effets stigmatisants, notamment autour de l'allophonie, restent peu étudiés⁷. En centrant l'évaluation sur le français et l'origine des élèves, ces catégorisations contribuent à articuler les figures de l'« étranger·ère » à celle d'« élève vulnérable »⁸. Tous les élèves « nouvellement arrivés » passent un test de positionnement déterminant leur maîtrise du français. Si l'évaluation révèle une maîtrise insuffisante, l'inclusion se fait *via* les UPE2A, dispositifs qui ne constituent ni des classes ni des structures et qui visent à rendre les élèves assez autonomes pour suivre les enseignements des classes ordinaires⁹.

L'arrivée croissante d'adolescent·es seul·es dans les pays du Nord reflète leur aspiration à un ailleurs malgré les dangers du voyage. Dans le Sahel, l'exil est un phénomène complexe, certes

5 Guy Cherqui et Fabrice Peutot, 2015, *Inclure : français langue de scolarisation et élèves allophones*, Paris, Hachette.

6 Georges Felouzis, Barbara Fouquet-Chauprade, Samuel Charmillot et Luana Imperiale-Arfaine, 2016, « Inégalités scolaires et politiques d'éducation », contribution au rapport du Cnesco *Les Inégalités scolaires d'origines sociales et ethnoculturelle*, Paris, Cnesco ; Mathieu Ichou, 2016, « Le destin scolaire des enfants d'immigrés : culture d'origine ou origine sociale ? », *Métropolitiques*, 21 octobre 2016.

7 Maïtena Armagnague, 2019, « La “boîte noire” de l'allophonie : la construction d'une segmentation scolaire ethnico-raciale des migrants », *Migrations Société*, vol. 31, n° 176, p. 33-47.

8 Maxime Alais, Silvia Lucchini, Salima El Karouni, Aphrodite Maravelaki et Élodie Oger, 2020, « Dissocier allophonie et vulnérabilité : de la nécessité d'interroger les catégories », *Circula. Revue d'idéologies linguistiques*, n° 12, p. 87-106.

9 Marie Charpentier et Jacques Graffeuil, 2016, « La scolarisation des élèves allophones dans le 2nd degré : inclusion en classe ordinaire, accompagnement en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) », *Administration & Éducation*, n° 150, p. 87-91.

motivé par des enjeux économiques, mais aussi par la quête de reconnaissance. Si la solidarité familiale assure parfois la survie, elle limite aussi l'accès au statut social désiré des jeunes restant indéfiniment redevables envers le groupe¹⁰. La migration peut devenir alors un moyen d'émancipation¹¹, s'inscrivant dans une logique de rite de passage.

Or, lorsque les jeunes femmes et hommes arrivent en France et qu'ils ou elles sont reconnues mineur·es, la dynamique émancipatoire de la migration est reconfigurée. En effet, ils ou elles se trouvent à l'intersection de deux logiques : l'aide sociale à l'enfance (ASE) vise officiellement à les rendre suffisamment autonomes pour qu'ils s'insèrent à leur majorité, mais les contraint aussi à se conformer aux attendus sociaux occidentaux, inhérents à la minorité, à endosser le rôle social de l'enfant vulnérable et non autonome¹².

L'Éducation nationale rejoue parfois l'ambivalence de ces deux logiques contradictoires en appliquant la politique d'inclusion évoquée plus haut, mais aussi une politique implicite de restriction et de stigmatisation quant aux conditions de leur scolarisation¹³. Souvent assigné·es à la figure de l'« étranger·ère vulnérable », éloigné·es de l'école, ils·elles subissent des processus d'altérisation qui invisibilisent leurs compétences langagières réelles lorsqu'ils ou elles intègrent les établissements scolaires.

Expérience appauvrie vs expérience vraie

La théorie de l'éducation de John Dewey¹⁴ repose sur l'idée que les systèmes éducatifs institutionnalisés négligent souvent l'expérience antérieure des élèves dans la construction des apprentissages. L'apprenant·e arrive à l'école avec un esprit curieux, mais se heurte à un enseignement privilégiant l'abstraction au détriment de l'implication concrète. Pour Dewey,

10 Mahamet Timera, 2001, « Les migrations des jeunes Sahéliens : affirmation de soi et émancipation », *Revue de sciences sociales au Sud*, n° 18, p. 37-49.

11 Il ne s'agit pas ici de dire que toute expérience migratoire relève du rite initiatique mais de montrer comment des figures sociales, qui contrastent avec l'idée de vulnérabilité, sont actualisées en contexte. La perspective émiq·ue adoptée permet d'observer la manière dont les élèves font émerger des figures sociales de la migration à travers leurs pratiques langagières – l'*homme fort*, l'*aventurier*, etc. – qui excèdent les catégories scolaires de l'« élève » ou de l'« enfant », voire de l'« allophone ».

12 Erving Goffman, 1974, *Les Rites d'interaction*, traduit de l'anglais par Alain Kihm, Paris, Minuit. La notion de « rôle social » provient des travaux de Goffman, pour qui la régulation des situations de communication implique une dynamique d'alignement (ou de désalignement) des participants au sein d'un ordre interactionnel situé. Ainsi, les échanges en face à face, bien que banals en apparence, exercent sur les individus des contraintes symboliques tout aussi puissantes que celles des événements solennels.

13 Éric Bocciarelli, 2017, « Mineurs non acceptés », *Délibérée*, n° 2, p. 55-59.

14 John Dewey, 2022 [1916], *Démocratie et éducation*, suivi d'*Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.

une éducation authentique doit redonner aux élèves la capacité de penser et d'agir, plutôt que de favoriser une assimilation passive des connaissances. Or, les institutions scolaires des modèles occidentaux tendent à faire percevoir les savoirs comme des outils permettant de progresser d'une classe à l'autre¹⁵, et il revient à l'enseignant·e de lutter contre cette tendance utilitariste.

Toujours selon Dewey, l'éducation relève avant tout d'une activité de communication, car communiquer revient à partager une expérience qui se transforme et s'élargit, constituant le cœur de l'acte éducatif. À l'inverse, lorsque l'instruction est trop organisée et abstraite, elle se coupe de l'expérience vécue : elle rigidifie les habitudes et réduit le langage à un simple instrument en neutralisant sa dimension performative. Dans ce cadre normatif, les élèves sont beaucoup moins engagés dans une co-construction du sens, puisqu'ils doivent suspendre l'attention au contexte pour se conformer à des règles imposées ; la communication perd sa vitalité éducative et laisse souvent place à l'ennui. L'école favorise donc des rapports de pouvoir en soumettant les élèves à une injonction à la participation qui appauvrit leur expérience en leur imposant des méthodes décidées par d'autres. Selon Dewey, l'éducation progressiste, contrepoint de l'injonction à la participation, est ancrée dans une perspective politique où la communication est un principe actif de production du monde social.

Dans la lignée de Dewey, l'ethnographie de la parole développée par Hymes et Gumperz¹⁶ analyse les situations où le langage devient performatif de l'ordre social, en privilégiant l'étude du langage en contexte à partir du modèle SPEAKING et de la notion d'événement de parole, en rupture avec les approches structuralistes. Elle montre que la culture se construit dans la séquence interactionnelle plutôt que dans les systèmes linguistiques. Selon Richard Bauman¹⁷, l'événement de parole revêt une dimension scénique et poétique : parler engage une habileté communicative évaluée par l'auditoire, et s'inscrit dans une interaction dynamique où le sens se négocie au fil de l'échange. Ce cadre d'analyse sociolinguistique est celui ici adopté pour la présentation des résultats.

15 Marie-Claude Penloup, 2003, « Pratiques langagières scolaires/non scolaires : la question se pose aussi pour l'écrit », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 130, p. 223-236.

16 John J. Gumperz et Dell H. Hymes, 1964, « The Ethnography of Communication », *American Anthropologist*, n° 66(6), p. 6-8.

17 Richard Bauman, 1986, *Story, Performance, and Event : Contextual Studies of Oral Narrative*, New York, Cambridge University Press.

Cadre méthodologique

Le dispositif didactique

Pour saisir les cadres de références vers lesquels s'oriente l'activité interprétative des participant·es à l'origine de ces processus, il faut les connaître. C'est pourquoi la démarche ethnographique est essentielle, car elle inscrit la recherche dans une temporalité longue permettant d'éclairer les données par un examen approfondi des enjeux socio-géopolitiques du terrain. L'événement de parole analysé provient du travail ethnographique que j'ai réalisé au sein de l'UPE2A d'un lycée public de la ville de Reims accueillant des élèves MNA (mineur·es non accompagné·es). De 2020 à 2024, j'ai mené cette recherche tout en assurant la coordination de la structure en tant qu'enseignante de lettres modernes.

Le recueil de données s'est appuyé sur l'enregistrement quasi systématique des séances de cours durant toute la durée de l'ethnographie, avec l'accord du chef d'établissement, des élèves et de leurs représentant·es légaux. Mon statut d'enseignante a permis d'instaurer des relations de confiance qui ont fait que la recherche est vite apparue comme un élément secondaire du quotidien scolaire, les élèves oubliant progressivement qu'ils et elles étaient enregistrés. Méthodologiquement, pour étudier leurs pratiques langagières, j'ai cherché à repérer les moments où la parole semblait s'affranchir des normes scolaires, se libérant notamment à travers le rire et le divertissement. Mon attention s'est alors portée sur des moments de jeux humoristiques où les élèves font preuve de créativité et de dextérité verbale sans intervention extérieure. Ce sont ces événements de parole qui ont été transcrits et qui m'ont permis de concevoir un corpus interactionnel offrant la possibilité d'observer ce que j'analyse comme des performances chez les élèves.

Lors de ces interactions, les élèves mobilisent davantage l'ensemble des ressources sémiotiques du cadre de participation. En se concentrant sur les enjeux pragmatiques de leur parole, ils et elles se libèrent temporairement du poids de la langue normative. Ces moments émergent spontanément ou à partir de dispositifs pédagogiques, comme ici, dans l'activité menée autour du tableau de Pieter Bruegel l'Ancien : *La Chute d'Icare*¹⁸. Dans *L'Art comme expérience*¹⁹, Dewey définit l'engagement du spectateur ou de la spectatrice comme une performance construisant du sens²⁰. L'expérience esthétique devient alors performative : en interprétant les signes de l'œuvre, les spectateurs et les spectatrices génèrent des processus interdiscursifs et

18 Sur l'usage de l'image en cours de langue, voir notamment Catherine Muller, 2014, « L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour » (*Synergies Portugal*, n° 2, p. 119-130), qui retrace l'histoire des recherches sur le support visuel en didactique des langues.

19 John Dewey, 2010 [1934], *L'Art comme expérience*, Paris, Gallimard.

20 Aline Wiame, 2015, « L'art comme expérience et la pragmatique du spectateur », *Tangence*, 108, p. 95-108.

co-construisent une signification inscrite dans le *continuum* de l'expérience. Il n'existe pas de distinction tranchée entre l'objet de l'expérience esthétique et le sujet qui la vit. Dans le contexte scolaire de l'UPE2A, il est donc logique que l'expérience esthétique des élèves fasse émerger des aspects de leurs expériences antérieures, souvent invisibilisés par les injonctions de l'apprentissage normé de la langue.

Description du contexte de l'événement de parole

Mardi 19 novembre 2021, à 13h30, quatre élèves sont en classe avec moi (autrice) : Moussa, Aboubacar T., Aboubacar D. et Grâce. Le cours porte sur le mythe de la chute d'Icare étudié la veille, et sur le tableau éponyme de Bruegel qui date du XVI^e siècle. Les deux séquences présentées sont issues d'une séance centrée sur la production orale et le travail du registre narratif à partir du mythe et de l'œuvre qui le met en scène.



Figure 1. *La Chute d'Icare*, Pieter Bruegel l'Ancien, vers 1595-1600

Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/La_Chute_d%27Icare#/media/Fichier:Pieter_Bruegel_the_Elder_-_Landscape_with_the_Fall_of_Icarus_-_Brussels,_Royal_Museums_of_Fine_Arts_of_Belgium_-_Google_Arts_&_Culture.jpg.

Le tableau se caractérise par le contraste entre son titre, annonçant un drame, et son traitement. La scène paraît d'abord bucolique : des hommes absorbés par leur labeur quotidien dans un paysage grandiose, indifférents à la beauté qui les entoure. Au cœur de ce décor, Bruegel insère le drame d'Icare, dont la chute, reléguée en bas à droite, devient presque imperceptible. Ce traitement du mythe comme détail constitue un élément central de l'œuvre et relève d'une dimension satirique qui interpelle les élèves. La séquence analysée comprend deux moments : un échange autour du tableau, puis un exercice consistant à raconter le mythe dans la langue de

son choix. Moussa choisit de le faire en nouchi, une pratique langagière ivoirienne, et c'est cette performance qui est examinée.

Analyses

Extrait 1 : « Ça les intéresse même pas ! »

Les deux extraits interactionnels analysés ci-dessous permettent de comprendre comment la performance de Moussa a émergé du cadre. J'ai choisi de présenter ces deux séquences, car elles illustrent un même mouvement interprétatif autour du mythe. La première, issue de la discussion collective autour d'un tableau, montre comment l'iconicité de l'œuvre fait émerger des indexicalités sociales liées à l'expérience migratoire (les bateaux, la mer, la noyade, la mort). La seconde, extraite de la performance nouchi de Moussa, témoigne du réinvestissement critique de ces indexicalités dans une réinterprétation du mythe, où s'expriment à la fois une créativité langagière et une mise en question de l'ordre colonial et scolaire. Présentées conjointement, ces deux séquences rendent visible le déplacement du sens : de l'interprétation collective d'une image à une parole située et critique. Ce segment débute au moment où j'attire l'attention du groupe sur le fait que les personnages du tableau ne s'aperçoivent pas qu'Icare est en train de se noyer.

108	Anna	et pourquoi/c'est c'est encore plus tragique (0.2) je trouve (0.1) que c'est terrible (0.2) parce qu'en fait (0.1) est-ce que le monde s'arrête (.) de tourner (0.2) est-ce que (.) les gens (.) s'occupent (.) de ce qu'il est en train de vivre euh ce jeune homme
109	Mous	non =
110	AboD	=non =
111	Anna	=non (.) en fait (.) tout le monde (0.3) s'en fiche (0.2) montrez (.) montrez-moi là (.) tous les deux (0.2) un (0.1) un endroit du tableau où on a l'impression que tout le monde se fiche (0.2) du fait qu'Icare (.) soit en train de se noyer
112	AboT	beh i =
113	Grâc	=lui (.) le jeune là le monsieur là
114	AboD	le monsieur (.) lui i- i-
115	AboT	cet monsieur/
116	Grâc	lui et l'autre [oh les deux]
118	AboT	[tous les trois] tous les trois
119	Anna	tous les trois
120	AboT	Ouais
121	AboD	ça les intéresse ça les intéresse même pas
122	Anna	nan alors eux on peut se dire (0.1) bon lui (.) il travaille
123	AboT	Ouais
124	AboD	Ouais

Au tour 108, j'emploie l'expression « ce jeune homme » pour désigner Icare : il s'agit moins du héros grec que d'une personne indéterminée à laquelle les élèves peuvent éventuellement s'identifier. Le terme « monsieur », répété aux tours 113, 114 et 115 par trois élèves différents, renvoie à l'homme contemporain et crée un lien social plus proche entre les personnages et le groupe.

Le déictique « ça », utilisé par Aboubacar D. au tour 121 (« Ça les intéresse ça les intéresse même pas »), renvoie à la mort d'Icare et favorise la complicité entre les élèves, qui tous connaissent le mythe. L'énoncé, marqué par l'adverbe « même », exprime l'indignation. En partageant cette attention pour le sort d'Icare, le groupe se rassemble et s'identifie au personnage qui se distingue des autres figures du tableau. Une seconde séquence, entre les tours 134 et 144, se concentre plus spécifiquement sur le pêcheur.

134	AboD	c'est un pêcheur
135	Mous	Ouais
136	Anna	c'est un pêcheur (.) et (.) est-ce qu'i' est-ce qu'i' peut le voir
137	AboT	bah oui/
138	Anna	est-ce qu'il le voit\
139	AboT	il le voit très bien/
140	Anna	et est-ce qu'il réagit/
141	AboT	non\ =
142	AboD	=bah (.)en fait (.) lui on peut pas l'accuser parce que (0.1) lui si il sait pas nager ((petit rire de Grâce))
143	Anna	ah peut-être que (.) il n'y va pas parce que il ne sait pas nager
144	AboD	ouais il sait pas nager on peut pas l'accuser



Figure 2. Le pêcheur (détail)

Source : [https://fr.wikipedia.org/wiki/La_Chute_d%27Icare#/media/Fichier:Pieter_Bruegel_the_Elder_-_Landscape_with_the_Fall_of_Icarus_-_Brussels,_Royal_Museums_of_Fine_Arts_of_Belgium_Google_Arts_&_Culture.jpg].

Au tour 136, je pose une question qui renvoie à Icare : « C'est un pêcheur (.) et (.) est-ce qu'i' est-ce qu'i' peut le voir. » Aboubacar T. répond « bah oui », l'interjection « bah » marquant qu'il considère la réponse comme évidente. L'enchaînement des tours entre Aboubacar T. et moi-même crée un parallélisme poétique autour du syntagme « il le voit » : « peut le voir », « est-ce qu'il le voit », « il le voit très bien ». Nos rôles s'alignent²¹ sur celui de « juge », condamnant l'indifférence du pêcheur, plus que celle des autres, qui serait en mesure de sauver Icare.

Aboubacar D. remarque cette complicité et commente : « Bah (.) en fait (.) lui on peut pas l'accuser parce que (.) lui si il sait pas nager. » Le pronom « on » renvoie *a minima* aux participant·es, mais aussi à toute personne jugeant hâtivement celui qui ne sauve pas un homme en train de se noyer. L'énoncé prend donc une portée généralisante. Le rire de Grâce suggère qu'elle comprend que la discussion dépasse le mythe. On peut émettre l'hypothèse qu'un glissement interprétatif s'opère : le groupe passe du cadre de référence du tableau à celui de la migration contemporaine.

Les élèves du groupe sont des mineur·es non accompagné·es issu·es d'Afrique de l'Ouest, qui ont traversé la Méditerranée dans des conditions certainement très difficiles pour arriver en Europe²². Bien qu'évoquée implicitement, l'expérience traumatisante de la traversée constitue certainement l'un des enjeux centraux de la discussion au sujet du tableau.

Au tour 144, Aboubacar D. prend plus fermement la défense du pêcheur : « Ouais il sait pas nager on ne peut pas l'accuser. » L'emploi de la troisième personne crée un effet de style (énallage) qui rend ambigu le référent du pronom : parle-t-il du personnage ou de lui-même ? On peut supposer qu'il met ainsi à distance l'émotion que pourrait susciter le souvenir de sa propre incapacité à nager. Le fait d'assister aux drames liés aux traversées – ou même de savoir qu'ils existent – lorsqu'on survit n'est pas un événement anodin.

Ce jour-là, je n'anticipe pas ce qui va se passer. Le regard du groupe sélectionne des éléments du tableau considérés comme une séquence d'un processus interactif plus large que le projet didactique prévu. Les élèves s'approprient la tâche pour faire autre chose que pratiquer le français : évoquer ce qui n'est jamais abordé, en s'engageant ensemble dans l'ici-et-maintenant de l'interaction. La tendance institutionnelle à utiliser la langue de manière utilitaire est neutralisée. À travers l'image, la parole devient performative et actualise la figure sociale de

21 Erving Goffman, 1973, *La Présentation de soi. La mise en scène de la vie quotidienne I*, traduit de l'anglais par Alain Accardo, Paris, Minuit.

22 Certain·es m'ont par exemple confié ne pas savoir nager ou avoir développé une phobie de l'eau. Pour une illustration médiatique des traumatismes liés à l'eau chez les personnes ayant traversé clandestinement la Méditerranée, voir : [<https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/carnets-de-campagne/carnets-de-campagne-du-lundi-26-fevrier-2024-2129107>].

l'« aventurier ». L'expérience s'inscrit dans un *continuum* entre ce qui est vécu en dehors de l'école et ce qui se vit en classe.

Extrait 2 : « Faut pas regarder le sangolo ! »

Le second extrait se situe au moment où je demande aux élèves de raconter le mythe d'Icare dans la langue de leur choix. Moussa choisit spontanément le nouchi, une pratique plurielle mélangeant différentes langues, principalement le français et le dioula²³. Bien que compréhensible pour un·e francophone, le nouchi reste crypté par ce mélange et sa grande plasticité. Ses locuteur·rices innove constamment à partir de ses règles pour renforcer la performativité de leurs énoncés. Le nouchi se prête difficilement aux catégorisations traditionnelles de la linguistique structuraliste, compte tenu de cette dimension performative.

Bien que ses premières occurrences datent des années 1960²⁴, le nouchi connaît un essor international au début des années 2000. En 2002, lors de la crise politique en Côte d'Ivoire, il devient un moyen d'expression privilégié pour celles et ceux marginalisé·es par l'économie officielle. Le terme « nouchi » ne renvoie pas à une catégorie linguistique stabilisée, comme le « français populaire ivoirien » (FPI), mais à une pratique langagière identitaire revendiquée par ses locuteur·rices.

Pour les élèves ivoiriens en cours de FLE, parler nouchi relève d'un positionnement social. En Côte d'Ivoire, le nouchi se pratique dans des lieux alternatifs, comme les maquis²⁵, où il occupe une place centrale dans les interactions. Ces lieux permettent de revendiquer une identité éloignée des normes sociales dominantes. Les DJ y jouent le coupé-décalé²⁶, où le nouchi joue un rôle crucial. Dans ces espaces, la performance n'est pas réservée à l'artiste : public et DJ construisent ensemble une mise en scène de soi, actualisant des figures sociales valorisées de la modernité urbaine²⁷. La frontière entre scène et participants disparaît. Tous et toutes doivent

23 Akissi Béatrice Boutin et Jérémie Kouadio N'Guessan, 1990, « Notre créole préfinal : le Nouchi, un langage de la jeunesse ivoirienne », *Revue de linguistique et de littérature*, n° 12, p. 55-72.

24 Dorgelès Houessou, 2023, « Le mythe étymonial du français ivoirien dans *Les Soleils des indépendances* », *Cahiers de psychologie politique*, n° 42.

25 Le terme « maquis » désigne un bar, un petit café ou un lieu de rencontre informel fréquenté par les jeunes, particulièrement dans certains quartiers d'Afrique de l'Ouest ou dans les diasporas africaines.

26 Le coupé-décalé est un genre musical et une danse nés en Côte d'Ivoire au début des années 2000, caractérisés par des rythmes rapides, des pas accélérés et des gestes ostentatoires qui célèbrent la réussite, la mobilité sociale et le style de vie urbain.

27 Sacha Newell, 2012, *The Modernity Bluff: Crime, Consumption, and Citizenship in Côte d'Ivoire*, Chicago, University of Chicago Press.

s'engager dans un jeu de langage compétitif pour revendiquer des figures valorisantes : dur·e, opulent·e, citadin·e, à la mode, en opposition au « gaou », paysan naïf et grossier²⁸. Le nouchi permet ainsi de se libérer symboliquement des contraintes économiques et sociales par le bluff, qui transforme temporairement un état de relégation en un état symbolique d'homme ou de femme accompli·e. Bluffer, à travers l'humour, l'autodérision et la compétition, fait partie intégrante de ce processus de renégociation. La performance engage alors un rapport à soi détaché des préoccupations pratiques et résout symboliquement les tensions par la dépense gratuite lors de ces démonstrations d'opulence langagière. En racontant le mythe d'Icare en nouchi, Moussa s'inscrit dans cette pratique de démonstration de force.

L'extrait analysé ci-dessous est issu de cette performance. La très grande labilité des formes langagières inhérentes au nouchi rend délicate sa transcription tant les possibilités interprétatives sont nombreuses²⁹. Il s'agit moins de décrire les unités linguistiques que d'en analyser les effets performatifs en contexte. La question des frontières dans l'étude des contextes plurilingues s'inscrit dans une longue tradition sociolinguistique qu'il n'est pas possible de retracer ici. Mon attention porte donc sur la manière dont la figure sociale du « nouchi » émerge à travers les processus interdiscursifs, et produit des effets sur les positionnements des participant·es.

196	Mous	maintenant le mouvement c'était entre euh le chao [père] avec son (.) kouetkouero [fils] quoi tu vois/ mais son kouetkouero [fils] lui/ mais il n'entend PAS quoi\ (.) (inaud) dans son trou quoi il voit ça XX d'une manière bizarre tu vois/ (.) maintenant quand ils sont montés en haut tu vois il dit mon FILS/ (.) PSS petit/ (.) quand tu montes en haut là faut pas regarder le sangolo [soleil] là le sangolo [soleil] c'est c'est pas bon hein/ tu vois hein/ mais c'est dieu même qui a créé mais AH// quand tu te fata [tombes] à terre XXX y a un mouvement qu'est tellement/ (.) donc tu vois/(.)&
-----	------	--

Dans ce segment, le rythme rapide de l'élocution, les interjections, la prosodie, la posture, les regards, sont des phénomènes langagiers qui contrastent avec l'élocution habituelle de Moussa, plus hésitante lorsqu'il s'exprime dans un français scolaire. Le groupe remarque vraisemblablement ce contraste, car il devient globalement plus attentif, conscient que quelque chose d'amusant est en train de se passer. Mais, au fil de la performance, ce qui fait surtout émerger l'amusement, c'est le registre parodique que Moussa mobilise de plus en plus à mesure qu'il développe son propos. Une analyse attentive des phénomènes d'interdiscursivité permet de mettre en évidence la manière dont cette parodie prend forme.

Au sein de l'énoncé, deux voix distinctes alternent : celle du narrateur qui s'adresse à son public et qui prend en charge le récit par le biais de marqueurs tels que « maintenant » ou « tu vois »,

28 Voir la chanson des Magic System, « Premier Gaou », [https://www.youtube.com/watch?v=RJMpeYwifEU&list=RDRJMpeYwifEU&start_radio=1]

29 Je me suis appuyée sur le dictionnaire participatif Nouchi : [http://www.nouchi.com/dico.html].

« quoi », par les temps du passé « c'était », « ils sont montés » et par l'usage de la troisième personne « le chao », « son fils ». Peu après, une autre voix émerge, celle de Dédale, introduite par « *il* dit », et actualisée par la deuxième personne « quand *tu* montes ». Cette structure énonciative relativement nette au départ devient de plus en plus ambiguë, car, à travers un faisceau d'indices référentiels et sociaux, une autre voix émerge : celle de Moussa, le type social du « nouchi », c'est-à-dire le jeune Ivoirien issu du ghetto qui s'adresse à un public issu d'Afrique de l'Ouest en mesure d'évaluer sa performance.

Un premier élément participant à ce faisceau est le fait que le personnage de Dédale mis en scène utilise les normes communicationnelles du nouchi pour s'adresser à son fils : « mon FILS/(.)PSS petit/ ». À travers la voix de son personnage (Dédale), Moussa est un joueur qui doit faire preuve de sagacité et de malice à l'égard des significations qu'il met en jeu pour capter l'attention de son auditoire, comme il est d'usage dans les pratiques socio-langagières inhérentes au nouchi³⁰. Dans le segment qui suit, cette figure du joueur prend plus de relief, et le comique de la situation n'est plus uniquement dû au caractère décalé de l'utilisation du nouchi en classe. Toujours à travers la voix de Dédale, le discours de Moussa se charge d'enjeux socio-politiques qui rendent son propos de plus en plus satirique.

		&maintenant le chao il parlait à son fils (.) maintenant AH/mon doro/ [fils](.) quand tu montes en haut i'faut jamais regarder le soleil hein (.) parce que le soleil qu'est là-bas quand ça te tape comme ça ça te patraque même les blancs beh ça les patraque tu vois non (.) à cause de ça ils viennent pas pour venir en Afrique tu vois/& ((rires collectifs))
--	--	--

Le terme « sangolo » réactualise les caractéristiques mystiques de la figure du soleil présente dans le tableau. Dans le discours de Moussa, la dimension religieuse est aussi présente (« c'est dieu même qui a créé »), mais elle indexe peut-être un cadre contemporain : l'expérience migratoire des élèves³¹. La comparaison opérée entre les Blancs et les Noirs face au soleil oriente explicitement le propos vers le cadre de l'histoire coloniale. Dans ce segment, l'origo indexical de la voix n'est plus tant Dédale que Moussa, endossant la figure sociale subversive et satirique du colonisé noir qui raille les colons blancs trop fragiles pour supporter le climat africain, ce qui déclenche les rires des autres élèves. Moussa semble percevoir l'efficacité comique de ses propos et réitère sa comparaison en mettant une seconde fois en scène les Blancs dans la suite de son discours :

		&maintenant dans ça maintenant son petit maintenant lui il comprend pas (.) il est monté ((rires))il dit EH PETIT il faut essayer déjà un peu faut essayer de triser [maîtriser] ton cœur et tu vois quoi parce que quand tu trises un peu ton cœur dieu (.) dieu t'avance un peu comme XX EH FRERE (.) on peut pas triser et lui-même après il kouma kouma (.) maintenant c'est dans ça on est XX (.) le soleil a commencé à bougô
--	--	---

30 Cécile Canut, 2021, *Provincialiser la langue. Langage et colonialisme*, Paris, Amsterdam.

31 J'ai souvent constaté que les élèves abordent la question du danger, de la mort, notamment pour parler de leur expérience migratoire, à travers le prisme de la religion et de l'idée d'un dieu qui décide du destin.

		[frapper] (.) le blanco tu vois (.) parce que eux là ils sont clairs (.) tu vois non XXX tellement gratté tu vois nous les noirs comme ça quand on monte sur le XXX ÇA VA/
197	Grâce	djon ka foko [qui t'as dit de venir parler] ((rires généralisés))

Le terme « blanco » génère une familiarité qui rompt de manière burlesque avec la figure noble du héros grec. L'énoncé « nous les noirs » réfère à un groupe social auquel Moussa s'identifie et identifie les autres élèves. De même, l'adresse « EH FRÈRE » n'est pas appropriée à la relation filiale des deux personnages. Elle marque plutôt une proximité sociale entre l'énonciateur (Moussa) et ses auditeurs et auditrices (les élèves). On passe des personnages du mythe aux figures sociales contemporaines de la migration, par le biais d'un renversement de la hiérarchie des valeurs : ce ne sont plus les Noirs qui sont vulnérables, mais les Blancs, incapables de faire face à la puissance divine du soleil.

L'usage du nouchi en classe amuse certes les élèves, mais il perturbe aussi l'ordre scolaire. C'est pourquoi il est sanctionné. L'intervention en dioula de Grâce joue ce rôle. En posant la question rhétorique « [qui t'as dit de venir de parler] nouchi », elle interpelle Moussa, soulignant de manière humoristique le caractère jugé inapproprié du nouchi en classe. Mais sa sanction prend la forme d'un paradoxe : elle le fait en dioula. Cet énoncé est donc également marqué en contexte. Ce paradoxe déclenche une salve de rires qui montre que le groupe sanctionne – au sens bergsonien³² – l'usage du nouchi perçu comme une déviance à la norme, et, en même temps, il lui reconnaît son succès, puisque le but de Moussa est bien de faire rire. La remarque de Grâce est d'autant plus drôle que tout le monde sait que c'est moi qui ai demandé aux élèves de raconter le mythe dans la langue de leur choix. Son intervention vise donc moins à interrompre Moussa qu'à donner au groupe un rôle actif dans le jeu. Tout comme lors des soirées dans les maquis, la performance est non seulement implicitement autobiographique, mais aussi collective. Elle opère une rupture avec le rapport scolaire au langage, en créant un espace commun de liberté langagière et d'appropriation d'un objet culturel scolaire (le tableau). Ainsi, en jouant avec les usages du langage, les élèves transforment l'activité scolaire en une expérience significative et vivante, où le sens se construit collectivement plutôt que d'être simplement transmis par l'enseignant·e.

Conclusion

L'analyse menée a pu établir qu'en contexte d'apprentissage de la langue, l'imposition des normes de l'oral scriptural demande aux élèves de produire une parole centrée sur la dimension sémantico-syntaxique du code. Elle a en outre établi que les moments discrets de jeu improvisés peuvent neutraliser temporairement l'imposition de ces normes en amenant les élèves à se

32 Bergson, Henri, 2022 [1900], *Le Rire. Essai sur la signification du comique*, Paris, Presses universitaires de France. Pour Henri Bergson, le rire sert à réaffirmer la norme collective et à rappeler aux individus de se conformer à des attentes sociales communes. Il est un moyen d'exclusion ou de correction pour ceux qui ne respectent pas ces normes.

concentrer sur la dimension performative de la parole et à faire preuve de créativité et de dextérité langagière avec les éléments du contexte. Dans les termes pragmatistes de Dewey, il est possible de dire que le jeu établit un *continuum* entre l'expérience langagière non scolaire des élèves et leur expérience scolaire, rompant avec le rapport métalinguistique à la langue et avec la conception utilitariste du langage habituellement véhiculée par le système scolaire. Enfin, on a vu comment l'expérience esthétique générée par un dispositif pédagogique qui amène les élèves à s'engager dans leur interprétation peut renforcer ce *continuum* à travers des processus interdiscursifs qui donnent à leur activité langagière une dimension autobiographique et qui mettent en exergue la dynamique de leurs positionnements identitaires.

Dans le cas spécifique de l'événement de parole présenté, le parti pris de ne pas imposer aux élèves l'utilisation d'un français normatif pour rendre compte de leur interprétation de l'œuvre a permis de laisser libre cours à leur créativité. Le caractère intrinsèquement dialogique du mythe grec opère ici de sorte que Moussa actualise, à travers lui, des figures sociales subversives : l'homme noir apte à défier dieu, le dur, mais aussi le nouchi (joueur apte à capter son auditoire). Ces figures projettent en creux d'autres figures : celles de l'homme blanc (trop faible pour tenter l'aventure), celle de l'« enfant vulnérable » à laquelle les mineur·es non accompagnés·es doivent se conformer, mais aussi celle de l'élève soumis à l'ordre scolaire. Dans cet événement de parole, la performativité du langage, mise à l'honneur dans la pratique du nouchi, permet aux locuteur·rices de renégocier les rapports de pouvoir de manière sérieuse à travers un petit jeu non sérieux.

Annexes

J'utilise pour cette transcription les normes conçues par le groupe ICOR de l'UMR 5191 ICAR rattaché au CNRS, à l'université de Lyon 2 et à l'ENS de Lyon. Ci-dessous se trouve la signification des signes utilisés pour la transcription : par participant identifié ; (()) action décrite ; | notation des tours de parole ; = enchaînement immédiat ; [] chevauchement ; : allongement ; xxx segment inaudible ; (.) micro pause ; (0.6). pause chronométrée ; / montée intonative ; \ chute intonative ; MAJ saillance perceptuelle ; les esperluettes (&) indiquent qu'un énoncé continu à l'oral a été scindé dans la transcription et continue sans interruption au tour suivant. Voir : Groupe ICOR, « Convention ICOR », janvier 2023, [<https://sandrinemeldener.files.wordpress.com/2013/12/transcriptions-icor-pdf.pdf>].