Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises

Frédéric Anciaux

▶ **To cite this version:**

Frédéric Anciaux. Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises. Education. Université des Antilles-Guyane, 2013. tel-01612728

HAL Id: tel-01612728
https://hal.univ-antilles.fr/tel-01612728v1

Submitted on 7 Oct 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DES ANTILLES ET DE LA GUYANE

HABILITATION À DIRIGER DES RECHERCHES
(70ème section du CNU)

ALTERNANCES ET MÉLANGES CODIQUES DANS LES INTERACTIONS DIDACTIQUES AUX ANTILLES ET EN GUYANE FRANÇAISES

VOLUME I
SYNTHÈSE DES TRAVAUX ET PERSPECTIVES

Dossier présenté par

Frédéric ANCIAUX, Maitre de conférences
Centre de recherches et de ressources en éducation et formation (CRREF EA 4538)
ESPE de Guadeloupe – Université des Antilles et de la Guyane

Le 16 décembre 2013

Jury de soutenance

Antoine DELCROIX, Professeur des universités en didactiques (directeur de recherche)
Université des Antilles et de la Guyane

Sabine EHRHART, Professeur associé, HDR en sciences du langage
Université du Luxembourg, Luxembourg

Alain MERCIER, Professeur des universités émérite en sciences de l'éducation (rapporteur)
Institut Français de l'Éducation, École Normale Supérieure de Lyon

Danièle MOORE, Professeur en sciences du langage (rapporteur)
Université Simon Fraser, Canada

Colette NOYAU, Professeur des universités émérite en sciences du langage
Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Lambert Félix PRUDENT, Professeur des universités en sciences du langage (rapporteur)
Université des Antilles et de la Guyane

Frédéric TUPIN, Professeur des universités en sciences de l'éducation (rapporteur)
Université de La Réunion

Centre de recherches et de ressources en éducation et formation

SOMMAIRE

Remerciements ..... p. 4

Préambule ..... p. 6

INTRODUCTION GENERALE ..... p. 8

CHAPITRE PREMIER : APPROCHES THÉORIQUES ET CADRE D'ANALYSE DE LA CONTEXTUALISATION DIDACTIQUE ..... p. 24

Introduction ..... p. 26

Alternance et mélange codiques ..... p. 28

Interaction didactique ..... p. 54

Multilinguisme et plurilinguisme ..... p. 58

L'Outre-mer français ..... p. 62

Cadre d'analyse de la contextualisation didactique ..... p. 70

Hypothèses de travail ..... p. 98

CHAPITRE II : APPROCHE DESCRIPTIVE ET ANALYSE DIDACTIQUE CONTEXTUELLE DES ALTERNANCES ET MÉLANGES CODIQUES ... p.100

Introduction p.102

Étude 1 : Alternances et mélanges français-créole en EPS en Guadeloupe et en Haïti p.104

Étude 2 : Alternances et mélanges français-créole dans l'enseignement de disciplines linguistiques et non-linguistiques aux Antilles françaises p.118

Étude 3 : Diversité des alternances et mélanges codiques dans les Interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises p.134

Étude 4 : Pratiques et attitudes linguistiques à l'école primaire en Guadeloupe p.154

Étude 5 : Représentations du plurilinguisme et des langues chez des élèves, des étudiants et des enseignants en Guadeloupe p.176

Conclusions intermédiaires p.192

CHAPITRE III : APPROCHE EXPÉRIMENTALE DE DIDACTIQUES CONTEXTUALISÉES DANS DES DISPOSITIFS BILINGUES p.194

Introduction p.196

Créoles et enseignement des sciences p.198

Étude 6 : Enseignement des sciences en français et/ou en créole à l'université en Guadeloupe p.206

Étude 7 : Enseignement monolingue ou bilingue des sciences à l'université en Guadeloupe p.222

Étude 8 : Alternance et mélange codiques en classe bilingue français-créole à l'école primaire en Guadeloupe p.238

Conclusions intermédiaires p.252

CHAPITRE IV : VERS UNE APPROCHE DIDACTIQUE CONTEXTUELLE DU PLURILINGUISME AUX ANTILLES ET EN GUYANE FRANÇAISES p.254

Introduction p.256

Synthèse des études précédentes p.260

De la diversité des alternances codiques à la gestion du plurilinguisme en contexte éducatif multilingue d'Outre-mer p.262

Vers une approche didactique contextuelle du plurilinguisme en éducation et en formation p.270

Conclusions intermédiaires p.278

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES p.280

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES p.298

TABLE DES TABLEAUX p.318

TABLE DES GRAPHIQUES p.322

TABLE DES FIGURES p.326

TABLE DES MATIÈRES p.330

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ici toutes les personnes (la liste exhaustive serait ici impossible à dresser) qui m'ont permis de réaliser cette synthèse et de mener les différentes recherches présentées dans ce document.

Je remercie tout particulièrement mon directeur de recherche Antoine Delcroix pour ses échanges, les directions qu'il a su me promulguer, et son appui continu.

Je remercie également tous les membres de mon équipe de recherche (CRREF, EA-4538), les chercheurs rattachés à d'autres laboratoire, les étudiants, ainsi que l'ensemble des participants (enseignants, formateurs, élèves) de leur collaboration.

J'ai partagé avec toutes ces personnes de fructueux échanges et de très agréables moments. Sans elles, je n'aurais jamais réussi à mener ces différentes études et à finaliser ce travail.

Enfin, je remercie toute ma famille pour son épaule chaleureuse, sa patience et son soutien.

Que toutes ces personnes trouvent ici mes plus sincères remerciements.

Frédéric Anciaux

PRÉAMBULE

J'ai rédigé ce travail de synthèse dans le cadre d'une habilitation à diriger des recherches (HDR). Je me suis lancé dans cette « aventure » rédactionnelle afin de tracer les contours d'un champ particulier de recherche et d'intervention, et de démontrer des aptitudes à l'encadrement d'étudiants en thèse. Je souhaite fortement avoir la chance d'accompagner des doctorants dans leurs travaux de recherche et leur permettre d'être qualifiés aux fonctions de maître de conférences.

Ce travail s'organise en trois volumes. Le premier volume est consacré à la présentation de la thématique de recherche et à la synthèse des principales études menées depuis la soutenance de ma thèse en 2003. Le second volume regroupe l'ensemble des annexes relatives au premier volume, ce qui en facilitera l'accès pour une lecture en parallèle. Enfin, le troisième et dernier volume regroupe un curriculum vitae détaillé, la reproduction d'une sélection de résumés d'articles, de chapitres d'ouvrage, d'ouvrages et de communication, ainsi qu'un rapport de recherche encore non publié et intitulé « le langage SMS des jeunes en Guadeloupe ». Ces trois volumes rendent compte de l'ensemble des recherches et des réflexions menées, de mon parcours professionnel et des productions réalisées depuis plus d'une dizaine d'années après l'obtention d'un doctorat en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS).

Dés mon affectation comme maître de conférences à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Guadeloupe de l'université des Antilles et de la Guyane en 2006, et mon rattachement en 2008 au Centre de recherches et de ressources en éducation et en formation (CRREF EA-4538) dirigé par Antoine Delcroix, Professeur des Universités, également directeur de recherche de ce travail, je me suis enrichi de la diversité des disciplines représentées, j'ai réorienté mes travaux et enrichi mes problématiques de recherche et mes approches méthodologiques et théoriques au travers de nombreuses lectures, de rencontres, de discussions, de questionnements réciproques et de collaborations avec plusieurs chercheurs issus de différents champs scientifiques (didactiques des langues, didactiques des sciences, sciences de l'éducation, sciences du langage). Les travaux présentés ici sont donc le résultat et le fruit de ces échanges et de ces apports divers et successifs. Je tiens à souligner l'importance de cette pluralité d'apports dans la réorientation de mes pistes de recherche.

Ce cheminement thématique a également été possible grâce à trois autres éléments : (i) ma participation et la présentation de mes travaux à plusieurs colloques internationaux sous forme de communications orales individuelles et de symposiums, (ii) aux différents retours, questionnements et perspectives suggérés par d'autres chercheurs lors de publications, (iii) ainsi qu'à l'encadrement de plusieurs étudiants dans leurs travaux de recherche en master et en doctorat.

Je veux aussi insister sur une dernière dimension, celle des responsabilités administratives et scientifiques, qui m'a permis d'alimenter mes réflexions et de développer un sens critique. En effet, j'ai organisé et coordonné plusieurs séminaires, colloques et programmes de recherche qui ont favorisé la mise en synergie de personnes, de connaissances, d'approches scientifiques et de thématiques de recherche issues d'horizons divers. Depuis 2006, je participe aux séminaires mensuels et annuels du CRREF, que j'ai mis en œuvre de 2006 à 2008. J'ai participé à l'organisation d'un colloque international en 2011 qui s'est tenu en Guadeloupe. Je

suis également secrétaire de rédaction d'une revue scientifique créée en 2008 avec mon équipe de recherche. J'ai effectué des expertises de contributions pour plusieurs revues, ouvrages et colloques scientifiques. Je participe aussi à la diffusion et à la vulgarisation de mes travaux et de ceux du CRREF vers un grand nombre de personnes non spécialistes au sein de séminaires académiques, d'émissions et de reportages télévisés ou radiophoniques. Toutes ces actions m'ont permis de valoriser mes études et mes résultats, et aussi d'échanger, de confronter des idées et des réflexions présentées ici dans le cadre de ce document à un très large public. Ce document d'HDR n'est donc pas le fruit d'un travail personnel. Au contraire, il puise son essence dans une expérience collective et un partage.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Présentation générale

Le 28 octobre 2012 marque une nouvelle *journée internationale*[1] *de la langue créole*. Ce jour, symbole d'une langue régionale désormais reconnue, estampille également le début de la rédaction de ce travail d'Habilitation à Diriger des Recherches en Guadeloupe qui s'intitule : *Les alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises*. La volonté de produire des connaissances, d'une part, sur la manière dont les acteurs du système éducatif gèrent le plurilinguisme, et d'autre part, sur les rapports entre les différentes langues en présence, voire en contact, et la construction des savoirs scolaires en Outre-mer français, a fondé mon engagement dans cette tâche. La présente synthèse de travaux retrace mon itinéraire de recherche sur une période d'une dizaine d'années après la soutenance de ma thèse en 2003 intitulée : *L'enfant, le créole et l'éducation physique et sportive aux Antilles françaises : une approche pluridisciplinaire du bilinguisme dans les apprentissages moteurs*. À travers ce document, je vise à dégager une démarche originale, un élargissement de mes problématiques de recherche, un fil conducteur cohérent définissant un objet d'étude particulier, ainsi que des perspectives et des orientations futures dans les débats actuels sur l'éducation et la formation en contexte multilingue[2]. La rédaction de ce document offre une occasion de repenser ma trajectoire, de cerner une unité et une articulation entre les différentes études menées jusqu'à présent et celles à venir en vue de définir un champ de recherche singulier, susceptible d'intéresser et d'attirer des étudiants et des professionnels dans le champ de l'éducation et de la formation.

Problématique générale

La France, en tant qu'*État Nation*, est née et s'est construite sur une idéologie du monolinguisme. Du XVII^{ème} au milieu du XX^{ème}, cette démarche traduisait le dessein politique de rassembler les peuples et de constituer une nation autour d'une seule et même langue, d'une seule et même culture. Le plurilinguisme individuel et social était considéré comme anormal et dangereux. À la fin du XIX^{e} siècle, l'instauration de l'école gratuite et obligatoire pour tous s'est fondée sur cette idéologie d'une langue unique. Ce *fétichisme de la langue* (Bourdieu et Boltanski, 1975) a conditionné les modalités de mise en œuvre de l'enseignement et des contenus scolaires sur l'ensemble du territoire français hexagonal et ultramarin (Chaudenson, 2006 ; Giraud, Gani et Manesse, 1992). Il s'est accompagné d'une farouche négation et d'un rejet des langues et cultures régionales d'un côté (Puren, 2004 ; Salaün, 2005), et d'une volonté de fixer et de préserver la pureté de la langue officielle depuis la création de l'Académie française en 1635 de l'autre. Si l'ambition politique de regrouper des individus autour d'une identité et d'une langue communes est toujours présente, elle prend aujourd'hui des formes différentes.

On accorde désormais une place de plus en plus importante au multilinguisme de la société et des individus, à la diversité linguistique et aux langues régionales afin de répondre à des objectifs économiques, interculturels et identitaires, ainsi qu'à une mobilité croissante des populations et aux phénomènes de mondialisation. De nos jours, le plurilinguisme est de plus en plus fréquent et perçu comme *normal*, « comme un emblème identitaire, une composante essentielle de la culture, mais aussi une valeur économique qu'il vaut la peine de maintenir » (Lüdi, 2011 : 47). En France, cette importance grandissante accordée aux langues et cultures régionales des territoires hexagonaux et ultramarins, aussi appelées *langues de France* pour

[1] La création de cette journée a été discutée en 1981 lors d'un colloque international des études créoles qui s'est déroulé à Sainte-Lucie par les membres du groupe *Bannzil Kréyol*. Sa première célébration a eu lieu en 1983.
[2] Le terme *multilingue* est utilisé sur un plan sociétal et celui de *plurilingue* sur un plan individuel.

les Ministère de la culture et de la communication (cf. article 75-1 de la constitution), et *Langues régionales* pour le Ministère de l'éducation nationale, traduit une volonté de reconnaissance des identités plurielles de la République et un besoin de préservation de la diversité linguistique et culturelle française, au même titre que celui de la biodiversité végétale et animale, constituant le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité tel que défini par l'UNESCO en 2001 (Clairis, Costaouec, Coyos et Jeannot-Fourcaud, 2011). Ainsi, les langues régionales ont progressivement acquis un statut officiel (enfin presque toutes), tant sur le plan scolaire, culturel, sociétal, médiatique, qu'universitaire et scientifique. Ces langues dominées, minoritaires et minorées, dans la mesure où elles sont parlées par un faible nombre de locuteurs comparativement au français et qu'elles ont été longtemps évincées des politiques publiques éducatives, bénéficient désormais d'attentions et d'actions toutes particulières. En atteste leur entrée dans la constitution française en 2008[3], l'organisation en 2011 de l'*Année des Outre-mer français* par le Ministère de la culture et de la communication qui s'est clôturée en décembre par la tenue des *états généraux sur le multilinguisme en Outre-mer* à Cayenne en Guyane française. Si cette reconnaissance est largement soutenue sur le plan culturel, elle est plus timidement prise en compte dans le domaine de l'éducation. La reconnaissance des langues régionales a été exprimée au sein du système éducatif, mais cette politique linguistique n'a pas toujours été accompagnée d'aménagement linguistique (Calvet, 1996).

Cela étant, le chemin vers la reconnaissance des langues régionales, et plus particulièrement des créoles, dans l'enseignement aux Antilles et en Guyane françaises, ainsi qu'à La Réunion depuis la Loi Deixonne de 1951[4], avait déjà abouti, puisqu'après la création du CAPES de créole en 2001, la formation d'enseignants en Langues et Cultures Régionales option créole dans le second degré avait vu le jour. L'enseignement optionnel du créole a été mis en œuvre dans des collèges et des lycées d'Outre-mer et de France métropolitaine, ainsi que la création d'épreuves en langues créoles au baccalauréat. Les Langues et Cultures Régionales font également l'objet d'une formation spécifique donnant lieu à une habilitation en vue de leur enseignement dans le premier degré, et à un concours particulier de professeurs des écoles. On peut noter aussi la création de classes bilingues français-créole dans plusieurs écoles de Guadeloupe, de Martinique, de Guyane et de La Réunion, et la poursuite d'études universitaires en langue créole dans l'enseignement supérieur. Toutes ces évolutions institutionnelles témoignent d'une réelle prise en compte des langues de France dans et par l'école, mais aussi d'une certaine volonté de répondre à des revendications identitaires et des courants régionalistes, comme en Corse (Pellegrinetti, 2003) ou aux Antilles françaises (Bernabé, Chamoiseau et Confiant, 1989), pour ne citer que ces exemples. En outre, ces dispositions tendent aussi à cloisonner structurellement ces langues en délimitant leur champ d'utilisation dans le cadre de matières optionnelles et d'horaires spécifiques.

Si les langues régionales d'Outre-mer constituent désormais des objets et des outils d'enseignement à l'instar du français et des langues vivantes étrangères, comme l'anglais ou l'espagnol, de la maternelle à l'université, tant dans la France continentale qu'en Outre-mer français, quelles places occupent-elles sur le terrain dans les autres pratiques scolaires et disciplines d'enseignement ? Les langues régionales sont-elles exclusivement utilisées dans les cours qui leur sont dédiées ou apparaissent-elles aussi dans l'enseignement des autres

[3] La loi constitutionnelle du 23 juillet 2008 a introduit dans la Constitution un article 75-1 stipulant que les langues régionales appartenaient au patrimoine de la France.
[4] La loi 51-46 du 11 janvier 1951, dite loi Deixonne, fut la première loi française autorisant l'enseignement facultatif des langues régionales de France.

disciplines scolaires ? Comment le plurilinguisme des populations se manifeste-t-il dans les échanges quotidiens en classe, en dehors des heures réservées à l'enseignement des langues régionales ? Quelles sont les représentations du plurilinguisme et des langues en présence et en contact chez les différents acteurs du système éducatif ? Comment les enseignants gèrent-il leurs compétences plurilingues et celles des élèves en classe en vue de l'enseignement-apprentissage des différents savoirs ? Quels sont les usages des différentes langues en présence en contexte scolaire et leurs effets sur les apprentissages scolaires et la gestion des conditions d'enseignement ?

Si les langues de France ont un statut officiel de langues régionales et que certaines d'entre elles sont enseignées à l'école, et si leur usage alterné ou mélangé avec le français est courant dans les situations quotidiennes et informelles en Outre-mer, les conversations privées ou familiales, les médias télévisés ou radiophoniques, quelles places, quelles formes et quelles fonctions occupent les alternances et les mélanges codiques au sein des interactions verbales dans l'enceinte scolaire, dans l'enseignement primaire et secondaire des différentes disciplines scolaires ? Comment les langues se partagent-elles la communication dans les salles de classe ou les cours de récréation, dans les salles de professeurs ou sur les terrains de sport ? Quels sont les avantages et les inconvénients, les réserves et les chances qui sont émis par les différents acteurs du système éducatif vis-à-vis du plurilinguisme ?

C'est sur le détail et le développement de ces questions que je focaliserai mon attention, en tentant d'apporter une contribution à la production de connaissances et la formulation de réponses exploitables d'un point de vue didactique et pédagogique. L'alternance et le mélange des langues et de leurs variétés dans les apprentissages scolaires constituent donc la thématique centrale de ce travail, « c'est en reconnaissant ces variétés, leur rôle et leur fonctionnement qu'on peut définir des repères stables permettant l'acquisition » (Romani, 1991). Elles posent la problématique du changement et du mélange linguistiques au sein des interactions didactiques en contexte multilingue d'Outre-mer français.

Objectif général

Dans ce travail, je souhaite décrire, comprendre et expliquer comment les passages d'une langue à une autre, leur juxtaposition, leur mélange et leur imbrication s'effectuent dans les échanges verbaux entre les différents acteurs du système éducatif, et dans quelles mesures ils contribuent ou non à la co-construction des savoirs scolaires entre enseignants et élèves, ainsi qu'entre élèves, dans des contextes sociolinguistiques français particuliers où plusieurs langues coexistent. L'objectif est d'initier une approche didactique contextuelle de la bi-plurilingualité des populations, des langues en contact et des variétés de langues en présence en Outre-mer dans un cadre scolaire et éducatif. Les locuteurs sont des *bâtisseurs de langues* pour qui la ou les langue(s) sont à la fois un ensemble d'obligations, mais aussi un champ de créativité et de liberté (Hagège, 1993). La finalité est de proposer des pistes de réflexion et de dégager des principes explicatifs quant à une possible didactisation de l'alternance et du mélange des langues dans le processus d'enseignement-apprentissage en contexte multilingue français d'Outre-mer. Il s'agit, tant pour les enseignants que pour les élèves, de tendre vers une compréhension, une connaissance, voire une maîtrise, de la variation linguistique dans le processus d'enseignement-apprentissage (Romani, 1991). Si la pédagogie de la variation dans le cadre de l'enseignement des langues a été développée en France (Prudent, 2005) et dans le monde anglo-saxon avec les notions de « multilanguaging » (Pennycook, 2010) et de « translanguaging » (Garcia, 2008), je souhaite étendre l'étude de cette *manière d'être* aux langues et à leurs variétés dans l'enseignement des autres disciplines scolaires en Outre-mer

français, et en informer la communauté de chercheurs, de formateurs et d'enseignants appartenant au monde de l'éducation.

Après avoir présenté la problématique générale et les principaux objectifs de ce travail, je propose, dans la suite de cette introduction, une brève présentation de mon parcours personnel, universitaire et professionnel. Ensuite, j'exposerai la progression des orientations thématiques, puis je retracerai les différents travaux effectués qui m'ont amené à la définition de ce champ de recherche particulier. Enfin, je présenterai les différentes parties constitutives de ce document.

Quelques éléments biographiques

Né dans la région parisienne en 1976, j'ai suivi ma scolarité et commencé mon parcours universitaire à Créteil, ville du Val de Marne. Dans ce département, la présence de nombreux Français d'origines étrangères issus d'Afrique, d'Asie, d'Europe et de la Caraïbe, m'a donné la possibilité de côtoyer diverses cultures et d'entendre fréquemment différentes personnes parler plusieurs langues, comme l'arabe dialectal, le wolof ou les créoles. J'ai vécu et apprécié le plurilinguisme. Je me suis enrichi et nourri du multiculturalisme. À l'école primaire, j'ai « sauté » une classe (le CE2), sans doute parce que j'étais l'un des seuls à être uniquement francophone et monolingue. À la maison, mes parents me parlaient la même langue et de la même manière que mes enseignants. Ce qui n'était pas le cas de la majorité de mes camarades de classe issus de l'immigration, parlant chez eux difficilement le français ou d'autres langues qui n'étaient pas ou peu valorisées par le système éducatif et la société. Très jeune, j'ai perçu que la réussite scolaire était principalement réservée à ceux qui parlaient uniquement la langue de l'école, et que cette dernière constituait parfois un obstacle aux apprentissages malgré l'existence de dispositifs conçus pour les enfants non-francophones. Qu'il me soit permis d'évoquer une autre anecdote qui explique tout autant l'intérêt que j'ai progressivement développé pour les questions de relations entre le plurilinguisme et la réussite scolaire. En terminale, l'un de mes camarades d'origine algérienne, nouvellement arrivé sur le territoire français, « décrochait » des 18 sur 20 en mathématiques et en sciences, alors qu'il obtenait des 5 sur 20 en philosophie et en histoire-géographie. Il comprenait le français, mais éprouvait de grandes difficultés à s'exprimer dans cette langue tant à l'oral qu'à l'écrit. Les disciplines qui nécessitaient la rédaction de paragraphes ou des réponses en français lui posaient de sérieux problèmes. Ces diverses expériences ont soulevé chez moi de nombreuses interrogations. J'ai toujours été sensible et sensibilisé à ces phénomènes de langues et de plurilinguisme dans le système scolaire, à cette injustice en quelque sorte qui touche les enfants non strictement francophones, sans véritablement en comprendre la raison. Je percevais que le fait de parler plusieurs langues, même si celles-ci n'étaient pas l'espagnol, l'anglais ou l'allemand, était une véritable richesse et une compétence à part entière à valoriser et à développer, mais que ce plurilinguisme était cependant nié, voire rejeté, par l'école. Ces problèmes rencontrés par mes camarades de classe, présentant une grande diversité linguistique, ont probablement été un des déclencheurs et des moteurs des recherches sur les relations entre les langues et les apprentissages scolaires que j'ai entreprises par la suite.

Parcours universitaire

Après un DEUG en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) à l'université de Paris XII à Créteil, je suis parti en Guadeloupe en 1995 pour suivre une licence STAPS à l'université des Antilles et de la Guyane. Je suis retourné à Paris l'année suivante, en 1996, pour passer une maîtrise STAPS à l'université Paris V. Je suis reparti en Guadeloupe

en 1997 pour effectuer un Diplôme d'études approfondies (DEA) en STAPS et entamer une thèse que j'ai soutenue publiquement en juin 2003. En Guadeloupe, j'ai continué à côtoyer et entendre des personnes qui parlaient plus d'une langue. J'ai constaté la présence du créole, en parallèle du français, et la fréquence de son utilisation, là encore en dehors du système d'enseignement, dans de nombreux autres domaines, et notamment celui des pratiques physiques, sportives et artistiques dans lesquelles j'étais très impliqué. Sportif en métropole, lors de mes premières expériences de pratiques physiques et sportives, amicales, universitaires ou compétitives en Guadeloupe, l'usage alterné du créole et du français m'a fortement interpellé (« Ban-an boul-la an mitan-la / Ou pa vwé mwen ? / Voyé boul-la, an di-w ! » ; traduction *: « Donne-moi la balle au milieu / Tu ne me vois pas ? / Envoie le ballon, je te dis ! »*). L'utilisation fréquente et quotidienne du créole dans de nombreuses conversations m'a permis d'apprendre très rapidement le créole, et ensuite, de participer aux conversations, de comprendre les échanges verbaux, de partager des idées et des émotions, d'interagir avec les autres dans un souci d'intégration et de curiosité. Mes expériences scolaires en langues vivantes étrangères à l'école, en allemand et en anglais, ne m'ayant pas permis de développer de véritables compétences bilingues, m'exprimer dans une autre langue que ma langue première, unique et maternelle, le français, était un véritable défi à relever : celui de penser, de comprendre, de parler, de lire et d'écrire, et pourquoi pas de rêver en créole. Je me suis donc documenté, j'ai lu des ouvrages en créole et sur les créoles, leur genèse, leur grammaire, des lexiques, des dictionnaires. J'ai suivi des cours pour apprendre à lire et à écrire la langue créole. J'ai entrepris cette démarche non comme une obligation, mais plutôt comme un besoin lié à plusieurs objectifs : apprendre une autre langue et développer un bilinguisme, m'intégrer socialement et communiquer avec la population guadeloupéenne, m'ouvrir aux autres et comprendre le monde environnant et la culture antillaise. L'apprentissage du créole guadeloupéen a favorisé ma participation à la vie quotidienne et mon observation de l'alternance des langues dans les communications interindividuelles. Il m'a également permis de comprendre progressivement les nuances des autres créoles à base lexicale française des autres îles et territoires voisins de la Caraïbe durant plusieurs séjours, comme en Haïti en 2003, en Martinique en 2005, à Saint-Martin en 2006, et en Guyane en 2009. La notion *d'intercompréhension* entre langues voisines (Blanche-Benveniste et Valli, 1997 ; Degache et Tea, 2003) trouve ici, selon moi, tout son sens, et ses limites. Souvent appliquée aux langues romanes, cette approche didactique du plurilinguisme pourrait s'étendre et s'appliquer aux langues créoles en s'appuyant sur des approches syntaxiques comparatives (Damoiseau, 2012), et sur une redéfinition d'un rapport entre langues lexificatrices et créoles.

Je qualifierai donc mon bilinguisme français-créole de tardif – je n'ai appris le créole qu'à 19 ans –, de coordonné – j'ai appris chaque langue dans son environnement naturel –, et d'asymétrique – je suis plus à l'aise en français qu'en créole. Le créole constitue pour moi une « *langue personnelle adoptive* » dans le sens développé par Maalouf (2008). Je comprends et parle le créole, et je parviens à participer aux conversations en créole, même si j'ai un accent français, que je commets certaines erreurs morphosyntaxiques et que quelques nuances sémantiques m'échappent encore. Je pratique plus majoritairement le français, mais quotidiennement le créole, bien qu'imparfaitement. Aujourd'hui, je vis depuis plus de quinze ans en Guadeloupe. Je suis marié, j'ai deux enfants, et avec mon épouse, nous parlons ces deux langues en famille, mais plus majoritairement le français. Le créole fait l'objet d'une attention particulière, de discussion et d'apprentissage au sein de ma famille. Autrement dit, je vis l'alternance entre le français et le créole au quotidien, sur mon lieu de travail, dans mes recherches, avec ma famille, dans mes relations amicales, mes pratiques, et dans bien d'autres domaines encore. La bilingualité, ou le fait de communiquer dans deux langues, est pour moi une réalité et un objet d'étude que j'appréhende de manière empirique et théorique en

permanence, dont je mesure quotidiennement les potentialités, les représentations associées, mais aussi les limites. Mon expérience et ma biographie personnelles sont au fondement de mes recherches et constituent le liant de mes travaux.

Parcours professionnel

Après trois années d'Attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) à l'UFR STAPS de l'université des Antilles et de la Guyane, de 2001 à 2004, j'exerce depuis 2006, les fonctions de Maître de conférences à l'IUFM de Guadeloupe. Sur le plan de la recherche, j'étais rattaché, de 1997 à 2005, à un laboratoire de STAPS centré sur l'Adaptation au climat tropical, exercice et sociétés (ACTES-EA 3596). À partir de 2006, j'ai participé à la création d'un nouveau laboratoire de l'université des Antilles et de la Guyane en Sciences de l'éducation intitulé Centre de recherches et de ressources en éducation et formation (CRREF-EA 4538) auquel je me suis rattaché après sa reconnaissance en 2008 par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ce changement de laboratoire illustre un tournant et un choix dans mon parcours de recherche, un cheminement intellectuel effectué et une évolution thématique opérée. Afin de d'illustrer cette réorientation de mes recherches, je présenterai brièvement par la suite les différents travaux universitaires que j'ai menés avant ce changement de laboratoire, et avant ceux qui feront l'objet d'une présentation plus détaillés dans ce document, ou comment parti d'études sur les relations entre langage, langues et motricité dans les apprentissages moteurs en éducation physique et sportive (désormais EPS) en contexte bilingue, je suis arrivé au carrefour des sciences de l'éducation et des sciences du langage, de la sociolinguistique et de la sociodidactique dans un souci de décrire et de comprendre l'alternance et le mélange codiques (Alby, 2009 ; Duverger, 2007 ; Moore, 2001 ; Wharton, 2003) dans l'enseignement et les apprentissages scolaires en Outre-mer en vue de proposer des pistes de réflexion sur la gestion du plurilinguisme et la didactisation de l'alternance et du mélange codiques en contextes éducatifs multilingues.

Présentation des recherches antérieures

J'ai toujours été fasciné par le langage et les langues, par leur complexité et leur diversité, par leur origine, leur variété et leur évolution. J'ai commencé à mener des travaux de recherche en 1997 en Maîtrise STAPS à l'université de Paris V, sous la direction d'Yves-André Féry, Professeur des Universités en Psychologie cognitive. Cette première recherche de type expérimental a consisté à évaluer les performances de rappel moteur d'une série d'actions sur un parcours gymnique en fonction du mode de présentation de l'enchaînement à réaliser, soit avec deux démonstrations, soit avec une seule démonstration et une consigne verbale donnée en français. Les résultats obtenus auprès de 64 élèves de CM2 de région parisienne ayant participé à la recherche ont montré que les 32 élèves ayant eu la consigne verbale et la démonstration ont eu un score de rappel significativement supérieur à celui des 32 autres élèves n'ayant eu que la démonstration comme mode de présentation de l'enchainement. Ainsi, les consignes verbales associées à une démonstration semblent plus efficaces pour la mémorisation et la réalisation d'une suite d'actions qu'une simple démonstration. Je commençais l'analyse des interrelations entre le langage et la motricité lors d'un apprentissage et à mesurer les effets de l'utilisation ou non du langage sur des performances motrices et scolaires. Ces résultats ont été discutés sur un plan psychodidactique mettant en évidence les effets positifs de diversifier les modalités de présentation de l'information (verbale, imagée, visuelle, auditive, etc.) sur la rétention et la récupération des informations, mais aussi sur le rôle du langage en EPS dans la planification et la réalisation d'une série d'actions.

Après avoir comparé l'impact d'une démonstration, accompagnée ou non d'une consigne verbale sur les apprentissages moteurs, la poursuite de mon cursus universitaire en Guadeloupe m'a amené à questionner l'impact de la langue utilisée pour présenter les consignes verbales auprès d'une population bilingue français-créole sur les apprentissages moteurs et les performances motrices. Ainsi, je me suis attelé à étudier, au cours de mes travaux de DEA et de thèse, dirigés par Christian Alin, Professeur des Universités en Sciences de l'éducation, au sein du Laboratoire ACTES (EA 3596), d'une part, les usages et les fonctions du créole en EPS et dans les pratiques physiques et sportives en général, et d'autre part, les effets de l'utilisation du créole comparativement au français sur les processus cognitifs et moteurs impliqués dans les apprentissages en EPS en Guadeloupe. Ainsi, j'ai utilisé deux approches, l'une descriptive et qualitative d'une part, et l'autre expérimentale et quantitative d'autre part, pour mener une série de recherches afin d'étudier le bilinguisme en EPS, les relations entre les langues et les apprentissages moteurs et scolaires en Guadeloupe.

Approche descriptive

La première approche, de type descriptif et qualitatif, s'est basée sur l'observation de séances d'EPS et de pratiques sportives, et la passation d'entretiens avec des enseignants, des entraineurs sportifs et des pratiquants d'activités physiques. Elle a permis de relever, d'analyser et d'interpréter, à partir de données issues du terrain, les pratiques linguistiques, l'alternance, mais aussi le mélange du français et du créole au cours des pratiques physiques et sportives en Guadeloupe. Il s'est agi également de recueillir les dires d'entraîneurs sportifs et d'enseignants d'EPS concernant les usages spécifiques des langues, leurs fonctions et leurs effets éventuels sur les processus d'enseignement-apprentissage au cours de leur pratique. Cette étude montre que le français est majoritairement employé et que le créole est, quant à lui, utilisé ponctuellement et spontanément au cours des pratiques physiques et sportives en vue de résoudre des problèmes de compréhension, de mémoire, d'attention, de motivation, d'évocation d'images mentales et de réalisation motrice. Chez les élèves, la langue créole assume un rôle dans l'expression des sentiments et des émotions, mais pas seulement. Elle apparaît généralement dans les situations où les pratiquants sont investis sur le plan affectif et émotionnel, mais aussi pour s'encourager, pour traduire les consignes données par l'enseignant à leurs camarades, pour donner des conseils techniques et tactiques, mais plus rarement pour s'adresser à l'enseignant. Les situations d'enseignement observées montrent des ressources linguistiques riches et variées et une flexibilité de la part des différents acteurs quant à l'utilisation de nombreuses stratégies de médiation linguistique (alternance codique, mélange de langues, traduction) selon les situations de communication scolaire, les besoins de l'interaction et les connaissances des interlocuteurs. Toutes ces stratégies constituent des procédés visant à réduire des écarts linguistiques dans les processus de compréhension et de participation aux échanges verbaux au sein des situations d'enseignement-apprentissage (Anciaux, 2003). Par ailleurs, un recueil de mots et d'expressions créoles relatifs aux pratiques physiques et sportives a fait l'objet d'une enquête auprès d'enseignants d'EPS, d'étudiants en STAPS, de sportifs et d'entraîneurs. Ce travail a donné lieu à la constitution et la publication d'un lexique créole des mots du sport (Anciaux et Poullet, 2004 ; Anciaux, 2005b). Après avoir relevé les usages et les fonctions du créole au cours des apprentissages moteurs dans des situations réelles d'enseignement, j'ai souhaité tester et vérifier expérimentalement les effets de la langue créole, observés et évoqués par les différentes personnes interrogées, comparativement à la langue française sur l'évocation d'images mentales, la mémorisation et la réalisation de tâches motrices.

Approche expérimentale

La seconde approche, de type expérimental et quantitatif, a consisté à étudier les effets de la langue de présentation des consignes sur les processus cognitifs et moteurs impliqués dans les apprentissages en EPS en Guadeloupe. Une première expérience m'a permis d'étudier l'impact de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement d'enfants guadeloupéens. Cent vingt-trois collégiens guadeloupéens (âge moyen : 13 ans) ont rempli un questionnaire d'imagerie du mouvement mesurant la vivacité d'images visuelles et kinesthésiques. Un groupe « créole » (59 enfants) l'a passé en créole et un groupe « français » (64 enfants) en français. L'analyse des résultats montre des différences de capacité d'imagerie mentale du mouvement, sur le plan visuel et kinesthésique, en fonction de la langue utilisée pour passer le questionnaire. La vivacité des images kinesthésiques obtenue en français est supérieure à celle obtenue en créole chez les sujets de 11 à 13 ans, tandis que, chez les sujets de 14 à 16 ans aucune différence n'est relevée. Sur le plan visuel, la capacité d'imagerie des sujets de 14 à 16 ans est supérieure à celle des sujets de 11 à 13 ans en créole, alors qu'en français aucune distinction n'est à noter entre les deux groupes d'âge. Ces résultats peuvent être expliqués par une pratique plus importante du créole à partir de l'adolescence. Il ressort de cette étude que la langue utilisée pour la passation de ce questionnaire est susceptible d'influencer la capacité d'imagerie mentale des sujets interrogés en fonction de l'âge et du type d'images mentales (Anciaux *et al.*, 2002). Deux autres expérimentations m'ont permis d'évaluer la valeur d'imagerie de mots d'une part, et le rappel moteur d'enchaînements d'autre part, auprès d'étudiants ayant des compétences en français et en créole (29 participants, âge moyen : 23 ans) en faisant varier la langue de présentation des consignes verbales. Les cent mots créoles testés ont obtenu, en moyenne, une cote significativement plus élevée que leurs équivalents sémantiques en français sur une échelle de valeur d'imagerie. L'évocation d'images visuelles facilitant la mémorisation et la planification de séquences de mouvements, les performances de rappel obtenues à partir des consignes en créole ont été supérieures à celles obtenues en français. Ces résultats mettent en évidence une influence de la langue de présentation des consignes sur la valeur d'imagerie des mots et le rappel moteur de séries d'actions auprès des participants bilingues. Ils ont été discutés en termes de nature d'encodage de l'information verbale dans chacune des langues (Anciaux *et al.*, 2005a). Une quatrième expérimentation a été menée en vue d'analyser si le fait de faire varier la langue de présentation des consignes influençait les performances motrices d'enfants guadeloupéens en situation d'apprentissage dans un cadre scolaire. Quatre-vingt élèves d'école primaire (âge moyen : 10 ans) ont été répartis dans deux groupes expérimentaux afin d'apprendre à réaliser une tâche motrice au cours de plusieurs séances d'EPS, l'un recevant les consignes en français et l'autre en créole. Les données suggèrent que la langue de présentation affecte l'acquisition d'une conduite motrice et le niveau d'exécution d'une tâche motrice auprès de la population étudiée. Le groupe enseigné en créole obtient de meilleures performances en fin d'apprentissage comparativement à celles obtenues par le groupe enseigné en français, alors que les deux groupes ont au départ un niveau comparable. La discussion des résultats a porté sur leur implication dans le cadre de l'EPS en contexte bilingue et de la réadaptation motrice des personnes bilingues (Anciaux, 2007).

En résumé, les travaux de recherche qualitatifs ont mis en évidence un usage ponctuel du créole dans des pratiques réelles d'enseignement de l'EPS en Guadeloupe tant chez les enseignants que chez les élèves. Si le créole est utilisé par les enseignants pour l'humour et la discipline, son alternance avec le français joue également un rôle au niveau de l'attention, de la motivation, de la compréhension et de la mémorisation des consignes, ainsi que de la réalisation motrice au cours des apprentissages moteurs. Le créole n'est donc pas réduit à une fonction unique de type diglossique au cours de conversations informelles visant à établir une

connivence. Au contraire, son usage au cours des interactions participe aussi à des fonctions didactiques et pédagogiques en vue de co-construire des savoirs scolaires et d'organiser les conditions favorables à l'apprentissage. Les études quantitatives m'ont permis, quant à elles, de mesurer et de relever un impact de la langue de présentation des consignes sur les processus cognitifs, imagés, mnésiques et moteurs auprès d'individus bilingues. Au regard de ces résultats, faire varier la langue de présentation des consignes en EPS auprès d'une population ayant des compétences variées dans deux langues n'est pas sans effet sur les processus impliqués dans les apprentissages moteurs. De par son apprentissage oral et informel, le créole peut susciter plus facilement que le français des images mentales chez certaines personnes ayant des compétences en français et en créole, favorisant ainsi la construction de représentations mentales, la mémorisation et la production de mouvements volontaires au cours d'un apprentissage moteur. Dès lors, on peut considérer que les langues constituent des supports différents de l'information pouvant entraîner des effets distincts sur l'acquisition d'habiletés motrices chez des bilingues. Des pistes de recherche et de réflexion sur la complémentarité et l'alternance des langues ont été envisagées en vue d'optimiser les apprentissages moteurs et la relation pédagogique, ainsi que la réduction de l'échec scolaire en EPS aux Antilles françaises.

Au terme de ce travail de doctorat, il m'a semblé intéressant d'étendre mon champ d'observation de l'alternance des langues à d'autres territoires créolophones et plurilingues de la Caraïbe et de l'Outre-mer français en général, en vue de compléter mon corpus sur les usages et les fonctions de l'alternance et du mélange des langues dans l'enseignement de l'EPS, mais aussi de porter mon attention sur ces contacts de langues dans l'enseignement d'autres disciplines scolaires. C'est ici que débutent les travaux présentés dans le cadre de ce travail d'habilitation à diriger des recherches marquant à mon sens la conversion et l'ouverture thématiques opérées en vue de caractériser un champ de recherche singulier autour de l'alternance et du mélange codiques au cours des interactions didactiques en contextes scolaires et multilingues.

Après avoir présenté mes premiers travaux universitaires, je relate brièvement les différentes orientations et pistes de recherches suivies depuis la soutenance de ma thèse, mon affectation en tant que maître de conférences à l'IUFM de Guadeloupe de l'université des Antilles et de la Guyane, et mon rattachement au laboratoire en sciences de l'éducation (CRREF). Ces études sont présentées succinctement dans la suite de cette introduction car elles feront l'objet d'un développement plus détaillé dans les différents chapitres du présent document de synthèse.

Présentation des travaux actuels

Après avoir étudié et comparé les usages et les effets spécifiques du français et du créole en EPS en Guadeloupe, j'ai étendu mon champ d'observation à un autre territoire bilingue, celui d'Haïti. Ainsi, j'ai poursuivi mes recherches sur l'alternance et le mélange du français et du créole en EPS en effectuant un stage post-doctoral financé par l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) de 2003 à 2004 au sein du Département de recherches en Sciences de l'éducation de l'Université Caraïbe en Haïti. Ce séjour m'a permis d'étudier et de comparer, sur la base d'observations et d'entretiens, la place et les fonctions des langues au cours des apprentissages moteurs et scolaires dans des contextes sociolinguistiques différents. En effet, Haïti est un pays officiellement bilingue français-créole où la grande majorité de la population est uniquement créolophone, alors qu'en Guadeloupe, région française où la présence du créole, langue régionale, est attestée, la connaissance des deux langues est plus largement

partagée par l'ensemble des habitants. L'analyse des résultats a mis en évidence des pratiques et des fonctions spécifiques de l'alternance des langues en EPS selon les caractéristiques sociolinguistiques du contexte, celles des élèves et les objectifs d'apprentissages. Le créole est majoritairement utilisé en Haïti, et l'usage du français vise principalement l'apprentissage de la langue en EPS, alors qu'en Guadeloupe, le français est majoritairement employé, et l'usage ponctuel du créole concerne la gestion de la classe et l'apprentissage moteur. Je présenterai plus en détail ces résultats dans la suite de ce document. Cette diversité des pratiques d'alternance et de mélange des langues selon le contexte et les objectifs d'enseignement m'a fortement interpellé et intéressé me poussant à vouloir en savoir plus sur ces changements linguistiques au cours des interactions didactiques dans d'autres territoires et dans d'autres disciplines. Ainsi, j'ai continué à étendre mon champ d'investigation et à étudier la complémentarité des langues, plutôt que les effets respectifs de chacune d'entre elles, dans d'autres disciplines et acquisitions scolaires, et encore sur d'autres territoires. Je souhaitais investir l'alternance des langues dans l'enseignement des disciplines linguistiques et non-linguistiques, dans le primaire et le secondaire, aux Antilles et en Guyane françaises. Pour ce faire, j'ai utilisé des approches sociolinguistiques et didactiques qui analysent respectivement les mécanismes de changements de langues dans des contextes multilingues, et les processus d'enseignement-apprentissage des savoirs scolaires. Ces deux types d'approches ancrent le travail du chercheur dans une vision dynamique et complexe des interactions en contexte scolaire.

Cette ouverture a été initiée, d'une part, par un intérêt porté aux autres types d'apprentissages linguistiques et non-linguistiques, et d'autre part, comme annoncé précédemment, par mon rattachement à un nouveau laboratoire de recherche pluridisciplinaire centré sur l'éducation et la formation. Cette équipe regroupe des chercheurs issus de différentes disciplines (didactique des mathématiques, didactique de la biologie, STAPS, sciences de l'éducation, sciences du langage, épistémologie) portant des regards croisés et complémentaires sur l'analyse des processus de contextualisations didactiques. Elle s'est engagée dans la construction d'un cadre théorique centré sur les effets de contextes (culturels, linguistiques, sociaux, didactiques, épistémologiques, écologiques, historiques) dans l'enseignement en développant une *analyse didactique contextuelle en éducation et en formation*, par des approches relevant aussi bien de la psychodidactique, de la sociolinguistique et de la sociodidactique, de l'étude comparative du fonctionnement de systèmes éducatifs que de l'analyse de situations d'enseignement et de formation. Ces travaux visent, d'une part, à identifier, décrire, comprendre et quantifier les effets de différents contextes sur les apprentissages disciplinaires et la formation professionnelle, et d'autre part, à expérimenter et proposer des ajustements des pratiques, des ressources, des situations et des outils d'enseignement aux caractéristiques des Antilles et de la Guyane françaises, et transférables à d'autres contextes. Par exemple, l'enseignement des saisons de France hexagonale pose certaines questions de contextualisation en climat tropical, comme c'est le cas en Guadeloupe. Les élèves ne peuvent pas s'appuyer sur leur environnement proche pour percevoir l'hiver, le printemps, l'été ou l'automne. Par contre, l'enseignant et les élèves peuvent illustrer la notion de saison à l'aide de celles présentes en Guadeloupe (l'hivernage et le carême), pour ensuite appréhender les changements climatiques dans d'autres régions du monde. Ainsi, le CRREF s'intéresse aux questions de recherche en éducation et formation dans les pays, régions et territoires où se superposent des contextes différents (culturels, historiques, scolaires, didactiques, linguistiques, scientifiques, etc.), et où les programmes nationaux d'enseignement et les dispositifs éducatifs sont plaqués sur des contextes pour lesquels ils n'ont pas été conçus et s'avèrent souvent mal adaptés, qu'il s'agisse du contexte écologique, historique ou sociolinguistique.

Au sein de cette équipe, je m'intéresse plus particulièrement aux effets des contextes sociolinguistiques sur les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises. La présence de plusieurs langues dans l'environnement des élèves et des enseignants peut avoir des effets sur les interactions en classe. La prise en compte des ressources plurilingues des élèves par les enseignants au cours des interactions didactiques sera analysée comme un *indice de contextualisation* (Galisson, 1994). Je cherche à comprendre ces phénomènes de contextualisation d'un point de vue sociolinguistique et didactique. Ce travail d'habilitation à diriger des recherches s'inscrit également dans le volet recherche du plan d'action stratégique du contrat quinquennal 2010-2014 de l'université des Antilles et de la Guyane, et plus particulièrement dans l'axe 3 intitulé « *territoires et sociétés* ». Ce dernier est centré sur l'étude des langues et cultures régionales, des modalités d'expression et des richesses multilingues des Antilles et de la Guyane françaises.

Pour résumer le cheminement opéré sur un plan thématique et disciplinaire, après avoir étudié la place du langage en EPS, et plus particulièrement l'usage et les effets du créole comparativement au français au cours des apprentissages moteurs en EPS aux Antilles françaises, ce travail d'habilitation à diriger des recherches vise l'étude de la place, des formes et des fonctions des passages d'une langue à une autre, et de leur mélange au cours des interactions didactiques dans l'enseignement des différentes disciplines scolaires dans plusieurs contextes multilingues d'Outre-mer français. Mes réflexions et mes recherches se sont enrichies d'études menées dans le domaine des contacts de langues et dans celui des contextes didactiques. Mes travaux se situent désormais au carrefour des didactiques des langues et des disciplines, des Sciences de l'éducation et des Sciences du langage, de la sociolinguistique et de la sociodidactique. La diversité socioculturelle et linguistique des publics apprenants et des contextes d'enseignement amène actuellement de nombreux enseignants, chercheurs et formateurs en éducation et en formation à s'interroger sur des didactiques contextualisées (Prudent, Tupin et Wharton, 2005 ; Chaudenson, 2007 ; Blanchet, Moore et Rahal, 2008 ; Fattier, 2008). Tout enseignement se déroulant dans un cadre spécifique (institutionnel, géographique, historique, sociolinguistique, politique, éducatif, etc.) avec des acteurs particuliers, la contextualisation didactique peut être définie comme l'ensemble des processus qui régissent l'expression et la prise en compte des effets de contextes au cours des interactions entre enseignants et élèves en vue de l'enseignement et de l'apprentissage d'un concept. Parmi ces effets de contextes sur l'enseignement des disciplines, ou ce décalage existant entre ce qui est enseigné, comment on l'enseigne et la réalité des élèves, l'alternance et le mélange des langues, aussi appelée alternance codique ou *code-switching*, et mélange codique ou *code-mixing* (Grosjean, 1982 ; Gumperz, 1982 ; Hamers et Blanc, 2000), constituent des phénomènes largement étudiés en didactique des langues et du plurilinguisme (Cicurel, 2002). Cependant si les formes et les fonctions de l'alternance et du mélange codiques sont analysées dans les cours de langues ou dans l'enseignement bilingue (Duverger, 2005, 2007), envisagés comme des *espaces d'interlocution potentiellement bilingue* (Lüdi, 1993), force est de constater que peu d'études s'intéressent à la comparaison des alternances codiques dans l'enseignement des autres disciplines scolaires, et notamment en Outre-mer français, selon une approche comparatiste et une perspective de didactique et d'éducation comparées (Mercier, Schubauer-Léonie et Sensevy, 2002 ; Amade-Escot, 2007 ; Gonçalves et Groux, 2009). C'est à ce manque que répond en partie le présent travail. Les alternances et mélanges codiques qui apparaissent au cours des interactions didactiques entre les différents acteurs sont-elles spécifiques à chaque discipline ou ont-elles des formes génériques ?

Ce qui m'intéresse tout particulièrement, ce sont les interactions à caractère didactique en contexte scolaire multilingue et la compréhension des stratégies complexes d'alternances et de mélanges codiques, d'emploi des différentes langues, de choix de langues ou de variétés par les différents acteurs dans la gestion des ressources plurilingues et le processus d'enseignement-apprentissage. Le désir d'étudier ces phénomènes m'a progressivement conduit à développer un projet de recherche alliant sociolinguistique et didactique. Cette perspective que je nomme *approche didactique contextuelle du plurilinguisme* se situe dans la mouvance des recherches actuelles en didactique du plurilinguisme, et s'ouvre à l'ensemble des disciplines et des niveaux scolaires. Ces recherches dépassent le cadre strictement institutionnel et officiel, et tentent d'examiner ce qui se passe effectivement sur le terrain en termes de complémentarité des langues et de changements linguistiques lors d'interactions entre enseignants et élèves dans des situations plus ou moins formelles. Ma conception actuelle de la recherche en éducation et en formation donne une part importante au terrain et à la classe comme lieu d'observations privilégiées et sources premières d'informations en vue de comprendre les phénomènes d'alternances et de mélanges des langues en contexte didactique. Elle vise également l'étude des effets de cette utilisation alternée des langues sur la relation pédagogique et les apprentissages scolaires, dans des contextes où plusieurs langues ou variétés de langues coexistent et où les acteurs du système éducatif sont généralement bi-plurilingues, ce qui peut aussi être le cas en France hexagonale, mais qui est peut-être plus marqué et majoritairement partagé en Outre-mer. Mon attention se porte donc principalement sur les alternances et mélanges codiques au cours des interactions didactiques en contextes multilingues d'Outre-mer français en général, et aux Antilles et en Guyane françaises en particulier. Ainsi, je m'intéresse aux jeux et aux enjeux des langues en contact et des contacts de langues dans les processus d'enseignement-apprentissage d'un savoir, d'un savoir-faire, d'un savoir-dire ou d'un savoir-être dans un contexte scolaire multilingue avec des personnes qui parlent une ou plusieurs langue(s), lesquelles ne sont pas toujours celles de scolarisation. Mes études se sont déroulées plus précisément sur trois terrains, la collectivité de Saint-Martin, la région de la Guadeloupe (dont Marie-Galante) et celle de la Guyane française.

Contextes d'études

Le choix de ces territoires s'explique, d'une part, par leur proximité géographique vis-à-vis de mon terrain d'expertise principal, et par le fait que les enseignants formés à l'IUFM de Guadeloupe sont susceptibles d'enseigner dans ces trois territoires. D'autre part, ces territoires illustrent, à mon sens, trois types de situations caractéristiques en Outre-mer français, à savoir des contextes bilingues et multilingues, endolingues et exolingues, où le plurilinguisme des populations est plus ou moins généralisé offrant une diversité de profils de compétences plurilingues. Voici une description succincte de ces trois territoires. Premièrement, la Guadeloupe présente un contexte sociolinguistique que l'on peut qualifier d'endolingue et de bilingue, voire de diglossique, sans compter les langues issues de l'immigration, encore que la situation actuelle n'ait que peu de relation avec celles décrites par Ferguson (1959). En effet, deux langues coexistent, les deux sont officielles dans la mesure où elles sont reconnues par et dans l'école, le français est la langue de scolarisation, et le créole la langue régionale. Ces deux langues sont pratiquées par une grande majorité de la population avec des compétences variées (bilinguisme actif ou réceptif). Cette situation sociolinguistique donne lieu également à des parlers régionaux, des variétés de français et de créole selon les individus (idiosyncrasique), la région (diatopique), les classes sociales ou les groupes identitaires (diastratique), le style, le registre de langue ou la situation (diaphasique) (Cadet et Guérin, 2012). Ainsi, dans ce contexte, les enseignants et les élèves sont majoritairement bilingues français-créole avec des compétences et des niveaux divers dans

chaque langue. Les personnes ont souvent des compétences orales en créole, et des compétences, tant à l'oral qu'à l'écrit, en français. On ne peut donc pas proprement parler ici de *bilittératie* (compétences orales et écrites dans deux langues), mais bien de *bilingualité* (Hamers et Blanc, 1983). Deuxièmement, Saint-Martin offre un contexte sociolinguistique quadrilingue, parfois exolingue ou endolingue, mais souvent mixte, où quatre langues et plusieurs variétés de celles-ci coexistent : le français, l'anglais, le créole et l'espagnol. Les compétences des locuteurs dans chacune de ces langues sont souvent variables et partielles dans les classes donnant lieu à des situations très diverses. L'enseignant ne parle pas toujours toutes les langues parlées par les élèves et les types de plurilinguisme chez les élèves sont variés. Cependant certaines compétences sont souvent partagées par les acteurs, et notamment en anglais, même si des variétés spécifiques de cette langue apparaissent sur ce territoire. La présence de plus en plus prégnante de l'espagnol est aussi à signaler. Ce contexte pose la question, et notamment pour l'anglais, de la définition et de la distinction entre une langue vivante régionale et une langue vivante étrangère. En effet, à Saint-Martin, l'anglais est une langue régionale dans les faits mais n'est pas reconnue comme telle par l'école, alors qu'il est enseigné comme une langue vivante étrangère dans le système scolaire, et que cette langue est présente dans l'environnement des élèves. Ainsi, le statut de l'anglais à Saint-Martin comme langue régionale ou langue vivante est à repenser dans le cadre scolaire et celui des politiques linguistiques éducatives. Troisièmement, la Guyane française présente un contexte multilingue où la langue officielle, le français, coexiste avec la langue créole, celles issues de l'immigration, et des langues ancestrales parlées par les populations autochtones vivant sur ces territoires avant la colonisation. Certaines de ces langues sont en danger, d'autres ont une vitalité linguistique relativement faible et soulèvent le problème de la transmission intergénérationnelle. D'autres encore sont largement utilisées. Ce contexte multilingue engendre le développement d'un plurilinguisme chez la majorité de la population utilisant des langues ancestrales pour les populations autochtones, comme les langues amérindiennes, mais aussi les langues relatives aux phénomènes de colonisation, le français et le créole, et celles issues de l'immigration, comme l'haïtien et le brésilien. Dans ce contexte où plusieurs langues coexistent dans la classe, l'enseignant ne parle pas toujours la langue des élèves et inversement. « *Le fait que dans certaines zones géographiques les élèves arrivent à l'école sans parler la langue dans laquelle la classe sera donnée – ou à l'inverse, que l'enseignant ne connaisse souvent pas un seul mot dans la langue des élèves* – » (Alby et Léglise, 2007 : 445) a été un élément déterminant pour le choix de ce territoire dans ce travail. Cela m'a amené à prendre en considération différents types de profils de locuteurs et de situations sociolinguistiques au sein des contextes didactiques. Cette hétérogénéité des locuteurs et des contextes d'enseignement me semble pertinente pour expliquer l'apparition de certains phénomènes d'alternances des langues au sein des processus d'enseignement-apprentissage en Outre-mer.

Ainsi, ces trois types de contextes constituent, selon moi, en partie une base intéressante pour appréhender la diversité des situations sociolinguistiques d'enseignement en contexte multilingue, même si celle-ci reste insuffisante pour une approche comparative et pour illustrer la diversité des situations sociolinguistiques et des usages des langues sur le plan scolaire en Outre-mer. De plus, chaque situation d'enseignement en classe dans un territoire donné peut aussi présenter aussi une grande variété de micro-contextes sociolinguistiques. Néanmoins, l'analyse de ces territoires pourrait permettre une analyse des choix didactiques et des pratiques pédagogiques en contextes multilingues variés où les acteurs du système éducatif peuvent, soit partager un même bilinguisme français-créole (Guadeloupe), soit posséder des compétences dans plusieurs langues plus ou moins partagées (Saint-Martin), soit posséder des compétences dans des langues différentes d'un individu à un autre (Guyane

française). Si la Guadeloupe présente un contexte endolingue bilingue français-créole, la Guyane est plurilingue avec plus d'une vingtaine de langues parlées (Alby et Léglise, 2007) et peut présenter des situations de communication exolingue, mais aussi endolingue bilingue, et Saint-Martin tend vers un trilinguisme français-anglais-créole où les situations de communication sont mixtes et asymétriques, endolingues ou exolingues selon les locuteurs en présence et participant aux interactions. Ces différents contextes favorisent le développement de compétences plurilingues chez la population, mais également de niveaux très variables dans chaque langue d'un individu à l'autre (bilingue, trilingue, plurilingue, avec ou non la langue de scolarisation). Ces contextes engendrent également des besoins communs et particuliers chez les enseignants et les formateurs en termes de gestion des langues dans les situations d'enseignement-apprentissage. Si ce travail souhaite produire des connaissances sur les pratiques sociolinguistiques et didactiques réelles dans des contextes éducatifs distincts et variés sur le territoire français, son objectif est aussi de fournir des informations utiles pour l'élaboration des politiques éducatives et de formation, la compréhension des phénomènes de contextualisations didactiques d'un point de vue sociolinguistique, et la prise de décision en contexte scolaire multilingue.

Organisation du document

Pour ce travail, j'ai organisé mes investigations en trois temps : étudier, expérimenter et proposer. Dans un premier temps, il s'agit de décrire, d'analyser et de comprendre, voire d'expliquer, l'usage alterné du français et des autres langues dans l'enseignement des différentes disciplines scolaires. Dans un second temps, il s'agit d'expérimenter des stratégies d'enseignement d'alternances des langues en vue d'évaluer leurs effets sur l'enseignement et l'apprentissage de certains savoirs scolaires, tant disciplinaires que méthodologiques et sociaux. Enfin, dans un troisième temps, ce travail veut proposer des pistes de réflexion sur la modélisation et la didactisation des alternances et mélanges codiques en éducation et en formation en vue d'élaborer des ressources pédagogiques visant à aider et guider les enseignants dans leur gestion de la diversité linguistique des publics scolaires et favoriser les processus d'enseignement-apprentissage en Outre-mer français. La finalité de ce travail est donc de construire une approche didactique contextuelle du plurilinguisme en Outre-mer français. Ces propositions n'ont pas la volonté d'être prescriptives, applicables et transposables à tout contexte multilingue, mais elles souhaitent contribuer à une meilleure connaissance et compréhension des mécanismes de l'alternance et du mélange codiques, des choix didactiques effectués et de leur enjeux en contextes scolaires multilingues. Ainsi, ce travail se veut descriptif, expérimental et didactique. Il s'organise en quatre grandes parties. Je présente par la suite, dans une première partie théorique et de revue de littérature, une synthèse des travaux scientifiques sur les quatre notions centrales de ce travail, que sont : les alternances codiques, les interactions didactiques, les contextes multilingues, et l'Outre-mer français en vue de proposer un cadre théorique et de formuler des hypothèses de travail. Dans une seconde partie, j'expose plusieurs études descriptives et compréhensives menées au sein des différents territoires choisis, c'est-à-dire en Guadeloupe, en Guyane française, et à Saint-Martin. Dans une troisième partie, je relate des expérimentations qui visent à mesurer les effets de stratégies d'alternance des langues au cours des interactions didactiques sur les processus d'enseignement-apprentissage. Enfin, dans une quatrième et dernière partie, je formule des propositions de didactisation en vue de gérer le plurilinguisme des élèves en classe et de former les enseignants en Outre-mer français, et plus largement en contextes multilingues et dans la francophonie.

CHAPITRE PREMIER :
APPROCHES THÉORIQUES
ET CADRE D'ANALYSE DE LA
CONTEXTUALISATION DIDACTIQUE

INTRODUCTION

Ce premier chapitre est consacré aux différents apports théoriques et scientifiques qui permettent d'appréhender le thème central de ce travail : les alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques en contextes multilingues d'Outre-mer français. Il s'organise en deux grandes parties. La première est consacrée à l'analyse des concepts clés, et la seconde à la proposition d'un cadre d'analyse opérationnel et à la formulation d'hypothèses de travail.

Dans la première partie, je procède à une analyse en trois temps pour les notions d'alternance et de mélange codiques, d'interaction didactique et de contexte multilingue. Je commence par présenter (1) une définition du terme, puis (2) les études antérieures effectuées sur le sujet et enfin (3) les différents cadres théoriques disponibles et permettant son analyse. Je poursuis par une présentation générale du contexte de l'étude, celui de l'Outre-mer français, et plus particulièrement des trois territoires qui ont retenu mon attention : la Guadeloupe, Saint-Martin et la Guyane.

Dans la seconde partie, je présente, dans un premier temps, un cadre théorique élaboré avec les membres de mon équipe de recherche qui s'inscrit dans le champ des didactiques contextuelles. Dans un second temps, je formule des hypothèses de travail qui seront éprouvées par la mise en œuvre d'une série d'études.

ALTERNANCES ET MÉLANGES CODIQUES

Introduction

Selon le mythe de la tour de Babel (Calvet et Calvet, 2013 ; Lacorne, 2002), tous les Hommes parlaient « *une langue originelle unique commune à toute l'humanité* » (Abou, 1987 : 8). Pour éviter qu'ils se regroupent, communiquent et tentent de se rapprocher orgueilleusement du ciel et donc de Dieu, la punition divine consista à multiplier les langues et à disperser les Hommes sur la Terre. Le dessein de cette diversité linguistique était d'empêcher toute communication entre eux, et de ce fait, de réduire leur potentiel ambitieux de regroupement et d'actions collectives. Ce mythe joua sans doute un rôle considérable au XIX^{ème} siècle dans l'établissement d'un « *lien organique et univoque entre la langue et la nation* » et d'un modèle idéal monolingue de l'État-Nation (Ntahonkiriye, 1999). Ainsi, une langue est considérée comme parlée par une communauté linguistique vivant dans un territoire bien précis et délimité, représentée par une variété standard codifiée par une autorité légitime, et non par une conception de la langue comme émergeant de l'usage (Labov, 1976). Ce mythe participa aussi à l'instauration d'une représentation négative du plurilinguisme faisant de la présence et du contact de plusieurs langues une situation encore perçue aujourd'hui comme regrettable et dangereuse.

Face à cette pluralité et cette diversité linguistique, l'Homme a développé des capacités cognitives, une vie sociale, ainsi que des compétences langagières et communicatives, tant à l'oral qu'à l'écrit, dans plusieurs langues (Blanchet, 2003 ; Meisel, 2004). Aujourd'hui, il existe plus de 6000 langues, et la majorité de la population mondiale est bilingue, voire plurilingue (Mackey, 1976 ; Lüdi et Py, 2003 ; Weinreich, 1968). « *C'est le monolinguisme qui devient l'exception, le plurilinguisme la presque règle.* » (Coste, 2010 : 144). Les Hommes peuvent parler plusieurs langues et s'exprimer de manière dynamique en passant d'une langue ou d'une variété à une autre, soit en alternant, soit en mélangeant les codes linguistiques, faisant des sociétés des espaces multilingues. « *Le multilinguisme s'impose comme une « norme » mondiale.* » (Castellotti, Coste et Duverger, 2008 : 9). Cette manifestation du parler bilingue et des productions verbales dans plusieurs langues chez des locuteurs, en respectant ou non les normes linguistiques de chaque code, peut être qualifiée, dans un sens très large, d'*alternances ou de mélanges codiques*. L'alternance codique désigne la juxtaposition d'énoncés appartenant à deux langues différentes à l'intérieur d'un même échange verbal (Gumperz, 1989), tandis que le mélange codique désigne l'enchevêtrement et l'hybridation de deux ou plusieurs langues différentes ou variétés de langues, selon des règles morphosyntaxiques identifiables, dans un même énoncé caractéristiques des situations de contact de langues (Blanc, 1997).

A partir du milieu de XX^{ème} siècle, plusieurs auteurs comme Haugen (1950) ou Weinreich (1953) commencent à étudier ces phénomènes de contact de langues dans les conversations et productions langagières de populations en contexte multilingue et en situation d'immigration. Depuis, de nombreuses études ont vu le jour et des chercheurs se sont penchés sur ces processus d'alternance et de mélange de langues en explorant les structures conversationnelles de l'interaction bilingue (Auer, 1998 ; Blom et Gumperz, 1972 ; Causa, 1996 ; Duverger, 2007 ; Ehrhart, 2002 ; Gumperz, 1989 ; Moore, 2001). Ces perspectives de recherches ont été accompagnées d'une volonté politique de reconnaissance et de promotion du plurilinguisme face aux phénomènes de mondialisation et de revendication des minorités,

notamment en Europe (conseil de l'Europe, charte européenne des langues régionales). Face à ces changements sociétaux, deux types de travaux se sont développés. Certains se sont intéressés, aux formes de parlers bilingues et hybrides dans les productions verbales en adoptant des approches linguistiques, descriptives et structuralistes des aspects morphosyntaxiques et linguistiques de l'alternance et du mélange codiques (Sankoff et Poplack, 1981). Cette première série d'études vise à spécifier et caractériser les frontières entre chaque langue au sein d'énoncés bilingues au niveau de la surface. D'autres travaux ont exploré les fonctions et les implications sociales des changements de langues au sein d'interactions en contexte naturel ou scolaire selon des approches conversationnelles, pragmatiques et sociolinguistiques (Myers-Scotton, 1993a). Cette seconde vague de recherches considère l'alternance codique avant tout comme une « *stratégie de communication utilisée par les locuteurs bilingues entre eux* » (Hamers et Blanc, 1982 : 445) qu'il s'agit de décrire et de comprendre selon les locuteurs, le contexte d'interaction ou le contenu du discours. « *L'alternance s'inscrit dans un fonctionnement social, qui régule ses modes d'apparition et les valeurs stratégiques qui s'y attachent.* » (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 19). Ces deux approches de l'alternance et du mélange codiques, l'une centrée sur le fonctionnement linguistique et l'autre sur les fonctions sociales et pragmatiques, permettent d'appréhender et de comprendre les phénomènes de contacts de langues.

Je présente par la suite une revue de littérature relative, premièrement, aux travaux proposant des outils d'analyse des formes d'alternance et de mélange codiques, deuxièmement, à ceux décrivant les fonctions de ces changements linguistiques au cours des interactions, et troisièmement, aux cadres théoriques susceptibles d'expliquer ces phénomènes langagiers.

Formes d'alternances et de mélanges codiques

Selon une appréhension empirique et une apparente simplicité des productions langagières plurilingues (soit on alterne les langues, soit on les mélange), il existe dans la littérature une multitude de termes et d'expressions, de notions et de concepts, plus ou moins précis et opportuns, appartenant à diverses approches et ancrages théoriques, visant à définir et décrire le fonctionnement et la structure de plusieurs langues en contact au sein d'énoncés ou de conversations. Afin d'illustrer cette diversité terminologique, voici une liste non exhaustive des appellations relevées dans la littérature scientifique et présentées par ordre alphabétique : alterlangue ; alternance de codes ou de langues ; bilinguisme amalgamé, composé et coordonné ; bilingualité ; bilittéracie ; bouée transcodique ; calque grammatical ; changement de langue ou de code ; classe de pratiques langagières ; code alterné ; compétence plurilingue partielle ; conflit linguistique ; contacts de langues ; continuum linguistique ; conversation bilingue ; diglossie ; discours bilingue ; emprunt lexical ; entrelangue ; fait de variation lexicale et morphosyntaxique ; forme acrolectale supplantant peu à peu la forme basilectale ; forme de mélange, intermédiaire, déviante ou hybride ; fusion de langues ou de deux ensembles dans un dia-système global ; hétérogénéité linguistique ; hybridation plus ou moins consciente et volontaire ; interférence ; interlangue ; interlectalisation ; interlecte ; intersection potentielle entre les langues ; langues en contact ; marque transcodique ou énonciative ; mélange jubilatoires ou atypique ; mésolecte ; métissage linguistique ; mixage de langues ou de codes ; mobilisation des deux inventaires de formes ; parler bilingue ou régional ; passage interlinguistique ; phénomène interlectal ou de variation ; reformulation ou répétition interlinguale ; stratégies mixtes d'énonciation ; système interlectal ; variété de langues ou mésolectale entre deux systèmes linguistiques ; variation linguistique ; vernaculaire bilingue ; zone de mélange ou de superposition des langues ; zone suspecte du continuum ; zone interlectale, floue ou intermédiaire, etc.

Face à cette pluralité, je présente par la suite les définitions de plusieurs de ces concepts, leurs relations, voire leurs correspondances ou leurs articulations en deux temps, ceux relatifs à l'alternance puis ceux relatifs au mélange, les frontières de cette distinction n'étant pas toujours évidentes. Je proposerai ensuite une synthèse afin de définir les contours sémantiques de ces concepts et de construire des outils d'analyse pertinents pour atteindre un des objectifs fixés dans ce travail : décrire les alternances et mélanges de langues au cours des interactions didactiques dans des contextes multilingues en Outre-mer français.

Alternance codique

La notion d'alternance codique ou code-switching est issue des études sur le bilinguisme, le contact de langues, la fonction et la grammaticalité des phrases bilingues. Elle a été introduite par Haugen (1959), puis reprise par Blom et Gumperz (1972), Gumperz (1989) et par de nombreux chercheurs (Auer, 1998 ; Causa, 1996 ; Duverger, 2007 ; Ehrhart, 2002 ; Gearon, 2006 ; Moore, 2001). Elle peut être définie, dans un premier temps, comme un usage alterné de deux ou plusieurs codes linguistiques, comme un passage dynamique et successif d'une langue à un autre. Le fait d'intercaler deux codes suppose donc, d'un côté, l'existence de systèmes linguistiques distincts, et d'autre part, la possibilité de percevoir ou d'identifier, tant pour le locuteur que pour l'interlocuteur, dans le temps certaines parties d'un énoncé appartenant à une langue, et d'autres parties qui dépendent d'une autre langue. Selon Clyne (1987), l'alternance codique est un usage en alternance de deux langues à l'intérieur d'une phrase ou d'un énoncé, ou entre deux phrases et deux énoncés. C'est « *la juxtaposition de passages de discours qui appartiennent à deux systèmes grammaticaux différents et qui apparaissent à l'intérieur du même échange de parole* » (Gearon, 2006 : 451). Ainsi, l'alternance codique peut être repérée dans les productions verbales en attribuant certains mots, certaines phrases, certains énoncés, discours ou parties de discours à une langue ou à une autre. Selon la structure syntaxique des segments alternés, Gumperz (1989) propose de distinguer une alternance codique (code-switching) interphrastique, intraphrastique ou extraphrastique. L'alternance interphrastique, intersententielle ou interphrase prend comme unité d'analyse la phrase et repose sur une perspective structurale dans la mesure où les frontières linguistiques sont perceptibles à plusieurs niveaux (phonologique, lexical, syntaxique, prosodique, sémantique). Elle suppose une alternance des structures syntaxiques et des lexiques appartenant à deux langues de manière consécutive, d'une phrase à une autre, d'une partie de discours à une autre, dans le respect des règles linguistiques propres à chacune des langues. L'alternance intraphrastique, intrasententielle ou intraphrase prend comme unité d'analyse le mot ou des groupes de mots au sein d'une phrase. Elle correspond à l'insertion dans une phrase produite dans une langue d'une partie appartenant à une autre langue. Kathi (1992) parle aussi d'alternance intralexicale qui consiste en l'usage conjoint, à l'intérieur d'un même élément lexical, de morphèmes provenant de deux langues. Selon Poplack (1988) et sa proposition de *contrainte de l'équivalence* qui suppose une permission – ou autorisation respectant les contraintes linguistiques de chaque langue – et une prédiction, il y a alternance intraphrastique lorsque deux éléments d'une phrase appartiennent à deux systèmes linguistiques « *pourvu qu'ils soient ordonnés de la même façon selon les règles de leurs grammaires respectives* » (Poplack, 1988 : 23). Cet auteur analyse l'alternance codique intraphrastique selon une approche linguistique et structurale, et formule quatre principes qui régissent formellement la contrainte de l'équivalence (Poplack, 1988 : 29) :

« *- I. Aucun croisement n'est permis ;*
- II. Tout constituant monolingue doit être grammatical,
- III. Pas d'éléments omis,
- IV. Pas d'éléments répétés ».

Par exemple, on pourrait parler d'alternance intrasphrastique entre un article et un nom. En revanche lorsque l'insertion d'unités lexicales ne respecte pas les règles de chaque langue, on ne se situe pas dans le cadre de l'alternance. Quand un nom appartient à une langue et l'adjectif qui le détermine appartient à une autre langue et dans le cas où l'ordre des mots dans une langue violerait les règles de combinaison dans une autre (en anglais : adjectif + nom ; alors qu'en espagnol : nom + adjectif), on utiliserait la notion d'emprunt linguistique, établi ou spontané, ou encore celle de transfert ou d'insertion (Auer, 1996). Ainsi, lorsqu'il s'agit d'une unité insérée appartenant à une autre langue qui ne remet pas en jeu la langue de l'interaction, mais qui transgresse les grammaires respectives des langues, on ne serait plus dans l'alternance, mais dans un mélange codique. Cependant, Poplack (1988) admet qu'il est souvent difficile, voire impossible de distinguer l'alternance intraphrastique véritable de l'emprunt, notamment quand l'insertion d'une unité lexicale obéit à la fois aux règles grammaticales des deux langues. Ainsi, on pourrait admettre que « *les langues de type semblable se prêtent à l'alternance, tandis que les langues de type opposé conduisent à l'emprunt* » (Poplack, 1988 : 45).

Par ailleurs, la longueur du segment sur lequel porte l'alternance codique peut être très variable, ainsi que la grammaticalité des insertions. L'alternance codique peut aller du lexème le plus simple (alternance intralexicale ou intraphrase), comme un nom ou un adjectif, à des segments d'énoncés ou une suite complexe d'énoncés séparés linguistiquement, voire à des pans entiers de discours (alternance interphrase), qui respectent les règles de grammaticalité de chaque langue. L'alternance codique suppose donc que l'on puisse repérer des phrases ou des mots appartenant à deux ou plusieurs langues, facilement différentiables et identifiables, dans l'avancée de productions verbales bi-plurilingues.

L'alternance extraphrastique illustre des segments alternés qui sont des expressions idiomatiques ou des proverbes au sein d'une phrase (intraphrase), ou d'une phrase à une autre (interphrase). L'unité d'analyse ici n'est pas structurale, mais culturelle et sémantique : des mots ou expressions d'une langue sont insérés dans un énoncé produit dans une autre langue. Kathi (1992) propose pour ce type d'alternance la notion d'alternance « *emblématique* » faite de ponctuants du discours ou d'expressions idiomatiques. Cette forme d'alternance porte moins sur la structure que sur la fonction qu'elle remplit au sein de la phrase ou du discours.

Dabène (1994) propose également une typologie des modes d'insertion de deux ou plusieurs langues dans le discours. L'alternance codique inter-intervention apparaît entre deux tours de parole d'un même locuteur, ou d'un locuteur à un autre entre deux interventions. L'alternance intra-intervention comprend l'alternance inter-acte produit entre deux actes de parole, et l'alternance intra-acte surgissant à l'intérieur d'un même acte de parole. Cette dernière peut être subdivisé à son tour en alternance segmentale (segment de phrase marqué par un changement de lange) et unitaire (une seule unité est alternée, soit sans fonction syntaxique définie appelé *insert*, soit insérée et appelée *incise,* proche de l'emprunt). Cette typologie suggère de prendre en considération aussi les locuteurs, ceux qui produisent l'alternance, et pas seulement les langues dans les conversations bilingues.

Ainsi, après avoir répertorié les formes d'alternance dont l'objectif est de décrire l'alternance des langues dans une phrase ou un discours, on peut s'intéresser, dans un deuxième temps, à celui ou à ceux qui produisent ces alternances. Pour Heller et Pfaff (1996), l'alternance codique s'applique à un individu : « *Code-switching is generally thought of as the use of more than on linguistic variety, by a single speaker in the course of a single conversation* » (Heller et Pfaff, 1996 : 595). Tandis que Myers-Scotton définit l'alternance codique comme « *the use*

of two or more linguistic varieties in the same conversation » (1992 : 165). Ainsi, l'alternance codique peut être repérée chez un locuteur en particulier, ou entre plusieurs locuteurs au cours d'une conversation. Elle se caractérise par un usage alterné de deux ou plusieurs langues ou variétés, supposées être bien identifiées, à l'intérieur d'une ou de plusieurs phrases par un ou plusieurs locuteurs à l'intérieur d'un tour ou d'un échange de parole (Clyne, 1987 ; Gearon, 2006). Un tour de parole est entendu ici comme « *un ou plusieurs énoncés exprimés par un locuteur et se terminant généralement par la prise de parole d'un locuteur subséquent* » (Van't Bosch, 1982 : 116). Dès lors, l'alternance codique peut aussi être décrite en fonction des locuteurs. Lorsqu'un même locuteur utilise de manière conjointe deux ou plusieurs variétés linguistiques dans un même énoncé, on peut définir ce phénomène d'alternance intralocuteur ou intra-intervention, à la différence de l'alternance interlocuteur ou inter-intervention, qui s'applique lorsqu'un individu parle dans une langue et qu'un autre lui répond dans une autre langue, « *quand la rupture de langue se situe au moment où la parole passe à l'autre* » (Ehrhart, 2002 : 1414). On parle également pour l'alternance interlocuteur de changement de langue quand il y a « *adoption dans une interaction verbale et lors d'un nouveau tour de parole, d'une variété linguistique différente de celle de son interlocuteur* » (Ntahonkiriye, 1999 : 90).

Dans un troisième temps, on peut aussi distinguer la modalité de production de l'énoncé. L'alternance codique peut constituer une juxtaposition de passages d'une langue à l'autre à l'oral comme à l'écrit (Gumperz, 1989 ; Hamers et Blanc, 1983). Ainsi, l'alternance codique peut apparaître dans une phrase, ou d'une phrase à une autre, chez un locuteur ou entre des interlocuteurs, selon différents types de canal, l'oral ou l'écrit. Par exemple, un individu peut écrire une phrase dans une langue et l'expliquer à l'oral dans une autre langue.

Dans un quatrième temps, on peut tenter d'apporter une approche plus qualitative portant sur la *fluence* et qualifier l'alternance codique dans un discours en tenant compte de la fluidité du ou des locuteurs (Canut et Caubet, 2002). On dit que l'alternance est *fluide*, lorsqu'un locuteur produit une alternance sans hésiter, sans rompre son discours, et que l'alternance est *balisée*, lorsque le locuteur produit une pause, une hésitation, une rupture marquant une non-fluidité du discours ou un commentaire épilinguistique ou métalinguistique.

Enfin, dans un cinquième et dernier temps, on peut aussi caractériser la forme de l'alternance par rapport au sens des phrases produites dans une langue ou dans une autre. On parle d'alternance traductive ou de répétition interlinguale sous forme de traduction « *mot à mot* » d'une langue à une autre, quand une phrase est produite dans une langue puis dans une autre en utilisant des équivalents sémantiques et syntaxiques. On utilise également la notion de reformulation interlinguale qui correspond non à une traduction exacte, mais qui consiste plutôt à dire différemment la même chose dans une autre langue sans forcément conserver la même forme. On distingue ces énoncés successifs d'une langue à une autre qui insistent sur le contenu en le traduisant ou en le reformulant, d'une alternance continue, quand le passage d'une langue à l'autre s'effectue sans couper le fil de la conversation ou l'avancée du discours, sans reprendre ce qui a été dit antérieurement.

En résumé, le terme d'alternance codique peut s'appliquer pour décrire différentes formes de contact entre des langues, lorque les systèmes linguistiques sont séparés dans le temps et peuvent être identifiés, (1) au sein d'une phrase ou d'un énoncé (intraphrase *vs* interphrase), (2) au sein d'un tour de parole ou d'une conversation chez un ou plusieurs locuteurs (intralocuteur *vs* interlocuteur), (3) à l'oral ou à l'écrit (oral *vs* écrit), mais aussi en tenant compte (4) de la fluidité du discours (fluide *vs* balisé) et (5) de ce qui a été dit dans chaque

langue (traductive *vs* continue). Ne m'intéressant qu'aux interactions orales, je n'utiliserai donc pas la distinction oral-écrit. Ainsi, à ce stade de notre exposé, les différentes formes d'alternance codique qui se distinguent deux à deux, ne sont pas exclusives les unes par rapport aux autres et plusieurs combinaisons, seize au total, peuvent être envisagées dans ce travail (par exemple, une alternance intraphrase, intralocuteur, fluide et continue). Si une alternance suppose un juxtaposition, comment dérire les productions d'énoncés bilingues et plurilingues où deux voire plusieurs langues se supperposent et s'interpénètrent, sans possiblité de les différencier, sans pouvoir attribuer exclusivement une partie de l'énoncé à une langue ou à une autre ?

Mélange codique

Si l'alternance codique s'applique au passage d'une langue à une autre de manière successive et identifiable, de nombreuses productions de bilingues présentent une superposition des systèmes linguistiques dans le même temps que l'on ne peut donc pas comme relavant de l'alternance, mais plutôt du mélange codique (*code-mixing*). Autrement dit, lorsque certains éléments des énoncés bilingues sont attribuables soit aux deux langues, soit à aucune d'entre elles, on parlerait de mélange. Le mélange des langues constitue des productions verbales où les deux langues ne se succèdent pas, mais où des locuteurs mêlent les éléments et les règles de deux ou de plusieurs langues dans une même phrase, un même énoncé ou une conversation. Parfois, on peut repérer à quel niveau se situe le mélange permettant l'attribution de tels aspects d'un élément à une langue et de tels autres à une autre langue, d'autres fois la distinction entre les langues est impossible. Par exemple, la notion de calque grammatical ou de moule syntaxique, défini comme une construction transposée d'une langue à l'autre (Hamers, 1997), mêle les règles syntaxiques d'une langue et le lexique d'une autre dans une même phrase. Par exemple, un locuteur anglophone parlant français pourrait dire : « une bleue voiture », au lieu de dire « une voiture bleue » en référence au structure syntaxique de l'anglais : « a blue car ». Ici, deux aspects de deux systèmes linguistiques se superposent (lexique français et syntaxe anglophone) où « *le calque opère des transformations dans la distribution et l'organisation linéaires des catégories grammaticales en langue cible* » (Lipou, 2001 : 127).

Myers-Scotton (1993b) propose un modèle explicatif (*Matrix Language Frame Model*) de ces mélanges codiques en distinguant la langue matrice (*matrix language*) qui fournit le cadre syntaxique et la langue intégrée, enchâssée ou insérée (*embedded language*) qui fournit certains éléments du lexique utilisés. On peut également citer ici la notion d'interférence (Weinreich, 1953) qui peut être de type phonique, lexicale ou syntaxique, et qui serait assignable à une compétence limitée chez le locuteur dans la langue d'énonciation, le plus souvent inconsciente, ou à des manques de maîtrise produits provisoirement et inconsciemment. On peut également signaler l'utilisation de la notion d'interlangue, qui désigne un phénomène instable lorsqu'un locuteur est en train d'apprendre une autre langue qui se manifeste par des approximations. Selon Py (1991 : 150), l'interlangue est « *un état de système transitoire de langue dans l'apprentissage, qui résulte de la mise en œuvre et la confrontation successives des hypothèses de l'apprenant sur la nature et les fonctionnements de la langue-cible, en fonction des données auxquelles il se trouve confronté. Ces hypothèses, confirmées ou infirmées par la mise à l'épreuve de nouvelles données linguistiques, font évoluer le système intermédiaire (ou interlangue) en spirale.* » Elle est constituée de trois sous-compétences : d*'usage, de sollicitation et de saisie* (Py, 1994). Mais les mélanges codiques ne sont pas toujours le fait d'une maîtrise insuffisante chez le locuteur. Ils peuvent aussi être volontaires, marqués un rattachement identitaire, se stabiliser et devenir une forme de parler régional relativement instituée (Auer, 1996 ; Boyer, 2010b).

Le mélange codique peut aussi qualifier d'autres types de superpositions des aspects linguistiques de différentes langues, tels que l'utilisation d'un mot appartenant à une langue en appliquant les principes phonologiques d'une autre : l'utilisation des intonations et des accents d'une langue en parlant dans une autre, la référence sémantique d'un mot partagé par les deux langues mais ayant un sens spécifique dans chacune d'elle, etc. Ainsi, à la différence de l'alternance codique où les deux systèmes linguistiques sont repérables en des points distincts de l'énoncé, le mélange codique se caractérise par la superposition de certains aspects de deux systèmes linguistiques dans le même temps (syntaxe, lexique, phonologie, prosodie).

Afin de décrire toutes ces variétés d'énoncés possibles entre deux langues, certains auteurs ont proposé la notion de continuum linguistique afin de décrire des productions dites mésolectales entre une langue basilectale et un acrolecte représentant la forme standard de la langue dominante (Boyer, 2010b). Reinecke (1935, cité par Souprayen-Cavery, 2010) propose de définir un continuum linguistique comme un axe comportant deux pôles, l'acrolecte et le basilecte, entre lesquels on peut relever des mésolectes, terme que l'on peut associer dans un premier temps à celui de mélange codique. Appliqué aux situations de créolophonie, Chaudenson (1981) parle de continuum interlinguistique entre le français et le créole permettant de rendre compte d'un ensemble de sous-variétés linguistiques intermédiaires (créole, créole francisé, français créolisé, français), mais toujours selon le schéma de la diglossie (Fergusson, 1959 ; Fishman, 1967 ; Marçais, 1930 ; Psichari, 1928), et d'une hiérarchisation des langues et des variétés selon les situations. Ce principe qui vise à associer l'emploi de certaines langues ou de leurs variétés selon différents paramètres sociolinguistiques et situationnels est appelé *règle de covariation*. La notion de diglossie peut, selon ce cadre, paraître inadaptée, voire impropre, pour qualifier les situations actuelles de créolophonie, car inapte à rendre compte de la complexité de l'évolution des réalités sociolinguistiques telles qu'à la Martinique dans la mesure où le créole n'est pas une simple variété du français (Romani, 1991), même si la notion de diglossie ne s'applique plus uniquement aux variétés d'une même langue seulement, mais aussi à deux langues. Hamers et Blanc (1983 : 450) proposent de définir la diglossie comme une « *situation linguistique relativement stable dans laquelle deux variétés d'une même langue ou deux langues distinctes sont utilisées de façon complémentaire, l'une ayant un statut socioculturel relativement supérieur à l'autre dans la société* ». Hazaël-Massieux présente le concept de « *double continuum* » où le français et le créole sont constitués de plusieurs lectes situés sur un axe allant du basilectal à l'acrolectal pour chaque langue. Par exemple, lorsqu'un locuteur souhaite s'exprimer en créole dans une situation formelle, il pourrait utiliser un créole plus francisé afin de répondre à des normes communicationnelles et diglossiques. Je reviendrai plus tard sur ce concept de diglossie qui s'attache plus aux fonctions des langues et à leur usage qu'à la description de leurs formes dans des situations spécifiques où l'alternance est peu probable.

Entre alternance et mélange codiques : interlecte et fusion de langues

Si pour l'alternance et le mélange codiques, il demeure au préalable des langues différentes avec des systèmes spécifiques et différenciés, et il est relativement possible de percevoir des frontières et des appartenances linguistiques d'éléments dans les énoncés, il existe aussi des productions verbales bilingues ou plurilingues qui ne peuvent être assignables à aucune langue en particulier ou au contraire aux deux langues, où les limites entre chaque langue sont difficilement perceptibles, voire impossibles. Les notions *d'interlecte* (Prudent, 1981) ou de formes *flottantes* (Ledegen, 2012) illustrent ces productions verbales dans le champ du

plurilinguisme. Elles permettent d'envisager une approche moins structuraliste et analytique des formes hybrides, et détachée des caractéristiques de la diglossie, s'attachant plus à l'individu qu'à la société. En effet, refusant le modèle diglossique et l'établissement d'une frontière linguistique entre les langues, Prudent (1981 : 31) définit l'interlecte comme « *l'ensemble des paroles qui ne peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte. Soit parce que les deux systèmes sont cumulatifs en un point de l'énoncé (code-switching, emprunt non intégré à la morphologie du système emprunteur), soit parce que ni l'un ni l'autre ne répondent à la nouvelle forme* ». L'interlecte constituerait une « *zone où les deux systèmes se rencontrent, se combattent, et s'annulent peut-être dans un étrange métissage* » (Prudent, 1983 : 25). C'est l'absence de hiérarchie, de norme et de stabilité qui caractérise ces « *formes intermédiaires dont les appartenances linguistiques sont difficilement perceptibles* » (Souprayen-Cavery, 2010 : 79). Baggioni (1997 : 141) utilise le concept *d'entrelangue* pour désigner ce type de variété linguistique dont « *la stabilité dans le temps […], son caractère collectif (la variation est relativement indépendante de la variation individuelle) et son statut social suggèrent qu'il est utile de ne pas la considérer comme une interlangue*. », entendue ici comme une construction de systèmes intermédiaires et provisoires lors de l'apprentissage ou l'acquisition d'une langue non maternelle, par les adultes par exemple (Porquier, 1986). On peut distinguer les mélanges de langues dus à l'apprentissage d'une autre langue et ceux constitutifs d'un bilinguisme et d'un parler bilingue.

Boyer (2010b) parle aussi *d'interlangue historique* dans une perspective macro-sociolinguistique pour désigner une hybridation, une imbrication, voire une intrication entre deux ou plusieurs langues qui prétend à une identification communautaire et représente une variation régionale d'une langue standard, produit d'un long processus d'hybridation et non d'une simple variation, comme le *spanglish,* le *francitan,* ou le *camfranglais*. Selon Boyer (2010b : 8), l'interlangue historique « *s'est fixé collectivement et présente une relative stabilité sur une plus ou moins longue période.* » Il préfère désigner comme interlecte une version plus fraîchement apparue et moins étendue. Ainsi, les formes intermédiaires révélatrice d'une identité plurielle peuvent être le fait d'un individu (interlecte), mais elles peuvent aussi, de part leur fréquence et leur durée, devenir des formes de parler reconnues, instituées, utilisées et acceptées par une population, devenant ainsi une variété linguistique à part entière obéissant à certaines règles prédictives (interlangue historique). Cela pose également la question du choix d'un nom pour ces formes hybrides qui vise à refléter le sentiment identitaire du groupe qui l'utilise. Prudent (2005) propose par exemple de dire qu'en Martinique ou à la Réunion, on parle respectivement le martiniquais et le réunionnais. Alber et Py (1986), comme Matthey et De Pietro (1997) désignent les processus langagiers qui sous-tendent ces formes hybrides *d'activité de néocodage* qui implique de revisiter la notion de code et de mettre en évidence les aspects dynamiques et translinguistiques et la créativité linguistique en situation de contact de langues.

Afin de caractériser chacune de ces formes de parlers bilingues et de décrire l'apparition et l'ancrage de l'emploi mélangé de plusieurs langues, Auer (1999) propose de distinguer trois types discursifs en établissant le passage du *code-switching* au *mixed-language* puis à sa stabilisation en *fused lects.* L'alternance de langues correspond à l'emploi de plusieurs langues perçues par les interlocuteurs et significatifs pour eux ; le mélange de langues correspond aux usages de locuteurs qui perçoivent ou non l'imbrication ou l'insertion de différents éléments appartenant à une langue dans une autre (lexical, phonologique, pragmatique, morphosyntaxique) ; et la fusion de langues représente des variations qui se sont stabilisées. Ces variations ont donné lieu à des langues mixtes qui deviennent des langues à part entière, à des règles morphophonologiques qui ne sont parfois plus perçues par les

locuteurs ou aussi conscientes que des alternances ou des mélanges. De Granda (1996 : 181) propose la notion de *convergence linguistique* pour rendre compte « *de processus qui conduisent au développement de structures grammaticales homologues dans les langues qui ont été en situation de contact intense pendant des périodes particulièrement prolongés.* » La notion de fusion de langue se rapproche de celle d'interlecte à la différence que la fusion de langue suppose un ensemble de règles établies et partagées, voire prédictibles, ce qui n'est pas le cas de l'interlecte.

Si l'alternance et le mélange des langues reposent sur l'idée qu'il existe, indépendamment des individus, des langues, en tant que systèmes structurés, et que l'on peut repérer dans des productions bilingues l'appartenance des certains éléments ou traits à une langue ou à une autre, il n'en va pas de même lorsqu'on introduit la notion de *fusion de langue* et celle d'*interlecte* qui s'intéressent d'abord à l'individu. Dans ces perspectives, la langue n'est plus considérée comme un système étanche, fermé et cloisonné dans le discours des locuteurs plurilingues, mais comme un macro-système sociolinguistique de la communication, plus ou moins stabilisé et prédictif, utilisant l'ensemble du répertoire verbal d'un ou de plusieurs individus. Souprayen-Cavery (2010) propose de qualifier ce processus dynamique selon lequel les formes interlectales se construisent *d'interlectalisation*. Dans ce cas, « *le focus est mis sur la dynamique de leur développement (formes de parlers hybrides) et sur l'émergence de nouveaux micro-systèmes due au contact entre langues.* » (Lüdi, 2011 : 54). La notion de micro-système (Gentilhomme, 1985) permet d'appréhender les énoncés mixtes selon une organisation relativement autonome et située faisant du locuteur le pivot du langage en action et un acteur social, ouvrant la voie à une « grammaire en interaction » répondant aux formes et aux contraintes organisationnelles (Mondada, 2001).

L'alternance et le mélange codiques, tout comme la fusion de langues et l'interlecte (qu'ils induisent des phénomène conscients ou non, volontaires ou non, dus à un manque de compétence linguistique ou non), ne peuvent plus être envisagés comme l'addition de deux compétences linguistiques séparées, comme deux monolinguismes, mais bien comme une forme de bi-plurilinguisme naissant, une compétence langagière spécifique et complexe relevant d'un macro-système : « *les deux langues font constamment partie de leur répertoire verbal quelle que soit la langue consciemment et intentionnellement utilisée* » (Souprayen-Cavery, 2010 : 153).

Suite à cet exposé des termes qui décrivent les formes d'alternance, de mélange et de fusion codiques, je décrirai dans ce travail les pratiques langagières bilingues ou plurilingues selon la possibilité qui m'est donnée d'attribuer l'appartenance d'éléments à une langue, dans le cas de l'alternance et du mélange, ou lorsque cela n'est pas possible, je parlerai d'interlecte ou de fusion codique selon la fréquence et la stabilité des formes intermédiaires difficilement attribuables à une langue ou à une autre. Ainsi, je parlerai d'alternance codique quand les langues se succèdent dans le temps du discours (succession sur l'axe syntagmatique) et de mélanges codiques quand elles se superposent. Concernant ces formes intermédiaires et hybrides, je qualifierai de mélanges codiques les énoncés dont on peut attribuer certains éléments à une langue ou à une autre, d'interlectes ceux qui ne peuvent pas être prédits et attribués clairement à une langue ou à une autre, et de fusion codique ceux qui sont relativement stabilisés, prédictifs et partagé et qui « *affecte(nt) autant la morphosyntaxe, la sémantique que la pragmaticité au cours de l'enchâssement dans la langue française de l'élément socioculturel et linguistique provenant d'us et coutumes* » (Dassi, 2008 : 55) d'autres territoires ou communautés.

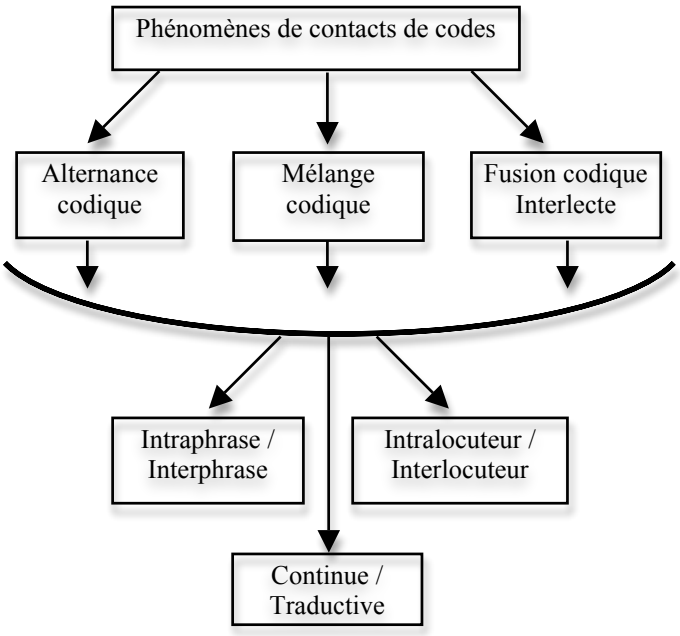


Figure 1 : Description des formes d'alternance et de mélange codiques

Langues, lectes ou codes

Selon Berrendonner (1980 : 20) : « *une langue est une polyhiérarchie de sous-systèmes, et certains de ces sous-systèmes offrent aux locuteurs des choix entre diverses variantes. Chacune de ces variantes sera nommée ici un lecte* ». Pour ce travail, j'ai choisi d'utiliser plus particulièrement la notion de code, plutôt que celles de langue ou de lecte qui me semblent davantage rattachées à une approche linguistique structuraliste. La notion de code paraît plus large et moins soumise à des pressions normatives. Vargas (2006 : 4) fait le choix suivant : « *nous avons distingué personnellement d'une part norme et code, les normes pouvant recevoir des valeurs socialement différenciées et jouer au niveau des interactions et des interprétations, le code étant sociolinguistiquement neutre. D'autre part nous avons distingué le code commun légitime et le code commun non légitime.* » À l'instar d'Alvarez-Caccamo (1998), je propose d'interpréter le terme de *code* comme un « *code communicatif* », prenant en considération les intentions communicatives et sociales des interactants menant à la production d'alternances ou de mélanges de langues et de leurs variétés (standard, régionale). Cela me semble utile pour garder une vision plus large et pas seulement structuraliste. N'associant pas uniquement la notion de code à celle de langue, cela me permettra ainsi de qualifier d'alternance codique le passage d'une langue standard à une variété de celle-ci. Romani (2000 : 103) explique qu' :

> « *au delà de sa fonction utilitaire, le code, non seulement assume la représentation du monde dans un certain ordre idéologique à travers des formations discursives, mais aussi s'inscrit en tant que représentation de lui-même, dans ce monde représenté. L'émergence d'un code, c'est conjointement – et dans un rapport dialectique - cette prise en charge de la représentation à la fois sémiotique et idéologique du monde et l'identification en tant que langue autonome au sein de ce monde représenté, par une communauté socialement et historiquement pertinente qui l'a intégrée à sa pratique.* »

Seule la notion d'interlecte ne pourrait être associée à celle de code car elle ne possède pas suffisamment de règles prescriptives, même si les interlectes produits au sein d'une population bilingue sont généralement intercompréhensibles. En effet, les frontières entre les langues et leurs variétés dans les parlers bilingues ne sont pas toujours aussi claires que le suppose la vision structuraliste et analytique établie d'un modèle et d'une langue standardisés qui préexistent comme des objets indépendants des pratiques et des contextes dans lesquelles les locuteurs réinventent pourtant en permanence les usages. Cette rupture épistémologique instaurée par Labov (1976), intégrant l'hétérogénéité dans le fonctionnement structural de la langue, incite les chercheurs en sociolinguistique à décrire et analyser les variations intralinguistiques et les contacts interlinguistiques. Elle repose sur plusieurs principes et notamment sur une étude du langage en utilisant des données extraites de contextes naturels, en définissant le choix des locuteurs et l'objet d'étude. Ainsi, un code est entendu ici non seulement comme une langue, mais comme un ensemble de conventions partagées par des locuteurs ou par une communauté de locuteurs permettant la communication, qui suppose un processus d'encodage et de décodage. Un code peut être constitué d'une ou de plusieurs langues, ainsi que de leur variété ou de leur mélange. La présence d'alternance et de mélange codiques peut être repérée à différents niveaux, dans différentes situations d'énonciation ou de communication, comme dans une conversation, un discours ou un énoncé, par un ou plusieurs locuteurs, tant à l'oral qu'à l'écrit, sur le plan verbal et non verbal, de manière consciente ou non. Ainsi l'alternance et le mélange codiques, pourraient aussi constituer un code en tant que tel (fusion codique), et pourraient être envisagés comme le passage d'un code (linguistique ou non) à un autre, qu'il soit oral et écrit, qu'il relève du langage mathématique ou la langue française, du code verbal ou corporel, etc.

Après avoir défini les contours des différents termes tirées de la littérature et ceux que j'utiliserai pour décrire les formes d'alternance et de mélange codiques au sein des pratiques plurilingues dans ce travail, je vais présenter plusieurs recherches qui se sont attachées à examiner moins les formes que les fonctions remplies par l'alternance et le mélange des langues dans certaines situations et pour certains locuteurs. Il s'agira ensuite de concevoir une articulation entre les formes et les fonctions de l'alternance et du mélange codiques en vue d'étudier leur présence au sein des interactions didactiques.

Fonctions de l'alternance et du mélange codiques

Dans cette partie, je présente différents travaux relatifs aux fonctions de l'alternance et du mélange codiques dans des situations naturelles hors du système scolaire et à l'école, dans des dispositifs classiques ou particuliers, dans l'enseignement des langues et des disciplines *dites* non linguistiques. Ces recherches de type taxinomique visent à dresser une liste non exhaustive des fonctions de l'alternance codique en s'appuyant sur l'analyse de corpus de données issues d'interactions réelles en contexte.

Si l'on s'intéresse aux fonctions de l'alternance codique, c'est que l'on considère ce phénomène langagier comme « *une ressource mobilisée par les participants de manière contingente, localement située, sensible à l'organisation séquentielle de l'interaction en cours* » (Mondada, 2007 : 168). On parle donc d'un choix de langues, lorsqu'on veut mettre en évidence un rapport entre le contexte et l'usage d'une ou de plusieurs langues, quand celui-ci est conscient, intentionnel et volontaire, lorsqu'on a « *recours à telle ou telle autre langue, ou à telle variété linguistique, suivant le domaine et la situation de communication* » (Ntahonkiriye, 1999 : 90). Le choix du code constitue une utilisation stratégique des effets de sens, et peut aussi être rattaché à une question d'*appropriété contextuelle*, proche de la

pragmatique et définie comme les conditions d'emploi de diverses formes d'énoncés linguistiques selon les contextes (Verschueren, 1980). Depuis plusieurs décennies, on s'est rendu compte que le choix de la langue ou d'une variété appropriée par les plurilingues en situation d'interaction n'est nullement arbitraire, mais qu'il obéit à des normes en étant gouverné par des règles (Grosjean, 1982 ; Lüdi, 2011). Certaines recherches mettent en évidence le caractère parfois « *calculé* » des choix de langues effectués et décidés par les locuteurs, comme le modèle du choix rationnel ou *Rational Choice Model* (Myers-Scotton et Bolonyai, 2001). Le choix de langue ne serait donc pas aléatoire et arbitraire, il ferait appel aux normes communicationnelles établies en situations formelles ou informelles, comme les normes de politesses par exemple. Il s'agit ici d'étudier la distribution fonctionnelle des langues et de rendre compte des motivations sociales selon le contexte, les locuteurs et les activités au cours d'interactions, mais aussi celle de leurs variétés, voire de leur mélange ou hybridation, autrement dit à « *un ensemble mouvant de ressources bricolées en temps réel par les locuteurs »* (Mondada, 2007 : 169). Dans cette perspective, certaines études visent à décrire quand, comment et pourquoi des alternances ou des mélanges codiques apparaissent au cours d'interactions, à comprendre et interpréter les raisons de leur apparition et leur rendement pragmatique selon certains types d'actes de langage en contexte soit d'un point de vue macro (processus historique de contacts de langues), soit d'un point de vue micro (mécanisme en situation de discours chez des locuteurs). Elles expliquent ces changements de langues en fonction de plusieurs variables relatives aux locuteurs (sexe, âge, milieu social, origine), aux situations de communication (formelle, ordinaire, scolaire), aux types de modalité de l'énoncé ou de discours (questionnement, ordre, exclamation).

Dans un premier temps, certaines recherches examinent plus particulièrement les fonctions des langues dans des contextes socioculturels marqués par la présence et le contact de plusieurs langues au sein d'une communauté entière, plus ou moins historiquement stabilisés d'un point de vue *macro*. À travers la notion de diglossie, Fergusson (1959) postule une spécialisation fonctionnelle de deux langues, et donc réduit, voire exclut, l'alternance des langues dans une même situation de communication marquée socialement. Cet auteur conçoit la diglossie comme une situation communautaire où coexistent deux variétés linguistiques complémentaires : une langue dominante ou variété haute (*High*), dotée de prestige et utilisée dans les domaines importants de communication sociale et les situations formelles ; et une langue dominée ou variété basse (*Low*), dite vernaculaire, souvent orale et utilisée dans des conversations privées ou familières en contexte informel. Il s'agit ici de bilinguisme ou de plurilinguisme sociétal propre à une collectivité ou un État, et à son histoire. Afin de dépasser l'aspect statique de ce concept de diglossie et de poser les problèmes d'évolution du statut des langues dans une société au cours du temps est né le terme de *conflit linguistique* : « *il y a conflit linguistique quand deux langues clairement différenciées s'affrontent, l'une comme politiquement dominante (emploi officiel, emploi public) et l'autre comme politiquement dominée* » (Kremnitz, 1981 : 65). Ce conflit peut être plus ou moins ouvert ou insidieux au sein d'une dynamique concurrentielle entre deux ou plusieurs langues. Ainsi, d'un point de vue macro-sociétal, on pourrait définir les fonctions générales de chaque langue en présence en attribuant plus particulièrement un ou plusieurs rôles spécifiques à chacune d'entre elles dans les échanges quotidiens selon la fréquence d'utilisation d'une langue pour telle fonction dans telle situation. Ces fonctions n'étant pas durablement fixées mais en perpétuelle évolution, donnant plus ou moins l'occasion à chaque langue, selon la situation et les locuteurs, de jouer ou de perdre de nouvelles fonctions.

Boyer (2010) propose deux orientations dans le traitement des contacts de langue, d'un côté, une perspective « conflictiviste » qui décrit d'un point de vue macro-linguistique le contact de langues comme un conflit entre une langue dominante et une langue dominée visant la normalisation, la standardisation et la codification de la langue minorée, et d'un autre côté, une perspective « coopérativiste » considérant les langues en contact dans les échanges exolingues (entre deux personnes qui ne parlent pas la même langue) comme une coopération interactionnelle selon une vision micro-linguistique et irénique, autrement dit sans conflit. Ainsi, si les langues occupent une place que l'on peut généraliser et spécifier dans la société, elles peuvent néanmoins être utilisées de façon complémentaire dans des situations singulières où normalement et plus généralement une seule langue devrait être présente.

Ainsi, dans un second temps, les fonctions de l'alternance et du mélange codiques peuvent être aussi étudiées d'un point de vue *micro*, dans une situation précise et chez un ou des locuteurs en particulier. Fishman (1967) distingue le bilinguisme sociétal du bilinguisme individuel. Grosjean (1984 : 16) définit un locuteur bilingue comme une « *personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues* ». Cette définition permet d'éviter le fantasme du bilinguisme idéal et équilibré, et reconnaît un bilinguisme asymétrique ou partiel comme une forme de bilinguisme, comme un processus plutôt qu'un état. J'inscris mon travail dans cette conception du bilinguisme et du plurilinguisme en tant que *compétence partielle.*

Si les langues ont une place et une fonction dans la société (macro) et qu'elles participent singulièrement aux activités langagières chez un locuteur (micro), l'interrelation entre ces deux niveaux d'analyse peut être envisagée. Aussi, dans un troisième temps, on peut interpréter des aspects micros sous un angle macro. Ainsi, Ntahonkiriye (1999), analysant la production d'alternances codiques au Burundi, explore « *les rapports entre le fonctionnement macrosocial de la diglossie (et du conflit linguistique qui en résulte) et le comportement linguistique des individus* » (Ntahonkiriye, M. (1999 : 89). Il avance que les formes linguistiques de l'alternance intralexicale kirundi-français chez les locuteurs reflètent les tensions sociopsychologiques et les rapports de force dans la société entre les deux langues en présence, le français fournissant les éléments principaux et le kurundi les éléments secondaires au sein d'une même phrase. Dans son étude, il met effectivement en évidence que les locuteurs utilisent plus particulièrement des alternances intraphrases, et des emprunts au français pour exprimer les mots-clés de la phrase, tandis que les autres éléments de la phrase, ainsi que la syntaxe sont exprimés en kirundi. « *Une telle configuration révèle une inégale contribution des langues dans l'alternance intranominale kirundi-français, exactement à la manière dont les deux langues se départagent les fonctions de communication sociale dans tout le pays* » (Ntahonkiriye, 1999 : 104). L'élément français ne subit pas d'altération et assure une contribution vitale, tandis que le kirundi offre un emballage formel facultatif. On pourrait ainsi établir une relation entre les catégories grammaticales et les classes du discours d'un point de vue micro d'une part, et les langues utilisées et les formes d'alternance en situation de diglossie d'un point de vue macro d'autre part, exprimant la domination et la supériorité d'une langue sur l'autre à travers le choix alterné des mots exprimés dans une langue ou une autre. Ainsi, les stratégies de communication et les choix de langues en soi, produits de manière consciente telles que des marques transcodiques (Lüdi et Py, 1986), constituent des modes de communication au sein d'une communauté susceptibles d'être étudiés sous un angle micro et macro en établissant une interrelation entre chaque niveau. Si l'aspect macro peut influencer les aspects micros, à l'inverse les alternances d'un point de vue micro peuvent aussi jouer un rôle dans le conflit sociolinguistique et participer

progressivement à une redistribution fonctionnelle des langues d'un point de vue macro. C'est l'hypothèse formulée par Matthey et de Pietro (1997 : 146) qui postule que « *c'est en bonne partie dans et par les micro-évènements langagiers quotidiens que se constitue la réalité linguistique d'une communauté.* » On entend par marque transcodique « *tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou une variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété* » (Lüdi et Py, 2003 : 142). Les marques transcodiques désignent « *toute trace discursive, perçue et traitée comme telle, de la présence d'une deuxième langue dans le répertoire verbal*. » (Moore, 2001 : 77). Les passages d'une langue à l'autre reflètent une compétence polylectale et un rapport à l'intégration sociale, notamment chez les migrants. Selon Coste, Moore et Zarate (2009 : 19), l'alternance peut permettre entre autres :

> « *- de résoudre une difficulté d'accès au lexique ;*
> *- de sélectionner un destinataire au sein d'un groupe d'auditeurs, d'exclure un participant ;*
> *- de porter un commentaire sur ce que l'on vient de dire, de prendre de la distance ;*
> *- de citer le discours de l'autre dans la langue utilisée (ou de s'auto-citer) ;*
> *- de changer de thème de discussion, de passer d'une information à une évaluation, etc. ;*
> *- de tirer parti du potentiel connotatif de certains mots ;*
> *- de marquer emblématiquement son appartenance à une communauté bilingue, etc. (d'après Grosjean, 1982; Dabène & Billiez, 1986; Lüdi & Py, 1986; voir aussi Dabène & Moore, 1995).* »

Une des premières fonctions de l'alternance et du mélanges codiques relevée dans la littérature est de répondre à un manque de compétence ou de vocabulaire dans une langue, à une absence de termes adéquats dans une langue, ce qui pousse le locuteur à utiliser dans une phrase ou un énoncé des mots ou des groupes de mots appartenant à une autre langue. Ainsi en puisant dans l'ensemble de son répertoire bilingue ou plurilingue, un locuteur peut, pour assurer la fluidité de la communication, pallier un manque ou exprimer fidèlement ses pensées, avoir recours à plusieurs langues dans une phrase, un discours ou une conversation.

Une deuxième fonction de l'alternance, souvent mis en avant, est de marquer une appartenance particulière à une communauté ou à une identité. Ce phénomène, étudié notamment chez des migrants comme marqueur d'une appartenance identitaire, remplit certaines fonctions telles que la définition et la négociation de rôles sociaux, d'enjeux et d'appartenance à un groupe (Heller, 1988). La vision essentialiste et stable (l'individu porte avec soi son identité propre) et la vision praxéologique et variable de l'identité (l'appartenance à un groupe est élaboré par l'individu au cours d'actions sociales) envisagent l'alternance des langues de manières différentes. L'observation d'alternances codiques à partir de connaissances ethnographiques comme ressources explicatives de l'analyse pose l'identité comme préalable et extérieure à l'interaction. À l'inverse, l'étude de ces alternances comme une structuration des identités de chacun au cours de l'interaction, suppose de concevoir les identités individuelles comme des accomplissements dynamiques, des agencements spécifiques pouvant être construits et modifiés au cours des activités et des interactions. Dans une perspective ethnométhodologique et conversationnelle, l'identité est accomplie pas à pas dans la parole et l'action en interaction (Mondada, 2007), sans que le fait de choisir telle ou telle langue soit forcément une manière de revendiquer ou de rejeter définitivement une affiliation ethnique particulière. Je m'inscris plus particulièrement dans cette deuxième vision de l'identité en vue de comprendre les phénomènes d'alternance et de

mélange codiques dans ce travail. Ainsi, lorsque les locuteurs connaissent les langues en présence de façon plus ou moins égalitaire et qu'ils sont capables de s'entretenir dans l'une ou l'autre langue, autrement dit que l'alternance des langues n'a pas comme origine une compétence insuffisante dans une langue ou dans une autre, le changement de langue peut être assujetti à une volonté de marquer ou de moduler son identité auprès d'un auditoire qui connaît la langue utilisée. Par contre, la présence d'un tiers interlocuteur qui ne maîtrise pas la langue utilisée pour alterner peut changer le sens ou la fonction de l'alternance. En effet, l'alternance codique peut ici être perçue par l'interlocuteur qui ne maîtrise pas la langue utilisée comme une manière de l'exclure, de marquer une distance, de l'instauration d'une connivence entre les interlocuteurs dont il ne peut faire partie. Ainsi parler dans une langue constitue une manière d'instaurer un cadre culturel de référence en manifestant une certaine connivence avec ceux qui la comprennent, mais aussi une distance vis-à-vis de ceux qui ne la maîtrisent pas.

Une troisième fonction de l'alternance et du mélange codique, souvent repérée auprès de populations bilingues, se caractérise par une volonté de structurer son discours en termes de marqueurs énonciatifs, pouvant constituer une façon pragmatique presque naturelle de parler à l'aide d'éléments modulateurs du discours. Selon Bensalah (1998), l'alternance des langues peut jouer un rôle de marqueur énonciatif dans la mesure où elle constitue une trace explicite et une façon ostentatoire, une mise en scène, en relief de la relation du sujet énonciateur à son ou ses interlocuteur(s), et appeler explicitement son attention sur un plan métadiscursif. En étudiant des locuteurs franco-algériens, ce chercheur postule que l'alternance des langues en tant que marqueur énonciatif a une fonction essentiellement pragmatique et correspond à des changements de genre discursifs (narratif, commentaire, descriptif, argumentatif, explicatif, discours rapporté) exprimant quelque chose sur la disposition d'esprit et le jugement du locuteur, en clarifiant la structure du discours et la relation interlocutive, et en interpellant activement l'interlocuteur. Dans son étude, il relève que les moments de changement de langues coïncident effectivement avec des changements de genres discursifs, et explique que l'alternance des langues est, en elle-même, un marqueur énonciatif à un niveau supra segmental du discours, tributaire des tendances des genres discursifs et exprime l'intersubjectivité en discours en termes de contraste et d'accentuation.

A ce stade de notre exposé, on relève donc que les fonctions de l'alternance et du mélange codiques sont susceptibles de répondre (1) à une situation sociolinguistique et au cadre social de l'interaction, (2) à un manque de maîtrise ou de vocabulaire, (3) à une volonté de marquer une identité de manière dynamique, et (4) à un souci de structuration du discours. Auer (1984) propose un modèle des conversations bilingues dans lequel il distingue l'alternance relative aux participants (relative aux préférences des participants qui effectuent le changement de langue), de l'alternance relative au discours (relative à la contextualisation de certains aspects dans le déroulement de la conversation). La distinction entre ces deux types d'alternance est parfois difficile car l'alternance relative aux participants peut être réinterprétée à un deuxième niveau comme étant relative au discours (Auer, 1996). Néanmoins cette classification permet de distinguer deux types de fonctions de l'alternance et du mélange codique, celles relatives à la situation de communication donc dépendent de variables sociolinguistiques, et celles plus pragmatiques qui structurent un discours. On peut parler également de *convergence* et de *divergence* selon la *théorie de l'accomodation discursive* de Giles (1977). Cette distinction fonctionnelle des alternances et mélanges codiques est aussi présente chez Gumperz (1982) qui différencie une alternance conversationnelle et une alternance situationnelle. La première correspond à une stratégie communicative et s'inscrit dans les conversations quotidiennes, tandis que la seconde est liée aux différentes situations de communication et dépend des

activités et de l'appartenance sociale des locuteurs en présence et du changement d'interlocuteurs. Gumperz (1989) dégage six fonctions pour l'alternance codique conversationnelle : la fonction de citation, la fonction de désignation d'un interlocuteur, la fonction d'interjection, la fonction de réitération, la fonction de modalisation d'un message et la fonction de personnalisation *versus* objectivation. L'alternance situationnelle, quant à elle, prévaut dans des contextes bien précis associés à une activité ou à un interlocuteur selon des catégories sociales, dans des « *cas de compartimentation de l'usage langagier : les normes de sélection tendent à être relativement stables, correspondent à des étapes ou à des épisodes structurellement identifiables* » (Gumperz, 1982 : 58). Thomas (1998) distingue pour toute langue deux types de fonctions : une fonction communicative et pragmatique d'un côté, et une fonction symbolique et identitaire de l'autre. En conclusion, l'alternance et le mélange codiques remplissent des fonctions (1) compensatoires, (2) identitaires et (3) pragmatiques selon les locuteurs répondant plus ou moins (4) aux normes sociolinguistiques et communicationnelles des situations d'échanges verbaux de populations bi-plurilingues en dehors du système scolaire.

Par la suite, je présente plus particulièrement les travaux qui se sont intéressés aux fonctions de l'alternance et du mélange codiques dans des contextes scolaires afin de comparer et de compléter les fonctions relevées en dehors du système éducatif.

Alternances et mélanges codiques à l'école

L'alternance et le mélange codiques à l'école ont été étudiés dans différentes situations : l'enseignement d'une langue vivante étrangère ou régionale, l'enseignement des disciplines non-linguistiques en contexte multilingue ou encore dans des dispositifs particuliers d'enseignement bilingue. Ces phénomènes d'alternance et de mélange codiques sont considérés par les différents acteurs du système éducatif soit comme une « impureté », soit comme une richesse, soit comme une étape d'interlangue obligée (Castelloti, 2001). Je me situe plus particulièrement dans les deux dernières considérations présentées ci-dessus, dans la continuité des politiques linguistiques éducatives européennes. J'expose, dans la suite de ce chapitre, les résultats de différentes études qui se sont attachées à décrire ces phénomènes de changement de codes dans ces différents types de situation scolaire. Si l'école contribue à la connaissance et à la transmission des langues régionales en tant que discipline à part entière dans le cadre d'horaires spécifiques, c'est une autre chose d'étudier l'intégration des langues régionales dans l'enseignement des disciplines linguistique, non-linguistiques, ou encore du socle commun.

Alternance et mélange codiques dans les cours de langues

Gearon (1997 : 452) explique que « *dans le discours scolaire en classe de langue vivante étrangère, les échanges verbaux entre le professeur et les apprenants se conforment à un usage attendu et prescrit par les normes de l'institution qu'est l'école* ». Autrement dit, il existe un contrat didactique de type linguistique, une forme ritualisée d'usage des langues plus ou moins explicite dans les cours de langue. Ce contrat implique une attente réciproque des enseignants et des élèves sur l'usage plus ou moins alterné et mélangé des langues. Cette présence dans les cours de langue obéit à des prescriptions institutionnelles, mais aussi à des formes traditionnelles d'enseignement des langues, à la formation des enseignants et à leur style pédagogique, ou encore au niveau ou à l'âge des élèves. On retrouve ici la fonction sociolinguistique relevée, dans les situations hors système scolaire, qui consiste à alterner les langues en fonction des règles d'usage en vigueur et instituées. Cette affirmation me semble également valide dans l'ensemble des autres disciplines scolaires. Ainsi, selon le modèle de

Myers-Scotton (1993b), on pourrait parler d'un choix de langue marqué ou non-marqué à l'école selon que l'interaction utilise ou non la langue officielle de scolarisation ou celle qui est visée dans un cours de langue en fonction de l'activité ou de la situation d'enseignement. Selon Lüdi (1991), la classe est un espace illocutoire potentiellement bilingue, et notamment le cours de langues, où l'enseignant est bilingue et les élèves de futurs bilingues. « *Les moyens d'enseignement sont plus variés grâce à la présence de deux langues dans l'espace-classe* » (Causa, 1996 : 85). Certaines études se sont intéressées à l'alternance codique dans les cours de langue principalement chez les enseignants (Gearon, 2006 ; Moore, 2001 ; Causa, 1996), d'autres chez les élèves (Pekarek, 1999), et d'autres encore chez les enseignants et les élèves d'un point de vue dynamique (Ehrhart, 2002).

Gearon (2006) relève, dans une étude de l'enseignement du français langue étrangère en Australie, que l'alternance codique est fréquente dans le discours des enseignants et vise à développer des compétences grammaticales chez les apprenants. L'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère s'appuie sur la langue maternelle[5] des élèves dans laquelle ils ont construit un métalangage, provoquant ainsi des alternances codiques. « *La langue est traitée comme objet d'étude (mettant l'accent sur les connaissances lexico-grammaticales) plutôt que moyen de communication, de négociation du sens ou d'interaction dans des situations authentiques* » (Gearon, 2006 : 450). Ainsi, l'alternance codique dans le discours de l'enseignant en cours de langue vise des objectifs d'apprentissage tel que la compréhension de la grammaire de la langue cible en s'appuyant sur des comparaisons avec des énoncés dans la langue des élèves et en ayant recours à un métalangage dans la langue maternelle des apprenants. La fonction de l'alternance codique repérée ici en cours de langue est essentiellement didactique, c'est-à-dire en relation avec les savoirs enseignés visés ; elle permet ainsi (1) d'établir des comparaisons entre les structures des énoncés dans chaque langue pour mieux ; (2) expliquer les structures grammaticales de la langue cible en utilisant la langue première des apprenants. Ces alternances pourraient constituer une partie du contrat didactique en cours de langue.

Moore (2001) propose deux types de fonctions remplies par les alternances codiques dans les interactions en classe de langue : les *alternances tremplins* (fonction didactique) et les *alternances relais* (fonction communicative) qui servent et facilitent respectivement l'apprentissage et la communication. Causa (1996) s'intéresse également à ces deux aspects de l'alternance codique en situation de classe, en analysant l'alternance des langues comme une pratique naturelle et fréquente au cours de l'enseignement de l'italien comme langue étrangère en France dans le discours des enseignants en s'intéressant à ces deux aspects de l'alternance codique en situation de classe. Ces travaux mettent en évidence des recours à l'alternance codique, soit pour transmettre des connaissances (stratégie contrastive), soit pour créer ou maintenir l'interaction (stratégie d'appui). Ces études soulignent la capacité de l'alternance codique en cours de langue à permettre, d'une part, la « *mise en relation explicite des systèmes linguistiques en présence* » (Causa, 1996 : 86) pour en relever les points communs et les différences d'un point de vue métalangagier. Autrement dit, l'enseignant de langues s'appuie sur une comparaison interlinguale de manière à pallier un obstacle d'apprentissage, et à vérifier le sens d'une phrase à l'aide de traductions d'énoncés demandées aux apprenants ou réalisées par l'enseignant afin d'expliquer des structures morphosyntaxiques. D'autre part, ces enseignants ont recours à une « *utilisation de la langue maternelle du public* » en vue de répondre à un besoin interactionnel ou d'exprimer une

[5] « *La langue maternelle d'un individu est le ou les codes linguistiques qui correspondent à la première expérience langagière de cet individu* » Hamers et Blanc, 1983 : 454).

volonté d'intégration ou d'assimilation au public enseigné d'un point de vue dynamique relevant du discours naturel en situation d'interaction ordinaire (Causa, 1996 : 112). La stratégie d'appui tient généralement à un manque de maîtrise en langue cible et vise à résoudre des problèmes de communication liés au vocabulaire. Ces alternances codiques marquant une stratégie d'appui peuvent prendre plusieurs formes : des activités de reprise (répétition, reformulations), des achèvements (auto-achèvements, hétéro-achèvements), et des parlers bilingues (exclamations, incises, alternances codiques « pures »). Les répétitions, sous forme de traduction « *mot à mot* », ont comme fonction de faciliter la mémorisation et d'assurer la compréhension. Elles peuvent être auto-déclenchées ou hétéro-déclenchées, respectivement quand le locuteur décide de répéter un élément produit par lui-même ou quand sa décision est provoquée par un autre interlocuteur. Elles peuvent aussi prendre la forme d'une auto-répétition ou d'une hétéro-répétition, respectivement quand la répétition est faîte par le même locuteur ou par un ou plusieurs autres locuteurs. Les reformulations sont des reprises *« avec modifications des propos antérieurement tenus »* (Vion, 1992 : 219). Là aussi, le locuteur veut s'assurer de la compréhension. Pour les achèvements, où le locuteur passe d'une langue à une autre avec une pause ou une hésitation (auto-achèvement) ou quand un locuteur commence une phrase dans une langue et que d'autres la termine dans une autre langue (hétéro-achèvement), il s'agit souvent d'une volonté de ne pas interrompre le discours et le déroulement de l'activité en cours en recourant à un moyen perçu comme plus efficace, une autre langue. Le parler bilingue, selon Causa (1996), correspond aux exclamations, régulateurs d'interaction et autres incises. Les deux premiers ont une fonction d'évaluation positive-négative ou bien d'ouverture-clôture. Ils peuvent également remplir une fonction d'expression des états affectifs des interlocuteurs. Les incises se caractérisent par une intonation descendante ou une accélération du débit. Elles peuvent être de deux types : des commentaires métalinguistiques ou un changement de registre et l'utilisation d'expression figées. La fonction de ces incises est de créer une connivence, d'agir sur le climat de la classe et une volonté de partage. Enfin, l'alternance codique « *pure* » renvoie, quant à elle, au passage d'une langue à l'autre sans marque particulière relevant d'une certaine routine langagière.

Ainsi, l'alternance codique chez les enseignants en cours de langue remplit deux fonctions principales, la première étant didactique, et la seconde communicative. Pour les enseignants, l'alternance codique vise à mieux expliquer une consigne (contenu), à structure le déroulement du cours (didactique), et à chercher la proximité avec les élèves (psychologie).

Du côté des élèves, selon Pekarek (1999), les recours à l'alternance sont considérés comme des capacités interactives et discursives, des éléments fonctionnels dans le développement d'un répertoire langagier diversifié, et la manifestation d'une ébauche de stratégies communicatives bilingues, ou d'une préfiguration de ces stratégies. L'observation des alternances chez les apprenants relève à la fois de compétences grammaticales, communicatives et d'apprentissage. En alternant les langues, les élèves font état (1) de leurs capacités d'introduction d'un élément d'une langue dans une autre, (2) de maintien du contact et de la poursuite de la conversation, et (3) de leur aptitude à solliciter des aides verbales auprès des plus compétents. Ce phénomène peut être qualifié de bouée transcodique à l'instar de Moore (1996) qui définit ce concept comme le fait de compenser un manque lexical, lors d'une production verbale, dans une langue par l'utilisation d'un mot appartenant à une autre langue. Cette stratégie permet ainsi de maintenir la communication ou la compréhension malgré une compétence insuffisante. Ehrhart (2002) constate également que, dans l'enseignement du français en Allemagne, l'alternance codique prend une place importante dans les interactions entre l'enseignant et les élèves et que le recours à la langue maternelle du

public fournit des indices sur la manière d'enseigner une langue vivante étrangère : « *les élèves emploient l'alternance codique surtout quand ils ont très envie de dire quelque chose et quand les mots leur manquent pour l'exprimer. Il y a donc une forte composante communicative, surtout dans des situations à forte affectivité* » (Ehrhart, 2002 : 1414).

En résumé, il ressort de ces différents travaux que l'alternance et le mélange codiques sont des pratiques fréquentes dans l'enseignement des langues, tant chez les enseignants que chez les élèves, et qu'ils remplissent deux fonctions principales : (1) une fonction didactique liée à l'apprentissage de la langue, au développement des compétences linguistiques, communicatives et métalinguistiques chez les élèves (fonction constitutive, pédagogique, d'apprentissage, discursive, tremplin, stratégie de réduction, d'amplification, de contraste), et (2) une fonction pédagogique liée à la communication et aux autres savoirs de type méthodologique, civique, relationnel et social (fonction régulative, auxiliaire, ludique, relationnelle, relais, stratégie d'appui, communicative). De nombreux travaux ont donc contribué à la réhabilitation de l'utilisation des langues premières des élèves et de l'alternance dans la construction des apprentissages en langue cible, ainsi qu'à une interprétation moins négative, voire positive, des marques transcodiques et des interférences en cours de langues (Coste, Moore et Zarate, 1997 ; Dabène, 1995 ; Moore et Py, 1995 ; Py, 1992). Depuis une cinquantaine d'années, les attitudes vis-à-vis au recours à l'alternance codique en cours de langues ont évolué et sont passées de « *très nuisibles* » à « *tout à fait utiles* ». Ehrhart (2002) propose une typologie des profils d'enseignants allant du « *puriste* » (alternance refusée) à l'« *utilisateur actif* » (alternance utilisé sous forme d'hétéro-stimulation et auto-initiée) en passant par le « *modéré* » (alternance tolérée avec ou sans intégration dans la conversation), le type de profil pouvant évoluer pendant un cours, une année scolaire ou encore au fil du parcours de l'enseignant. Ainsi les fonctions didactiques et communicatives de l'alternance et du mélange codiques dans les cours de langues dépendent en partie du style de l'enseignant, de son profil pédagogique et de ses réactions face à l'apparition de ces phénomènes langagiers et de la place qu'il leur accorde dans son processus d'enseignement au sein même de sa classe (Garabedian et Lerasle, 1997). Dans les disciplines linguistiques et les activités où la langue est objet d'enseignement, l'alternance codique peut remplir une fonction communicative et didactique, c'est-à-dire constitutive en contribuant à l'enrichissement des concepts et au développement de compétences métalinguistiques (par exemple, les Langues et Cultures Régionales). Pour ce type d'apprentissage, l'alternance et le mélange codiques constituent une stratégie pédagogique, discursive, ludique, relationnelle et d'apprentissage (Cambrone, 2004). Qu'en est-il pour les autres disciplines enseignées ?

Alternance et mélange codiques dans l'enseignement des disciplines non-linguistiques

Dans l'enceinte scolaire, on peut s'intéresser aux places et aux fonctions de l'alternance et du mélange codiques selon le profil de l'enseignant, mais aussi selon les activités proposées et les disciplines enseignées :

> *« l'histoire, la géographie, les sciences naturelles et humaines, dites commodément et abusivement « disciplines non linguistiques », ne sauraient être tenues à part d'un projet de développement de compétence plurilingue et pluriculturelle. Par les connaissances qu'elles apportent, mais tout autant par les documents sur lesquels elles travaillent, les concepts qu'elles mobilisent, les outils d'observation et d'analyse auxquels elles ont recours, elles ne sont pas sans contribuer à la mise en place de savoirs, de convictions et d'attitudes qui jouent et joueront un rôle dans l'abord et la représentation de cultures autres, dans l'importance attachée à telle ou telle langue.* » (Coste, Moore et Zarate, 2009).

Dans les disciplines non-linguistiques et les activités qui n'ont pas ou peu de composante langagière propre, l'alternance codique accomplit une fonction régulative et présuppose une forte contextualisation, un rapport concret et étroit entre langues et objets d'enseignement, favorisant l'apprentissage (par exemple, en éducation physique et sportive), mais également une fonction auxiliaire dans le sens où elle facilite l'accès au langage spécialisé (par exemple, en mathématiques). Dans l'enseignement de disciplines non-linguistiques, elle permet de faciliter l'expression, d'assurer la compréhension, l'évocation d'images et la mémorisation des consignes, ainsi que l'attention, la motivation et la valorisation des élèves (Anciaux, 2008b).

Dans certains dispositifs, comme c'est le cas dans l'enseignement bilingue, les enseignants sont amenés à enseigner des disciplines non-linguistiques dans une autre langue que celle des élèves. La langue cible (souvent une langue seconde, étrangère ou régionale pour les apprenants) est non seulement un objet de cours, mais aussi une langue véhiculaire dans l'apprentissage des connaissances disciplinaires dans différentes disciplines. Si les classes bilingues fonctionnent généralement en parité horaire, répondant au dogme du bain linguistique et garantissant un minimum d'exposition dans chaque langue, le recours à la langue maternelle ou première des élèves et souvent aussi des enseignants est plus ou moins interdit, ne faisant pas l'objet d'une utilisation réfléchie. Néanmoins, ni les enseignants ni les élèves ne peuvent s'affranchir totalement de l'emploi de cette langue, qui se révèle un auxiliaire indispensable à la construction de l'interaction et des apprentissages (Maurer, 1997). Ainsi de nombreux phénomènes d'alternances et de mélanges codiques apparaissent dans ce type de dispositif, qu'ils soient en langue vivante étrangère, seconde ou régionale.

Dans de nombreuses régions françaises, des dispositifs d'enseignement bilingue ont été mis en œuvre alternant la langue officielle et la langue régionale (Alsace, Pays Basque, Catalogne Nord, Corse, Occitanie, Guadeloupe, Martinique, Guyane, Réunion). Ils reposent sur la circulaire ministérielle n°2001-167 du 5 septembre 2001 et l'arrêté ministériel du 12 mai 2003. La mise en place de ces dispositifs peut relever de différents choix politiques et pédagogiques, tels qu'un enseignant-une langue, seul ou en tandem, ou celui d'un enseignant unique utilisant les deux langues selon un principe de parité horaire.

Geiger-Jaillet (2005) a fait une étude des alternances codiques dans des situations de communication institutionnelle en cours de disciplines non linguistiques dans un dispositif d'enseignement bilingue français-allemand en Alsace dans une école primaire française. Cette étude s'intéresse plus particulièrement aux changements de langue utilisés ou initiés par l'enseignant qui utilise conjointement les deux langues en s'appuyant sur la classification des six fonctions du langage de Jackobson (1973) se focalisant sur un ou plusieurs élément de la communication (l'émetteur, le récepteur, le message, le contexte, le canal de communication, le code). Cette étude met en évidence que l'alternance codique dans l'enseignement des disciplines scolaires non-linguistiques peut remplir :

- une fonction *phatique* cherchant à établir ou maintenir le contact au cours d'une interaction,
- une utilisation d'expression,
- une fonction *référentielle* ou *dénotative* en vue d'évoquer des éléments culturels faisant références à quelque chose de familier chez les apprenants, souvent intraduisible dans l'autre langue,

- une thématisation du changement de langue initiée par les élèves ou par l'enseignant (traduction pour vérifier la compréhension, la prononciation, l'ancrage culturel et linguistique),
- une interruption de l'activité didactique ou un relâchement pédagogique qui touche à la fois le thème du discours et la langue de communication,
- une fonction *conative* où le message est centré sur le destinataire et sert à agir sur lui et faire naître un certain comportement (message performatif) ou obtenir une réponse,
- une fonction *émotive* ou *expressive* quand le message est centré sur l'émetteur qui souhaite faire passer ses sentiments (impatience, énervement, joie, fatigue),
- une fonction *métalinguistique* où la langue est utilisée pour parler d'elle-même ou pour faire acquérir aux élèves le lexique spécialisé dans les deux langues.

Ces résultats mettent en évidence que le recours à l'alternance vise d'un côté la gestion de la communication en classe (fonction pédagogique), et l'apprentissage des savoirs scolaires non-linguistiques et celui des langues (fonction didactique), à l'instar des disciplines linguistiques. Geiger-Jaillet (2005) relève également une alternance entre le dialecte alsacien et l'allemand standard caractérisant une forme de langage un peu relâché par l'enseignant ou un changement de registre, observable par la prononciation, la terminaison des mots ou l'organisation syntaxique. Les élèves sont en contact avec le français et le dialecte alsacien à l'extérieur de l'école et avec l'allemand principalement à l'école. Si le passage de l'allemand vers le français joue une fonction métalinguistique et référentielle, le passage de l'allemand vers le dialecte est principalement réservé aux fonctions expressive, phatique et conative. Elles concernent la relation pédagogique entre enseignants et élèves, et sont plus fréquentes quand l'enseignant s'adresse à un petit groupe ou à un élève en particulier, c'est-à-dire dans des situations ayant un côté moins formel et marquant un changement d'humeur ou d'attitude de la part de l'enseignant. Face aux alternances codiques des élèves, Geiger-Jaillet (2005) relève deux manières de réagir chez l'enseignant de classes bilingues : soit il intègre les réponses en donnant un retour aux élèves, soit il leur fait comprendre que l'emploi d'une autre langue n'est pas accepté et invite explicitement l'élève à reformuler dans la langue attendue, refusant ainsi la stratégie de facilité utilisée par l'élève. Ces attitudes coïncident avec celles de *puriste*, d'*utilisateur actif* et de *modéré* relevées en cours de langues par Ehrhart (2002). Ici, on relève que l'attitude de l'enseignant vis-à-vis des alternances et mélanges codiques des élèves est à prendre en considération dans l'analyse de ces phénomènes langagiers en classe et dans les fonctions qu'ils peuvent assumer dans l'enseignement. En conclusion, Geiger-Jaillet (2005) propose d'analyser les alternances codiques comme intervenant, d'une part, dans la communication interpersonnelle, et d'autre part, dans la transmission et la construction des connaissances.

En conclusion, l'alternance codique remplit des fonctions identiques et spécifiques dans l'enseignement des disciplines linguistiques et non linguistiques dans l'enseignement classique, ainsi que dans des dispositifs d'enseignement bilingue. Comment cette alternance apparaît-elle dans un enseignement classique en contexte multilingue ?

Alternance et mélange codiques dans l'enseignement classique en contexte multilingue

Tupin, Françoise & Combaz (2005) ont identifié trois types de profil d'enseignants vis-à-vis de l'utilisation du créole à l'école à la Réunion, et plus ou moins susceptibles d'avoir recours à l'alternance codique lors de leur pratique professionnelle : le « *sceptique* », le « *convaincu* » et le « *pragmatique* ». L'enseignant « *sceptique* » possède parfois de faibles compétences en créole ou une représentation négative liée à cette langue. Il est réticent à la dimension pédagogique du créole et à son usage en classe. A l'inverse, l'enseignant « *convaincu* »

possède de solides compétences en créole et il est favorable tant à l'entrée du créole à l'école qu'à son utilisation en classe comme outil didactique. Enfin, l'enseignant « *pragmatique* » possède de bonnes compétences en créole. Il est prêt à accueillir le créole à l'école sans que cela se fasse au détriment du français. Il acceptera cette entrée du créole pour *« servir de tremplin efficace pour une meilleure maîtrise de la langue dans la classe »* (Tupin, Françoise et Combaz, 2005 : 81). On s'aperçoit que la place et la fonction de l'alternance et du mélange codiques dans l'enseignement des langues, en classes bilingues ou en contexte multilingue, dépend de l'attitude, soit positive, soit négative, plus ou moins affichée de l'enseignant vis-à-vis de ces productions bilingues. Ainsi, selon le style de l'enseignant (puriste-sceptique, utilisateur actif-convaincu ou utilisateur modéré-pragmatique) et son attitude vis-à-vis des productions alternées ou mélangées des élèves (refus ou intégration), selon le contexte d'enseignement et le cadre institutionnel (cours de langue, dispositif bilingue, enseignement classique en contexte multilingue), les études semblent s'accorder sur le fait que l'alternance et le mélange codiques peuvent assurer une fonction didactique et pédagogique dans l'apprentissage et dans la construction des savoirs tant des disciplines linguistiques que non-linguistiques. L'emploi de deux ou plusieurs langues, et de leur variété, de manière alternée ou mélangée peut servir, d'un côté, de *leviers* à l'apprentissage de nouveaux savoirs (Causa, 2007), et d'un autre côté, d'*aide* à la gestion de la communication et du déroulement de la séance en classe.

Après avoir fait état d'un certain nombre d'études s'intéressant aux fonctions de l'alternance et du mélange des langues dans les interactions didactiques dans différents contextes, je présente par la suite plusieurs cadres théoriques susceptibles d'expliquer ces phénomènes langagiers.

Cadre théorique de l'alternance et du mélange codiques

Selon Gumperz (1989a) et Myers-Scotton (1993b), il est possible de répertorier les fonctions de l'alternance codique et leur régularité qui obéissent à des préférences individuelles et sociales sans pour autant atteindre l'exhaustivité et pouvoir véritablement être soumis à une généralisation théorique. L'élaboration d'une taxinomie serait donc difficile en matière d'alternance codique. Myers-Scotton (1993b) a développé une théorie de l'alternance codique en se basant sur la dimension et les implications sociales, ainsi que sur les motivations socio-psychologiques à la source de ce phénomène. Selon cette théorie, un choix de langues est attendu en fonction du type d'interaction et de la situation de communication. Ainsi le choix de langue est *non-marqué* si le choix de langues est attendu. Le choix est *marqué* lorsque le locuteur utilise une autre langue que celle attendue par la situation de l'échange, induisant une renégociation ou un relâchement des normes communicationnelles et de la distance sociale entre les interlocuteurs. Néanmoins, dans ce modèle, un seul des interactants est concerné, celui qui produit le changement de langues, alors que son ou ses interlocuteur(s) devrai(en)t aussi être concerné(s) par le fait que le choix de langues soit effectivement marqué ou non selon les représentations des interactants. Auer (1996) parle également de choix convergeant ou divergeant en fonction de la langue de l'interaction. Cette théorie s'applique d'un point de vue micro, au niveau de l'interaction elle-même, et suppose des attentes normatives et conventionnelles précises. Elle semble opérationnelle pour les micro-analyses conversationnelles qui impliquent une construction dans l'interaction des règles et normes communicationnelles et d'un choix de langues non préalablement défini. Ceci suppose une analyse précise et située des règles sociolinguistiques en vigueur dans une communauté particulière ou un échange précis entre plusieurs locuteurs.

Dans le même ordre d'idées que la notion de marquage de Myers-Scotton (1993b), qui envisage l'alternance codique comme une manière de négocier des identités sociales, la *théorie de l'accommodation discursive* de Giles *et al.* (1977) introduit les notions de convergence et de divergence pour caractériser les motivations des choix de langues des interlocuteurs dans une conversation. Selon Parkins (1974), l'alternance codique peut être appréhendée comme un « *jeu transactionnel* » dans la mesure où elle constitue une transaction de valeurs ethniques et socio-économiques entre les participants de l'interaction.

Gumperz (1982) considère l'alternance codique comme un indice de contextualisation, dans la mesure où elle constitue une pratique de gestion des éléments du contexte pour une interprétation des énoncés produits. Ces indices de contextualisation peuvent concerner la prosodie, le choix du code ou des expressions. Le contexte temporel, spatial ou socioculturel, en tant que situation de communication dans laquelle se déroule l'événement langagier, constitue un élément fondamental et indissociable de l'interprétation des choix linguistiques. En effet, le même énoncé pourra prendre des significations et des interprétations différentes selon les interlocuteurs en présence, leur relation ou le lieu. Ainsi l'interprétation d'un énoncé dans une ou plusieurs langues est effectuée à deux niveaux, d'une part, au niveau du sens littéral ou sémantique des énoncés, et d'autre part, au niveau des indices de contextualisation et des signes intentionnels ou non des locuteurs quant aux choix des langues et de leurs variétés pour formuler un énoncé. Les changements de langues au cours d'une interaction produisent des inférences chez les participants, des interprétations d'ordre conjoncturel des intentions de communication susceptibles de modifier le cadre de communication. Les indices de contextualisation exploitent les éléments des langues grâce à des processus inférentiels situés en pointant vers certains éléments du contexte rendus pertinents pour l'interprétation des énoncés en cours. L'alternance codique peut dépendre, soit de la situation, de l'activité, de l'interlocuteur (*code-switching transactionnel* ou *situationnel*), soit de l'intention, de l'engagement personnel ou de la distanciation, et donc des effets communicationnels dans l'organisation de l'interaction (*code-switching métaphorique*). Le contexte n'est donc pas prescrit d'un point de vue extérieur, mais le format des normes communicationnelles est construit, ajusté et institué par les interlocuteurs au cours de l'interaction. Le sens des alternances codiques est produit et construit en fonction du contraste qu'il peut instaurer entre les participants selon la situation, l'activité en cours ou le discours.

L'alternance codique peut aussi être un indice d'interprétation (Bensalah, 1998), un marqueur énonciatif comme une véritable rhétorique, c'est-à-dire « *une praxis, une action effective dans et par l'interlocution. Par sa mise en scène, elle constitue un vrai jeu de langage social et culturel* » (Bensalah, 1998 : 49). On peut parler ici d'une rhétorique polylectale. « *Les effets tirés d'une combinatoire stylistiques des différentes variétés lectales vont permettre d'accroître l'efficacité communicative, en jouant des valeurs expressives ou affectives des codes et de l'accentuation sociale et idéologique dont ils chargent le message.* » (Romani, 2000 : 374).

Depuis plus de vingt ans, de nombreux travaux évoquent, d'une part, les méfaits de la séparation excessive entre les didactiques des disciplines linguistiques et non-linguistiques (Coste, 1997 ; Dabène, 1992, 1995 ; Noyau et Porquier, 1984 ; Py, 1992). D'autre part, ces travaux dénoncent les jugements souvent négatifs des passages d'une langue à une autre dans l'enceinte scolaire, et notamment par les courants en didactiques des langues, alors que l'alternance codique est fréquente et constitue une stratégie communicative et didactique à part entière dans l'enseignement des langues, dans des dispositifs bilingues ou en contextes multilingues (Causa, 1996). À partir de modèles de développement des capacités langagières

en langues officielles, régionales et/ou étrangères, ces études soulignent la nécessité de recourir à des démarches de réflexion translinguistique dans la facilitation des passages d'une langue à l'autre et le transfert de connaissances. Ces recherches s'intéressent aux constructions du plurilinguisme et des compétences plurilingues. Une de ces approches, appelée « *Didactique intégrée des langues* » (Causa, 2002 ; Cavalli, 2005 ; Chiss, 2001 ; Gajo, 2006a, 2006b), s'inscrit au croisement d'une didactique des langues et des didactiques disciplinaires. Elle tend à poser l'alternance codique comme une stratégie d'enseignement dans la construction des savoirs linguistiques et disciplinaires en contexte bi/plurilingue. Ce type de recherches pose les jalons d'un décloisonnement des disciplines enseignées (Causa, 2002 ; Cavalli, 2005 ; Chiss, 2001 ; Gajo, 2006a, 2006b). L'alternance codique y est envisagée comme une stratégie d'enseignement dans la construction des savoirs linguistiques et disciplinaires en contexte bi/plurilingue. Sachant que les individus bilingues passent nécessairement et progressivement d'alternances codiques intraphrases à des alternances interphrases (Causa, 1997 ; Azzedine, 2007), et que de nombreux contextes scolaires présentent des usages alternés de langues (Mc Andrew, Veltman, Lemire, et Rossell, 2001 ; Ntahonkiriye, 1999 ; Onguene Essono, 2002), le choix opéré n'est pas celui d'une séparation des langues en fonction d'horaires particuliers ou de matières spécifiques, mais bien celui d'une construction raisonnée de l'alternance des langues en fonction des tâches spécifiques à accomplir, de manière à favoriser les processus d'enseignement et d'apprentissage en contexte bilingue ou plurilingue en offrant une plus grande variété de moyens de transmission et de construction de connaissances (Dabène, 1994 ; Moore, 2001).

Au terme de cette partie, peut-on poser la question de l'articulation entre « forme » et « fonction » de l'alternance et du mélange codiques au sein des interactions didactiques dans un cadre théorique bien défini ? Il semble difficile, d'une part, de modéliser les formes des alternances et des mélange codiques, et d'autre part, de fournir une liste exhaustive des fonctions de ces phénomènes langagiers : difficultés d'accès au lexique, affirmation de son appartenance identitaire, redistribution des rôles, structuration des discours, utilisation des richesses des ressources langagières*, etc.*

Approche théorique des formes et fonctions de l'alternance et du mélange codiques

Une autre approche consiste à s'intéresser d'abord à la description du comment les choix de langues s'effectuent plutôt qu'à la question du pourquoi ils ont lieu. Aussi appelé *mentalité analytique* (Krafft et Dausenschön-Gay, 1993), cette approche centre son attention sur les détails des alternances de langues au cours de l'interaction, conçues comme « *des ressources endogènes pertinentes pour les participants, mises en œuvre par et pour eux* » (Mondada, 2007 : 176). Cette approche étudie les enchaînements séquentiels organisés localement par les participants, le contexte étant construit par chaque tour de parole et choix de langues dans l'interaction et non d'un point de vue extérieur. Cette vision autonome des alternances codiques en contexte et du choix de langues comme ressource située fournit un cadre d'analyse intéressant, dans la mesure où il est parfois compliqué d'attribuer une forme particulière et une fonction spécifique à telle pratique linguistique. On peut néanmoins rendre compte des choix de langues effectués par les locuteurs en action au fil du déroulement séquentiel de l'interaction en vue de gérer un cadre de participation parfois complexe, sans forcément que ces changements linguistiques soient instaurés pas le contexte de l'échange ou prévu par les locuteurs.

Par ailleurs, la question de l'indentification d'alternance et de mélange codiques par les chercheurs ou par les locuteurs est également d'importance. En effet, le locuteur et le chercheur reconnaissent-ils certains énoncés appartenant à telle ou telle langue de la même

manière ? Si la condition nécessaire pour que le changement de langues prenne un sens interactif est que la juxtaposition ou la superposition de deux codes soit perçue comme telle par les participants, l'étiquetage des énoncés doit être partagé par les chercheurs et les interlocuteurs afin d'effectuer une interprétation conversationnelle des alternances (Auer, 1996). Attribuer un énoncé à une langue ou à une autre pose parfois des difficultés tant aux participants qu'aux chercheurs. Ainsi, l'attribution des énoncés à une langue doit être faîte ultérieurement à l'interaction et être négociée entre les participants (locuteurs, interlocuteurs, chercheurs). La difficulté est d'autant plus importante quand il s'agit d'une alternance entre codes proches (variétés-langues, dialecte-standard). Dès lors, la catégorisation des codes relève autant du chercheur que du pratiquant. Si le chercheur accorde du sens à une alternance qui n'est pas posée ou reconnue comme telle par le locuteur et son ou ses interlocuteur(s), cela pose problème. Dans le cas de formes d'hybridation qui sont traitées, d'un côté, comme une langue unique où les éléments d'une langue ou d'une autre ne sont plus distingués par les locuteurs, et d'un autre côté, comme certains éléments appartenant à une langue ou à une autre (phonologiques ou morphologiques par exemple) par le chercheur, le linguistique, le didacticien, il est nécessaire de confronter les avis des différents protagonistes.

Dans le cas d'une transcription d'un corpus de parole, en tant que pratique de production et de configuration des données secondaires (Mondada, 2007), les données primaires étant celles de l'enregistrement, le chercheur effectue une identification et une délimitation des énoncés et des langues selon l'orthographe adopté et le choix de l'écriture. Il rencontre des problèmes de catégorisation de formes hybrides, de différenciation des codes et de leur mélange. La segmentation du flux de parole suppose de catégoriser les segments par rapport à l'organisation séquentielle et aux actions ou activités en cours. Il s'agit, afin d'appréhender au mieux le sens des alternances et mélanges codiques, de rendre compte de l' « *aspect interactionnel des données* » (Auer, 1996 : 9). Auer (1996) avance également l'hypothèse d'un « *principe d'autonomie partielle* » dans le discours bilingue. Cet auteur explique qu'il y a, dans le choix des langues en présence pour un épisode interactionnel donné, un niveau conversationnel structuré relativement autonome vis-à-vis des structures grammaticales, sociales et idéologiques. Ainsi les structures de l'alternance codique dans une conversation bilingue sont à la fois sensibles et indépendantes au contexte. Elles peuvent dépendre tant des préférences contextuelles que de celles des locuteurs. Les dimensions macro et micro peuvent être plus ou moins pertinentes pour comprendre les phénomènes d'alternances et de mélanges codiques à l'intérieur d'un échange conversationnel. Afin de comprendre la signification interactive du choix de langues et de l'alternance, il est nécessaire de prendre en considération la progression séquentielle, et notamment dans le cadre d'interactions didactiques où les savoirs visés et la gestion pédagogique sont deux aspects fondamentaux.

INTERACTION DIDACTIQUE

Le concept d'*interaction* est utilisé dans de nombreuses sciences, telles que la physique, la biologie, la sociologie. C'est un concept *nomade* (Simonin, 2013), et je m'intéresse plus particulièrement dans ce travail à la dimension langagière des interactions en contexte didactique. Une interaction didactique est une interaction langagière particulière entre plusieurs personnes visant la transmission et l'acquisition, le partage et la construction de connaissances et de compétences diverses. Elle peut être entendue comme « *l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives, influence capable d'entraîner des modifications dans le comportement verbal ou non verbal des participants* » (Cristea, 2003 : 138). Cet échange se déroule dans un cadre spécifique d'éducation ou de formation impliquant, d'une part, des actions et des réactions d'interlocuteurs ayant des rôles et des statuts spécifiques (l'enseignant, l'élève), et d'autre part, un contenu d'enseignement ou de formation particulier. On parle aussi de *relation pédagogique* pour définir *« l'ensemble des phénomènes d'échanges, d'influences réciproques, d'actions et de réactions entre enseignants et enseignés »* (Hess et Weigand, 1994 : 7). La notion de *relation* me paraît moins intéressante à exploiter dans le cadre de ce travail que celle d'*interaction* car elle induit trois types de relations qui semblent séparés, plutôt qu'un système interdépendant : un acte d'enseignement (enseignant/savoir), de formation (enseignant/élèves) et d'apprentissage (élèves/savoir) : « *on obtient alors trois sommets : professeurs, élèves, savoirs ; plus trois côtés : relation pédagogique, rapport des élèves au savoir ou apprentissage, rapport des professeurs au savoir ou enseignement, sans jamais atteindre leur lien fonctionnel.* » (Mercier, 2008 : 13).

Par la suite, après avoir défini la notion d'interaction didactique, je présente certains travaux centrés sur ce phénomène, ainsi qu'un cadre et des approches théoriques qui visent à sa description, sa compréhension et son analyse.

Définition de l'interaction didactique

Une interaction didactique est le support de tout enseignement (Cicurel, 1984 ; Amade-Escot, 2003). Elle constitue l'interrelation entre les trois pôles du triangle didactique : élève, enseignant et objet de savoir (Gauvin et Boivin, 2012). Elle peut être définie comme l'ensemble des processus verbaux et non-verbaux entre les différents acteurs (enseignants, élèves, ATSEM[6], AVS[7], ILM[8]) du système éducatif dans un cadre d'enseignement/apprentissage, ces processus étant de nature soit didactique, dans la mesure où l'objet des interactions enseignants/élèves est le savoir, soit pédagogique, quand l'interaction concerne l'organisation spatio-temporelle des activités scolaires, ou la gestion du comportement des élèves (attention, motivation, discipline, humour, etc.). C'est un processus de coordination et d'ajustement conjoint autour d'un objet commun d'enseignement. Elle constitue l'ensemble des événements langagiers et communicatifs entre enseignants et élèves mis en œuvre précisément en vue de l'enseignement et de l'apprentissage de savoirs disciplinaires, de concepts. Ainsi, l'interaction didactique est une action conjointe entre un enseignant et des élèves qui interagissent sur la base d'un contenu, d'un savoir qui fonde

[6] Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles
[7] Assistants de vie scolaire
[8] Intervenants en langue maternelle

l'enjeu de cette interaction (Sensevy et Mercier, 2007). Du côté de l'enseignant, celle-ci peut se rattacher à la notion d'intervention éducative, en tant qu' « *ensemble des actes et des discours singuliers et complexes, finalisés, motivés et légitimés, tenus par une personne mandatée intervenant dans une perspective de formation, d'autoformation ou d'enseignement dans un contexte institutionnellement spécifique en vue de poursuivre les objectifs éducatifs socialement déterminés* » (Lenoir, 2009 : 19). C'est un processus interactif intentionnel situé temporellement, spatialement et socialement, avec un ou des sujets, qui met en place les conditions jugées les plus adéquates possible pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés. Ce processus de coordination et d'ajustement conjoint autour d'un objet commun dans l'enseignement repose sur la notion de « contrat didactique », défini comme l'ensemble des comportements de l'enseignant qui est attendu par l'élève, et réciproquement (Brousseau, 1986). Le *contrat didactique* constitue ainsi l'ensemble des attentes réciproques entre l'enseignant et les élèves et des perceptions des différents acteurs envers les uns et les autres relatives aux savoirs et aux transactions didactiques visés.

Une variable didactique peut être définie comme la condition « *qui dans les situations d'apprentissage provoque, lorsqu'on agit sur elle, des adaptations, des régulations, des changements de stratégies, et qui finalement, permet de faire avancer la notion en construction* » (Astolfi, 1990 : 10). Elle constitue l'ensemble des possibilités de variations qui sont élaborées par un enseignant dans l'organisation des conditions d'apprentissage, comme le choix d'alterner ou de mélanger les langues par exemple.

Cadre théorique de l'interaction didactique

« Une théorie est un ensemble cohérent de propositions capable d'assurer la description ou l'explication d'un ensemble de faits réguliers » (Beaugrand, 1988 : 18). Concernant l'étude et la description des interactions didactiques, plusieurs théories sont intéressantes et complémentaires, telles que la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1985, 1991) et la théorie des situations didactiques de Brousseau (1998). « *Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique.* » (Chevallard, 1991 : 39).

Appliqué à l'interaction didactique, une théorie devra rendre compte de l'action didactique conjointe de l'enseignant et des élèves, selon leurs positions respectives dans le système, située dans le temps et l'espace, dans la mesure où il existe un dispositif institué visant à transmettre des savoirs, objets principal de leur relation. Ce *système didactique* (Chevallard, 1991) peut être considéré comme une *institution* dont l'unité de découpage est une *situation* (Brousseau, 1998) en tant qu'organisation didactique ponctuelle et micro-cadre institutionnel définissant un certain type de rapports des sujets de la situation à certains objets pour l'institution (Mercier, 2008). Les interactions didactiques peuvent être analysées dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007 ; Sensevy, 2008). Cette théorie s'appuie sur des concepts issus de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) et de la théorie anthropologique du didactique et de la transposition (Chevallard, 1991, 1992). Dans ce cadre, les interactions didactiques constituent des transactions entre un enseignant et des élèves sur des savoirs visés et mis en jeu dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ce jeu didactique, défini comme un espace dévolu à l'action plus ou moins autonome des élèves visant un *enjeu* (Sensevy et Mercier, 2007), est coopératif et dissymétrique dans la mesure où, d'un côté, les différents acteurs doivent

s'engager, participer et mettre en œuvre des enquêtes et des stratégies, et d'un autre côté, qu'ils sont inégaux face aux savoirs diffusés. Ce jeu peut être décrit comme une succession de moments, d'actions et de réactions, visant la co-construction de connaissances se déroulant dans un milieu selon un contrat, au sens de Brousseau (1998). Le *milieu* représente l'ensemble des situations constitutives de l'environnement, matériel et symbolique, permettant la mise en œuvre du jeu didactique.

Afin de décrire les interactions didactiques, Chevallard (1991) propose trois descripteurs théoriques : la chronogénèse, la topogénèse et la mésogénèse. La chronogénèse s'intéresse au temps didactique, à l'avancée du savoir dans le temps, l'interaction. L'enseignant, dans la mesure où il est responsable de l'avancée du savoir dans les interactions, peut être qualifié de « chronomaitre », et certains élèves qui, par leur intervention font aussi avancer le savoir, comme « chronogènes » (Sensevy, 1998 ; Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002). La topogénèse constitue l'évolution de la distribution des rôles, du partage des tâches et des responsabilités de chaque acteur vis-à-vis des savoirs enseignés au cours des interactions. La mésogénèse retrace la construction et l'évolution des milieux, des objets (matériels, symboliques, langagiers) et des situations successifs co-construits par l'ensemble des acteurs dans lesquels se déroule l'interaction. Ces trois dimensions visent à décrire les formes de rapports interpersonnels et sociaux et à modéliser l'espace et la temporalité des interactions didactiques dans les systèmes d'enseignement modernes (Chevallard et Mercier, 1988). Mercier (2008 : 4) précise que :

> « *la création d'un temps didactique (chronogenèse) contraint d'abord l'action professorale, parce que fonctionnellement, elle est de sa seule responsabilité. Pour une description des mouvements par lesquels se développent topogenèse et chronogenèse (les autres dimensions de l'action collective et conjointe dans une institution didactique) on suit l'organisation commune et la conduite, par le professeur et les élèves, d'une enquête sur une question dont les élèves ignorent la réponse (topogenèse), dont le professeur aide à la formation dans le cadre d'un espace de référence (mésogenèse). Cet ensemble d'objets et de significations permet une action (matérielle, symbolique, cognitive) commune des élèves et du professeur. En d'autres termes, la référence commune permet la production par le professeur et la dévolution aux élèves, d'une série de jeux (topogenèse) dont l'enjeu est, pour eux, un apprentissage parce que ces jeux leur posent problèmes (mésogenèse).* »

Les différentes notions abordées dans cette partie me permettront de situer la place et la fonction des alternances et des mélanges codiques selon les différents descripteurs des interactions didactiques en contexte multilingue. Ces changements de langues et de variétés de langues seront appréhendés comme des *séquences potentiellement acquisitionnelles* (De Pietro, Matthey et Py, 1989 ; Matthey, 1996 ; Moore, 2006), et des *événements remarquables* « *dans la mesure où ils sont considérés comme des moments cruciaux et emblématiques de la séance, relativement au questionnement de recherche*. » (Schubauer-Léoni et Leutenegger, 2002 : 246).

MULTILINGUISME ET PLURILINGUISME

La pluralité linguistique (terme prenant en compte la pluralité des langues et la diversité interne à chaque langue), le multilinguisme (aménagement de la coexistence de plusieurs langues), le plurilinguisme (capacité de comprendre et/ou de parler plusieurs langues) ont toujours existé, et connaissent aujourd'hui une véritable reconnaissance et une promotion forte sur le plan national, européen et international. La notion de multilinguisme renvoie au territoire et celle de plurilinguisme à l'individu. Le plurilinguisme est aujourd'hui défini comme la « *capacité de communiquer, quoique imparfaitement, dans des contextes autres que ceux de la L1, et ceci indépendamment des modalités d'acquisition, du niveau de compétence acquis et de la distance entre les langues.* » (Lüdi, 2011 : 54). Ainsi le plurilinguisme n'est plus conçu comme la simple addition de systèmes linguistiques et leur parfaite maîtrise, mais comme un répertoire langagier en construction et un ensemble de ressources verbales disponibles. Dans le monde actuel, le plurilinguisme est le cas de figure général et le monolinguisme l'exception. La diversité linguistique, à l'instar de la diversité biologique, fait désormais l'objet d'une volonté de préservation et de sauvegarde du patrimoine matériel et immatériel de l'humanité.

Sur le plan international, on relève entre 3000 et 6000 langues parlées dans le monde. Plusieurs organisation mettent en place des actions visant à préserver ou à promouvoir le multilinguisme comme en témoignent les initiatives de l'UNESCO[9], et celles de l'Organisation internationale de la Francophonie qui cherchent à prendre en compte la diversité linguistique des publics enseignés dans des stratégies de développement éducatif (Chaudenson et De Robillard, 1989 ; Blanchet et Martinez, 2010 ; Maurer, 2010). Ces travaux montrent qu'il n'y a pas un « français standard », mais un ensemble de formes variées, individuelles et collectives, innovantes, légitimes, adaptées, efficaces selon les situations, et les objectifs de communication et les enjeux de la relation. Ainsi, ils promeuvent un usage « décomplexé » des formes variées du français dans des contextes de contacts de langues au sein du système éducatif de chaque pays de la francophonie.

Sur le plan européen, on distingue 23 langues officielles de l'Union européenne sans compter les langues régionales. Le plurilinguisme fait l'objet d'une politique volontariste en sa faveur, et il y est conçu comme une compétence à acquérir pour le dialogue interculturel, un moyen de mobilité, d'essor économique, mais aussi d'épanouissement social, identitaire et personnel. De nombreuses actions sont mises en place pour promouvoir le plurilinguisme comme celles de DYLAN[10], de LINEE[11] ou de ELDIA[12] financées par la Commission européenne. Elles s'inscrivent dans la stratégie économique de l'Union européenne pour l'éducation et la formation (Europe 2020) et visent l'élaboration de politiques linguistiques et la construction de répertoires plurilingues comme ressources en contextes éducatifs.

---

[9] Par exemples, le développement depuis 1948 de programme d'aide à la traduction et à des projets d'enseignement plurilingue dans les systèmes scolaires, le document 176/EX INF 15, le 34/C 4 sur les langues et le multilinguisme, la brochure officielle en 2008 sur l'Année internationale des langues, ou l'Atlas des langues en danger dans le monde répertoriant environ 2500 langues en danger et dont 220 ont disparu depuis 1950.

[10] Dynamique des langues et gestion de la diversité, cf. www.dylan-project.org

[11] Languages in a network of european excellence, cf. www.linee.info

[12] European langage diversity for all, cf. www.eldia-project.org

Sur le plan national, hormis le français, on dénombre 75 langues de France en 1999. On peut noter par exemple la transformation de la *Direction générale à la langue française* qui est devenue en 2001 la *Direction générale à la langue française et aux langues de France* (DGLFLF). Cette nouvelle appellation marque la reconnaissance par l'État de la diversité linguistique de la France. Ce service du ministère de la Culture et de la Communication, en liaison avec d'autres départements ministériels, élabore la mise en œuvre de la politique linguistique du Gouvernement et la préservation des langues de France qui, à l'occasion d'une enquête conduite par l'INED et l'INSEE montrait en 1999 que, si 26% des adultes vivant en France avaient reçu de leurs parents une autre langue que le français, seulement un sur trois l'avait transmise à ses enfants, posant ainsi le problème de la transmission intergénérationnelle des langues de France et de leur sauvegarde.

Depuis toujours des langues naissent, évoluent, sont en danger et disparaissent. Chacune d'elles propose une manière de percevoir et de penser la relation au monde exprimant des sensibilités et des besoins différents selon l'époque, le lieu ou les personnes. Le mythe sacré de l'idéologie monolingue supposée nécessaire à la construction de l'unité nationale en France laisse place à des politiques linguistiques, qui ne sont pas toujours accompagnées d'aménagement linguistique, en faveur de la réalité des pratiques sociales majoritairement plurilingues où près d'une centaine de langues est parlée, qu'il s'agisse de langues régionales ou issues de l'immigration plus ou moins récente. Le bilinguisme des populations et des contacts de langues est désormais perçu comme une richesse et une compétence à préserver, valoriser et développer. De son côté, la sociolinguistique étudie de plus en plus ces phénomènes de contacts de langues et de langues en contact, de variations et d'hétérogénéités des pratiques, de processus de transmission et d'acquisition de langues, mais aussi les représentations associées au bi-plurilinguisme des populations, des langues et de leurs variétés, ainsi que de leur usage dans des contextes divers.

Définition du multilinguisme et du plurilinguisme

Un contexte multilingue se caractérise par la présence de deux ou plusieurs langues, et ce quels que soient leur statuts (officielles, vernaculaires, régionales, étrangères, etc.).

Une relation évidente entre éducation plurilingue et cohésion sociale a donné lieu à l'émergence de discours convenus (Clerc et Rispail, 2008) sur la diversité et le plurilinguisme (Duchêne, 2010 ; Canut et Duchêne 2010). Le Conseil de l'Europe a engagé une orientation politique qui propose un certain nombre de démarches éducatives consistant à promouvoir l'éducation plurilingue. En parallèle à cette construction d'une idéologie éducative européenne, des didactiques du plurilinguisme ont émergé, autrement appelée *approches plurielles des langues* (Candelier, 2005) ou *éducation langagière globale* (Coste, 2008). Elle s'est progressivement constituée, voire instituée comme *doxa* pédagogique en soulignant l'importance de l'appropriation d'une langue de référence, celle de scolarisation, et d'une langue du groupe d'appartenance, celle des origines, pour que les apprentissages plurilingues aient une réelle pertinence (Lucchini, 2006).

La notion de compétence plurilingue, pouvant être rattachée à la compétence dans plus d'une langue, a fait l'objet de plusieurs définitions visant à se détacher tant d'une vision simpliste de la simple addition ou juxtaposition de compétences monolingues que d'une vision statique d'un niveau de langue stable, déséquilibré et non évolutif, autorisant l'enrichissement des compétences partielles, ainsi que l'alternance, la combinaison et le mélange des codes :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence

> *à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. »* (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 12).

Ainsi, le multilinguisme concerne le contexte et se définit comme la présence de plusieurs langues sur un territoire. Selon les langues parlées par les interlocuteurs, un contexte multilingue peut être endolingue ou exolingue, c'est-à-dire qu'il se caractérise respectivement soit par une population plurilingue qui possède les mêmes langues, soit par des groupes plurilingues qui ne possèdent pas les mêmes langues. Selon le nombre de langues parlées par les différentes personnes impliquées dans un contexte multilingue de communication, le locuteur peut être monolingue, bilingue, trilingue ou plurilingue.

Le plurilinguisme concerne l'individu et se définit comme le répertoire des langues parlées et de leurs variétés par un locuteur. On parle de compétence plurilingue pour caractériser l'ensemble des ressources linguistiques que possède un individu dans une langue dans les différentes activités de langage (comprendre, parler, lire, écrire). Cette compétence évolue au cours du temps et au gré des apprentissages informels et formels. Elle permet la gestion du plurilinguisme et des ressources linguistiques par les individus en fonction des situations et des interlocuteurs.

Il existe plusieurs manières d'écrire le mot « Outre-mer » avec ou sans une ou plusieurs majuscules : outre-mer, Outre-mer, Outre-Mer, mais aussi en séparant ou en collant les deux mots : outre-mer et outremer, ainsi qu'au singulier et au pluriel : l'outre-mer ou les outremers (Prudent, 2013). Cette pluralité d'orthographe exprime quelque part une pluralité de conception de ces régions françaises ultrapériphériques situées dans le monde hors de la France hexagonale. Pour ce travail, j'ai choisi d'utiliser la graphie « Outre-mer » avec une majuscule et au singulier, sans perdre de vue qu'il existe une pluralité de territoire sous ce terme générique qui reflète des situations extrêmement diverses. C'est justement cette pluralité de territoires illustrée dans la figure 2 qui fonde l'Outre-mer français.

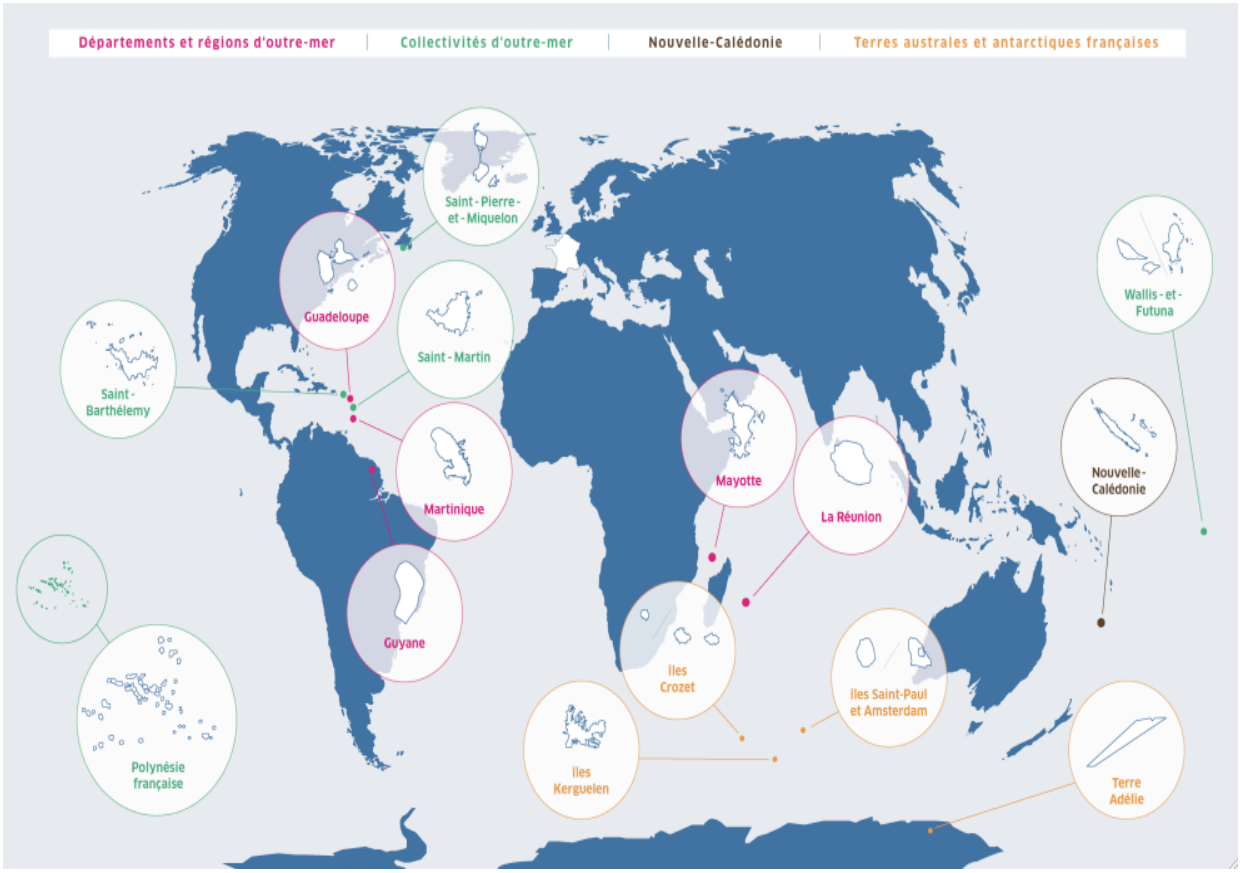


Figure 2 : Carte de l'Outre-mer français
(http://pierre-mera.ac-versailles.fr/IMG/png/carte_france_outre-mer_senat__s.png)

Présentation générale

L'Outre-mer français compte plusieurs territoires répartis dans trois océans (atlantique, pacifique, indien) et sur un continent (Amérique du sud) : La Guadeloupe, La Guyane, La Martinique, La Nouvelle-Calédonie, La Réunion, Mayotte, la Polynésie française, Saint-Martin, Saint-Pierre et Miquelon, Wallis et Futuna, Saint-Barthélémy, les îles Kerguelen, les îles Crozet, les îles Saint-Paul et Amsterdam, la terre Adélie. Certains de ces territoires sont habités et d'autres ne comptent aucune population résidente hormis quelques bases scientifiques françaises. Je présente par la suite uniquement les territoires habités qui recèlent une population résidente en fonction des océans auxquels ils sont rattachés.

Territoires de l'océan indien

La Réunion est une région monodépartementale (2 512 km², 808 250 habitants, recensement INSEE 2008). Les langues parlées sont le français, le créole réunionnais (créole à base lexicale française), le tamoul, le chinois, mahorais, comorien, malgache et autres langues de Madagascar.

Mayotte est un département (374 km², 186 729 habitants, recensement INSEE 2007). Les langues parlées sont le français, le mahorais (langue bantoue, proche du swahili), le malgache de Mayotte, l'arabe, ainsi que les trois variétés comoriennes du reste de l'archipel : Grande Comore, Anjouan et Mohéli.

Territoires de l'océan pacifique

La Nouvelle-Calédonie est une collectivité d'Outre-mer (18 575 km², 291 782 habitants, recensement INSEE 2009). Les langues parlées sont : français, drehu, drubea, numèè, kwényïï, ajië, arhö, arhâ, ôrôé, neku, nengone, paicî-cèmuhî, xârâcùù, xârâgurè, mea-tiri, iaai, fagauvea, nyelâyu, nêlêmwa, nixumwak, caac, jawe, nemi, fwâi, pije, yuanga, pwapwâ, pwaamei, bwatoo, haeke, haveke, hmwaeke, hmwaveke, vamale; tayo, créole à base lexicale française.

La Polynésie française est une collectivité d'Outre-mer (4 167 km^2, 270 000 habitants, recensement Institut de la statistique de la Polynésie Française 2011). Elle est composée de 5 archipels, 118 îles dont 67 habitées : L'Archipel de la Société aves les îles du vent (Tahiti, Moorea, Tetiaroa, Mehetia, Maiao) et les îles sous-le-vent (Bora-Bora, Huahine, Maupiti, Raiatea, Tahaa, Manuae, Maupihaa, Motu One, Tupai), les Archipels des Tuamotu (Anna, Fakarava, Hao, Makemo, Manihi, Rangiroa, Tikehau, Mataiva), Les îles Gambier (Mangavera, Tavarai, Akamaru, Aukena), les îles Australes (Tubuai, Rurutu, Rimatara, Raivavae, Rapa, îles Maria, Marotiri), les îles Marquises (le groupe septentrional composé de Nuku Hiva, Ua Pou, Ua Huka, Eiao, Hatutaa et Motu One, et le groupe méridional composé de Hiva Oa, Tahuata, Moho Tani, Fatu Hiva et Motu Nao). Les langues parlées sont : français, tahitien, marquisien, langue des Tuamotu, langue mangarévienne ; langues des iles Australes (langue de Ra'ivavae, langue de Rapa, langue de Ruturu), anglais, chinois hakka, cantonais, vietnamien.

Wallis et Futuna est une collectivité d'Outre-mer (264 km², 14 231 habitants, recensement INSEE 2008). Les langues parlées sont le français, le futunien et le wallisien.

Territoires de l'océan atlantique

La Martinique est une région monodépartementale (1 128 km², 397 693 habitants, recensement INSEE 2008). Les langues principalement parlées sont le français et le créole martiniquais (créole à base lexicale française), sans compter les langues issues de l'immigration.

Saint-Barthélemy est une collectivité d'Outre-mer (21 km², 8 823 habitants, recensement INSEE 2008). Les langues parlées sont l'anglais, le français, le créole de Saint-Barthélemy, le portugais, l'espagnol.

Saint-Pierre-et-Miquelon est une collectivité d'Outre-mer (242 km², 6 290 habitants, recensement INSEE 2008). La langue parlée est le français.

La Guadeloupe est une région mono-départementale (1 628 km², 401 784 habitants, recensement INSEE 2008). Elle est composée d'un archipel (Grande-Terre, Basse-Terre, Les Saintes, Marie-Galante et La Désirade). Les langues parlées sont le français et le créole guadeloupéen (créole à base lexicale française), sans compter les langues issues de l'immigration.

Saint-Martin est une collectivité d'Outre-mer (87 km², 37163, recensement INSEE 2008). Les langues parlées sont l'anglais, français, créole haïtien, créole guadeloupéen, papiamento (créole des Antilles néerlandaises), néerlandais, créole martiniquais, espagnol de la République dominicaine.

La Guyane française est une région monodépartementale (83534 km², 219266 habitants, recensement INSEE 2008). Selon Léglise (2004), les langues parlées sont le français ; les langues créoles à base lexicale anglaise (le nengee tongo, regroupant le ndyuka, l'aluku et le pamaka, le sranan tongo) ; à base lexicale anglo-portugaise (le saamaka) et à base lexicale française : créole guyanais, créoles antillais, créole haïtien ; les langues amérindiennes de Guyane : le kali'na, le wayana, le palikur, l'arawak (lokono et parikwaki), le wayampi, le teko ou émerillon (uniquement en Guyane) ; le hmong ; le portugais ; l'anglais ; le néerlandais ; le hakka ; le cantonais ; le mandarin.

Tous ces territoires d'Outre-mer ont comme caractéristique principale d'avoir plus d'une langue, hormis Saint-Pierre-et-Miquelon qui ne possède pas de langue régionale et où l'on parle uniquement le français. Sinon, tous les autres territoires peuvent être définis comme bilingues ou multilingues Si l'on s'interroge sur la territorialité des langues en Outre-mer, on peut distinguer plusieurs cas de figures. Par exemple, en Guyane française ou en Nouvelle-Calédonie, il y a des langues ancestrales et autochtones parlées par les populations avant l'arrivée des colons français. En Guadeloupe et en Martinique, la langue amérindienne a disparu, et deux langues coexistent suite au processus de colonisation et de créolisation, une langue officielle et une langue régionale. La présence du français et du créole sur ces territoires est donc plus récente. On peut également s'intéresser aux langues issues de l'immigration ou à celles des pays frontaliers, selon le nombre de locuteurs et leur place dans les échanges quotidiens (l'anglais et l'espagnol à Saint-Martin, ou le portugais et le hmong en Guyane). Certaines langues étaient présentes avant la colonisation et ont perduré (langue kanak, polynésienne, palikur), d'autres sont nées sur ces territoires (créoles), d'autres encore y ont été apportées (français, espagnol, anglais) ou ont disparu (des langues amérindien). Toutes ces langues de France sont intimement liées aux cultures des populations dans ces territoires.

Je présente par la suite de manière un peu plus précise les contextes sociolinguistiques des trois derniers territoires choisis pour ce travail que sont la Guadeloupe, Saint-Martin et la Guyane, dans la mesure où ils sont relativement caractéristiques des principaux cas de figures des contextes multilingues en Outre-mer français décris précédemment.

Guadeloupe, Guyane et Saint-Martin

La Guadeloupe et la Guyane sont des régions mono-départementales[13] d'Outre-mer, et Saint-Martin est une collectivité d'Outre-mer[14]. Ces trois territoires français ultramarins présentent un macro-contexte sociolinguistique particulier allant du bilinguisme au multilinguisme, en passant par des micro-contextes endolingues, exolingues et mixtes (présence de locuteurs bilingues et monolingues partageant ou non les mêmes langues).

Guadeloupe

En Guadeloupe, le français, langue nationale, et le créole, langue régionale née dans ce territoire, coexistent (Bernabé, 1997 ; Chaudenson, 1992). Français et créole occupent une place importante tant dans la société, qu'au sein de la famille et de l'école. Si le français est la langue de l'école et de la réussite sociale, le créole, langue de la famille, de l'émotion et de l'informel, bénéficie depuis 2001 d'un statut de langue régionale et d'un enseignement optionnel en Guadeloupe. De fait, l'emploi de la langue vernaculaire locale était, jusqu'à alors, limité à la communication informelle en privé, tandis que la langue internationale de prestige était le medium de l'intellect et de la communication formelle en public. L'entrée progressive du créole à l'école, en tant que langue enseignée de la maternelle à l'université, ainsi que dans la formation des enseignants, engendre quelques distinctions comparativement à une situation diglossique classique. Le français est standardisé et appris de manière formelle à l'école et à l'écrit, tandis que le créole est en voie de standardisation et appris en situation informelle et principalement à l'oral. À noter cependant qu'environ 10% des élèves du primaire et du secondaire bénéficie d'un enseignement optionnel du créole (LCR) depuis la création du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du seconde degré option créole en 2001. Le contexte peut être qualifié de bilingue et d'endolingue car les deux langues en présence et en contact sont partagées par une grande majorité de la population. Les locuteurs possèdent des compétences en français et en créole, même si celles-ci sont de niveaux variables et souvent plus développées en français, et notamment à l'écrit. Cette situation sociolinguistique particulière favorise le passage d'une langue à l'autre dans une conversation, un discours ou une phrase, résultante sociolinguistique ordinaire de tout contexte multilingue. La possibilité de prendre un enseignement optionnel en LCR créole marque l'entrée officielle de cette langue dans le système éducatif français et traduit certes une certaine volonté de reconnaissance, et une évolution sur le plan des politiques linguistiques éducatives, mais aussi un certain cloisonnement des langues dans l'enceinte scolaire.

En Guadeloupe, les interactions se déroulent le plus souvent dans des contextes endolingues-bilingues français-créole (Giraud, Gani et Manesse, 1992). Des nuances sur la possibilité de recours à deux langues peuvent être notées en fonction des créoles utilisés (guadeloupéen, martiniquais, haïtien, dominicain), de la présence d'une asymétrie linguistique au sein du groupe d'interactants, du caractère plus ou moins formel de la situation de communication, ou du sexe et de l'âge de l'interlocuteur (Anciaux, 2010b). Ainsi, sur le plan langagier et linguistique, selon que le cadre de l'échange soit formel, non-formel ou informel, les individus utilisent et apprennent un ensemble des règles qui peuvent jouer un rôle dans

[13] Région constituée d'un seul département. Depuis 1983, la Guyane, la Martinique, la Guadeloupe et la Réunion sont dans ce cas.

[14] Depuis la révision constitutionnelle du 28 mars 2003, les collectivités territoriales de l'Outre-mer français comprennent les *départements-régions d'Outre-mer* (dont la Guadeloupe et la Guyane) et les *collectivités d'Outre-mer*, dont Saint Martin, qui fut jusqu'en 2007 (avec Saint Barthélemy) un arrondissement de la Guadeloupe.

l'alternance des langues selon le contexte d'énonciation et la stratégie discursive. Par exemple, un homme s'adresse plus généralement en français à une femme, il en est de même pour les adultes envers les enfants ou les élèves envers leurs enseignants. A l'inverse, les conversations entre amis s'effectuent plus volontiers en créole.

Saint-Martin

Éloignée de la Guadeloupe d'environ 260 km, l'île de Saint-Martin se partage depuis 1648 entre la France (53 km²) et les Pays-Bas (34 km²). La partie française de l'île était rattachée administrativement à la Guadeloupe depuis 1763. La partie néerlandaise appartient aux Antilles néerlandaises constituées des Îles-du-Vent (Saba, Sint Eustatius et Sint Maarten), et des Îles-sous-le-Vent (Aruba, Bonaire, Curaçao). Aucune frontière n'est matérialisée entre les deux territoires. Depuis le 14 juillet 2007, l'île de Saint-Martin, auparavant communes de la Guadeloupe (Marigot étant le chef-lieu), devient une « Collectivités d'Outre-mer de la République ». À Saint-Martin, le français et le créole se partagent la communication avec l'anglais et l'espagnol, ainsi qu'avec leurs variétés caribéennes (Redon, 2007). L'étude de Leclerc (2010) fait apparaître plus de 70 nationalités sur l'île. Les langues les plus parlées sont, dans l'ordre, l'anglais, le français, le créole haïtien, le créole guadeloupéen, le papiamento, le néerlandais, le créole martiniquais, l'espagnol, le portugais et l'italien. La langue véhiculaire[15] de l'île est l'anglais, que certains qualifient péjorativement de « Broken English » ou de « West Indian English ». La préface de Calvet à l'ouvrage de Martinez (1994) pose dès la fin des années 90 les enjeux sociolinguistiques fondamentaux de l'île : « *La diglossie saint-martinoise, en effet, est inédite en ce sens que l'anglais local, l'anglais « des îles » avec ses caractéristiques propres, y est variété basse face au français officiel mais aussi face au français officiel mais aussi à l'anglais standard enseigné à l'école.* » Ainsi, Saint-Martin se caractérise par une situation de multilinguisme, une succession d'« *îlots ethniques et linguistiques, à l'intérieur de groupes recomposés sur la base du quartier* » (Castellotti et Moore, 1999). On rappellera la configuration linguistique de Saint-Martin en reprenant la triade proposée par Martinez (1994 : 164-165), qui semble toujours d'actualité[16] :

- le français, langue officielle d'état, prévaut dans l'administration, l'école et toutes les juridictions.
- l'anglais standard supplanté par l'anglais nord-américain. Il est enseigné dans les écoles. Toutes les publications anglophones de l'île comme le *Herald tribune* se font en King's English. Le prestige de cet anglais acrolectal se vérifie encore lors des services religieux dans les églises réformées souvent d'origine nord-américaine.
- l'anglais vernaculaire. Il est très souvent ressenti comme un appauvrissement de la langue de référence. Son usage et son acquisition sont limités à la population de souche.

[15] Gadet oppose « (…) la fonction sociale des variétés entre 'vernaculaire' (d'usage entre proches) et 'véhiculaire' (usage de contact, entre locuteurs de vernaculaires différents) ». (Gadet, F. 2003 : 15). Nous rappellerons pour mémoire la définition du « vernaculaire », donnée par Martinez, P. (1994 : 88) : « - une langue née à la maison (…) –qui n'est guère utilisée hors des frontières de la communauté dont c'est la langue maternelle, - (…) la langue maternelle ». Par opposition la langue véhiculaire se définit comme une « langue utilisée pour l'intercommunication entre des communautés linguistiques géographiquement voisines et qui ne parlent pas les mêmes langues » Calvet, J-L., 1981, *Les Langues véhiculaires*, Que-sais-je ?, (p. 23) cité par Martinez, P. (1996 : 88).

Il est à noter que cette triade est particulièrement mouvante. On entend de plus en plus parler espagnol et créole haïtien à Saint-Martin, particulièrement dans des secteurs traditionnellement anglophones comme Grand Case, ou encore Sandy Ground. Ce contexte pose la question des stratégies pédagogiques et didactiques à adopter dans le cadre de l'enseignement du français. L'école pérennise des interventions monolingues, condamnant d'ailleurs souvent les formes hybrides. À ce titre, la frontière entre Français Langue Maternelle et Langue Étrangère et/ou Seconde est ici particulièrement poreuse. Les difficultés de Saint-Martin dans sa gestion éducative viennent en partie à la fois de sa difficulté à scolariser une population très souvent anglophone (l'île étant entourée par ses voisines anglophones, mais aussi tournée culturellement vers les Etats-Unis), ainsi qu'à maîtriser les répercussions d'une migration plurilingue massive.

Guyane française

En Guyane française (Léglise, 2004 ; Léglise et Migge, 2007), diverses langues jouent un rôle de véhiculaire (français, créole guyanais, nengee tongo[17] et portugais) ; elles côtoient de nombreuses autres langues, dont certaines sont des langues de France (six langues amérindiennes, saamaka, hmong) et d'autres sont issues de mobilités géographiques (créole haïtien entre autres). Sur ce vaste territoire où une grande diversité de langues est recensée, il existe plusieurs zones géographiques présentant des situations sociolinguistiques particulières. La prise en compte de ces particularismes dans l'enseignement ne s'applique pas à toutes les langues de manière identique, et seules certaines langues sont prises en compte dans le système éducatif (cf. Alby et Léglise, 2007 ; Alby, 2009).

Langues, territoires et école

Dans ces trois territoires ultramarins, comme dans certaines régions de France métropolitaine, la massification et la démocratisation de la scolarisation se sont appuyées sur l'usage d'une langue unique au sein de l'école au détriment des langues régionales, et plus généralement des élèves. Si toutes les langues sont par nature égales en dignité, elles ne sont pas toutes égales face à l'enseignement. Les valeurs et les représentations des différentes langues, officielles et régionales, majoritaires et minoritaires, voire minorées, parlées par les populations de ces territoires sont marquées par l'idéologie dominante du monolinguisme et par l'hégémonie du français au sein du système éducatif (Candelier, 2003 ; Hélot, 2003). Si certaines langues font l'objet d'un usage scolaire et d'un enseignement optionnel qui s'accompagnent d'un équipement éducatif et scolaire, comme le créole (manuels, exercices, dictionnaires, grammaires, ouvrages, etc.), d'autres n'ont pas encore de place officielle dans l'enceinte scolaire, et certaines sont même en danger, en voie de disparition (par exemple, le lokono en Guyane française)[18]. Toutefois, l'absence de place officielle dans l'enceinte scolaire n'est pas l'unique facteur responsable de leur disparition. D'autres facteurs de type économique, socioculturel ou encore démographique sont également à prendre en considération pour comprendre ce phénomène.

Malgré ces politiques de francisation défavorables à l'usage et la préservation des langues régionales, les situations sociolinguistiques des Antilles et de Guyane françaises ne semblent pas indiquer une disparition des langues régionales au profit d'une langue officielle. Cette

[17] Créole à base lexicale anglaise. Le créole guyanais et le nengee tongo (qui regroupe trois variétés, le ndyuka, l'aluku et le pamaka) sont des langues de France.
[18] Moseley, C. (dir.). (2010). *Atlas des langues en danger dans le monde* (3ème éd.). Paris : Editions UNESCO. Récupéré du site de l'UNESCO : http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas

« *manière d'être aux langues* » (Beacco, 2005), cette ouverture au multilinguisme et cette compétence plurilingue partielle, fixées comme des orientations et des objectifs prioritaires en matière de politique linguistique éducative par le Conseil de l'Europe (Coste, Moore et Zarate, 2009), font partie du répertoire langagier des locuteurs et des interactions quotidiennes, sans que cela soit forcément toujours conscient, volontaire ou valorisé. Les différentes langues sont en contact tant dans les conversations privées et familières que dans les médias ou la musique. De fait, l'utilisation des langues des apprenants et de leurs variétés, ainsi que de la langue standard et officielle d'enseignement dans l'acte d'enseignement, est une interrogation qu'enseignants et formateurs se posent fréquemment dans un souci d'efficacité et d'équité dans l'enseignement en Outre-mer. Les conditions requises pour des usages réussis en contextes didactiques sont également des préoccupations importantes. Les questions du plurilinguisme, de l'alternance des langues dans l'enseignement, de leur articulation et de leur complémentarité se posent tant pour l'enseignement des disciplines linguistiques et non-linguistiques que dans la gestion pédagogique, matérielle et organisationnelle de la classe. Ces questions concernent également les différents niveaux scolaires (primaire, secondaire, universitaire), la formation initiale et continue des enseignants, les champs de la médiation scientifique, de l'illettrisme, de l'insertion sociale et professionnelle, ou encore celui de la recherche en éducation avec des concepts tels que la pédagogie convergente (Carpooran, 2007), celle de la variation (Prudent, 2005) ou les approches plurielles (Candelier, 2008). Ainsi, le plurilinguisme des territoires d'Outre-mer demande de repenser l'enseignement et la formation des enseignants en termes de contextualisation didactique d'un point de vue linguistique et langagier. Les contextes des territoires d'Outre-mer français présentent l'intérêt d'avoir des publics scolaires qui se caractérisent par des répertoires linguistiques riches et complexes, des compétences plurilingues et variées qui ne sont que timidement et ponctuellement pris en compte par l'institution scolaire tant au niveau des politiques linguistiques éducatives qu'au niveau des préconisations didactiques dans le cadre d'un enseignement classique.

CADRE D'ANALYSE DE LA CONTEXTUALISATION DIDACTIQUE

La question centrale dans ce travail de recherche est de savoir comment les différents acteurs du système éducatif français mobilisent leurs ressources langagières et gèrent leur répertoire plurilingue dans des contextes didactiques plurilingues d'Outre-mer. Les objectifs fixés sont descriptifs, expérimentaux et didactiques. Dans un premier temps, le but est de faire progresser la connaissance des pratiques linguistiques en contexte scolaire d'Outre-mer français par l'observation et l'analyse d'échanges verbaux en classe où les énoncés relèvent de plusieurs langues et de leurs variétés, ou d'une pluralité de formes linguistiques mélangées. Dans un deuxième temps, il s'agit d'expérimenter et décrire certaines stratégies d'alternances codiques mises en place dans des situations d'enseignement et des dispositifs bilingues, ainsi que leurs effets sur les apprentissages. Enfin, dans un troisième et dernier temps, des pistes de réflexion seront envisagées quant à la didactisation de l'alternance et du mélange codiques dans l'enseignement et la formation en contexte multilingue. Pour atteindre ces trois objectifs, je propose par la suite un cadre théorique original qui tente d'articuler les théories de sociolinguistique interactionnelle et conversationnelle avec les théories de l'action conjointe en didactique au sein d'un champ de recherche particulier, celui développé au sein de mon équipe de recherche et intitulé « didactiques contextuelles ». Sur la base de ce cadre théorique spécifique à l'analyse de notre objet d'étude, j'émettrai plusieurs hypothèses que les travaux présentés par la suite tenteront de mettre à l'épreuve.

Présentation générale du cadre théorique

Dans cette partie, je propose de construire un cadre théorique particulier centré sur la notion de contextualisation didactique, soucieux d'éclairer les phénomènes d'alternance et de mélange codiques au sein des interactions didactiques en contexte multilingue. Après avoir présenté précédemment un ensemble de recherches empiriques et d'approches théoriques sur les principales notions utilisées dans ce travail (alternance codique, interaction didactique, multilinguisme, plurilinguisme et Outre-mer français), il me paraît nécessaire de concevoir une approche pluridisciplinaire singulière. Cette approche se centre sur les contextes sociolinguistiques, sur leur impact et leur prise en considération au cours des interactions didactiques. Je la qualifie d'*approche didactique contextuelle du plurilinguisme en éducation et formation*. Les objectifs de cette approche sont de permettre, d'une part, de décrire les places, les formes et les fonctions des phénomènes d'alternance et de contact de langues, et d'autre part, de comprendre comment ces phénomènes langagiers s'inscrivent ou non à différents niveaux dans les processus d'apprentissage et la configuration de l'enseignement en Outre-mer français, sans dissocier ou juxtaposer ces analyses mais en essayant de les intégrer progressivement l'une à l'autre.

L'analyse sociolinguistique et descriptive permettra de fournir une connaissance du contexte et des pratiques plurilingues réelles d'enseignement afin d'identifier plus précisément, à l'aide d'une analyse didactique, leur place et leur participation à la construction d'un contexte didactique. Cette approche s'inscrit dans la lignée et l'articulation, premièrement, des études en sociolinguistique sur les contacts de langues (Moore, 1996 ; Gajo et Mondada, 2000 ; Duverger, 2007 ; Simonin et Wharton, 2013), deuxièmement, des recherches en sciences de l'éducation centrées sur l'analyse des interactions didactiques en classe (Brousseau, 1998 ; Chevallard, 1991 ; Sensevy et Mercier, 2007 ; Sensevy, 2008), et troisièmement, des travaux issus du champ de la contextualisation didactique et des didactiques contextualisées

(Blanchet, 2012 ; Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013). Elle devrait permettre de situer l'analyse des productions langagières et des choix linguistiques opérés par les différents acteurs dans un contexte didactique et sociolinguistique donné, comme des actions spécifiques dotées de valeurs significatives, dépendantes de situations singulières et d'intentions particulières (Durand, 1999 ; Theureau, 1992). La finalité de l'articulation de ces trois regards sociolinguistique, sociodidactique (Rispail, 2003) et contextuelle – même si l'on peut difficilement concevoir une linguistique ou une didactique qui ne soit *sociale* ou *contextuelle* – est d'envisager des propositions didactiques contextuelles. Ces dernières sont basées, d'un côté, sur une connaissance des pratiques réelles de la gestion des langues en contexte scolaire multilingue, et d'un autre côté, sur les résultats d'expérimentations et de dispositifs innovants, pédagogiques et didactiques. Sans omettre les enjeux éducatifs, sociétaux et politiques, de telles propositions s'inspirent des didactiques professionnelles et comparatives.

Par la suite, après une esquisse de différentes approches empiriques et théoriques de la contextualisation, je propose un cadre d'analyse opérationnel des effets et de la prise en compte des contextes sociolinguistiques sur les interactions didactiques. Si le contexte sociolinguistique et le répertoire plurilingue des élèves pour la conception et la mise en œuvre des enseignements des langues font désormais l'objet de nombreux travaux dans le monde, et plus particulièrement en Outre-mer, plus rares sont les travaux qui s'intéressent aux effets des contextes langagiers sur les interactions dans l'enseignement des autres disciplines scolaires, à leur prise en compte, ainsi qu'à leur comparaison selon les territoires étudiés et les disciplines concernées. C'est pourquoi il me parait opportun et nécessaire de concevoir un cadre théorique particulier qui permettrait l'étude des alternances et des mélanges codiques dans l'enseignement des différentes disciplines dans différents contextes.

Contextes sociolinguistiques et apprentissages linguistiques et non-linguistiques en Outre-mer

Les Antilles et la Guyane françaises, comme d'autres territoires français d'Outre-mer, ont une histoire particulière en matière de contextualisation didactique et d'expérimentations pédagogiques. Par exemple, en Guadeloupe, on peut citer de nombreuses expériences menées depuis les années 70 par des enseignants, chercheurs et formateurs sur une prise en compte du créole dans l'enseignement, tels que Danièle Bébel-Gisler (1981), Hector Deglas (2004), Alain Dorville (1994), Paulette Durizot Jno-Baptiste (1996), Juliette Facthum-Sainton (2008), Gérard Lauriette (1972), Hector Poullet et Sylvianne Telchid (1990). Chacun des ces acteurs a développé des aspects particuliers et des approches singulières en terme de contextualisation didactique. Poullet a introduit l'enseignement du créole, Deglas a utilisé le créole pour expliquer la grammaire et la structuration de textes littéraires en français, Lauriette a enseigné toutes les disciplines en créole, Facthum-Sainton a proposé des pistes et des outils pour l'enseignement du français en milieu créolophone. Mon travail s'inscrit dans la continuité de cette tradition de réflexions et d'innovations pédagogiques aux Antilles françaises. Celle-ci consiste à réfléchir à une prise en compte du contexte sociolinguistique dans et par le système scolaire, à une mise en œuvre contextuelle d'un enseignement conçu dans et pour d'autres contextes, de prescrits élaborés ailleurs. Cette tradition et ces réflexions constituent le champ de recherche centré sur la contextualisation didactique de l'équipe de recherche du CRREF de l'Université des Antilles et de la Guyane, à laquelle je suis rattaché. Ce champ de recherche est également partagé par d'autres laboratoires en Outre-mer et ailleurs dans le monde (Europe, Etats-Unis, Canada, Afrique).

En ce qui concerne les autres territoires d'Outre-mer, plusieurs chercheurs proposent également des études et des pistes de réflexion en matière de contextualisation didactique, tels que Alby et Léglise (2007) pour la Guyane française ; Bellonie (2007) et Romani (1994) pour la Martinique ; Prudent, Tupin et Wharton (2005) pour la Réunion ; Fillol et Vernaudon (2004) pour la Nouvelle-Calédonie. Si ces travaux ont des approches théoriques et des objets d'études diverses, tous partagent l'idée, d'une part, d'une *adaptation* des méthodes et des outils d'enseignement nationaux aux caractéristiques contextuels des territoires dans lesquels ils sont utilisés, qu'elles soient sociolinguistiques, culturels, historiques ou écologiques, et d'autre part, d'une *exploitation* des spécificités locales dans l'élaboration et la mise en œuvre de l'enseignement en vue d'éviter les obstacles et de réduire les décalages entre les programmes nationaux et l'environnement de ces territoires. Néanmoins, la notion d'*adaptation*, qui suppose un rabaissement à un niveau inférieur, un arrangement supposé moins pertinent sur le plan qualitatif, et celle d'*exploitation*, qui suggère une utilisation outrancière avec des soucis de rendement rappelant ceux d'un système colonial, ne correspondent pas aux objectifs et aux intentions affichés par le CRREF. L'idée principale est que ces décalages constituent non pas des freins mais des richesses à mobiliser dans l'enseignement pour la réussite et le bien-être des différents acteurs du système éducatif.

La majorité de ces travaux est centrée sur les modalités d'enseignement-apprentissage du français en contexte créolophone (Guadeloupe, Martinique, La Réunion) et multilingue (Guyane, Nouvelle Calédonie). Wharton (2007) envisage un aménagement didactique centré sur une gestion coordonnée des langues en contexte éducatif multilingue, à la croisée de la didactique du plurilinguisme et de la sociolinguistique. Elle relève la « *dissemblance entre les caractéristiques du processus socio-cognitif engagé lors de l'apprentissage scolaire, et celles liées à l'habitus linguistique de ce même apprenant puisque, d'une part la tension acquisitionnelle est supposée orienter les apprenants vers des stratégies de « distinction » des codes (créole-français), d'autre part, la niche écologique de ces langues prédispose aux phénomènes d'imbrication.* » (Wharton, 2007 : 113). Ceci est d'autant plus spécifique lorsque qu'il y a une parenté et une proximité linguistiques entre les langues en présence et que leur usage alterné, mixé et interlectal est très fréquent et prégnant dans l'environnement quotidien, comme c'est le cas pour le français et le créole en Guadeloupe, en Martinique et à la Réunion. Facthum-Sainton, Gaydu et Chéry (2010) proposent à ce titre une adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie. Cette proposition de didactique contextualisée part du principe selon lequel *« la situation sociolinguistique des apprentissages du français et en français nécessite une formation pédagogique spécifique aux maîtres d'école, dans les pays où les élèves possèdent deux langues apparentées, en l'occurrence pour la Guadeloupe, le créole et le français.* » (Facthum-Sainton, Gaydu et Chéry, 2010 : 9). Elle se fonde sur la nécessité d'un partenariat entre le créole et le français pour fonder une progression de découverte de la langue de l'école, sur une pédagogie des différences et des ressemblances entre les structures des deux langues des élèves.

Contextualisation(s) en didactique des langues

Dans le domaine de la didactique des langues, Blanchet (2009) explique que la contextualisation didactique peut être envisagée à deux niveaux. Tout d'abord, la contextualisation est issue d'une volonté d'apprendre les langues à travers des usages effectifs dans des situations de communication produites en classe de façon de plus en plus réaliste et authentique. On passe d'une conception de la langue comme structure à une conception comme pratique, d'une conception de la *compétence* (Chomsky, 1965), en tant que connaissance abstraite de propriétés linguistiques décontextualisées, à celle d'*énonciation* (Beveniste, 1974) et de *compétence d'usage* (Hymes, 1972), en tant que phénomène variable

lié à une activité de communication dans un contexte précis, à la mise en œuvre de façon appropriée de moyens linguistiques dans une situation donnée avec des interlocuteurs particuliers. Hymes (1972) dresse une liste des composantes relatives à la compétence communicationnelle : lieu et moment (formel, informel) ; interlocuteurs (ceux qui parlent, qui participent ou qui écoutent seulement) ; objectifs (intentions) ; actes de langage (jugement, assertion) ; tonalité (respectueux, agressif, amical, professionnel) ; instruments de communication (oral, écrit, gestuelle) ; normes (variété, règles sociales) ; genres ou type de discours (administratif, publicitaire, pédagogique). C'est l'aptitude à gérer l'ensemble de ces composantes pour communiquer, et non plus la connaissance décontextualisée de la langue, qui est visée. Ce premier niveau de contextualisation, issu des approches communicatives ou communicationnelles, repose sur l'idée de l'« *appropriété sociale et contextuelle du langage en usage* » (Lüdi, 2011 : 49), ou encore de l' « appropriété contextuelle », la pragmatique constituant ainsi « *l'étude des conditions d'appropriété contextuelle des énoncés linguistiques.* » (Verschueren, 1980). Ces approches ont donné lieu à des termes tels que « multilanguaging » (Pennycook, 2010) ou « translanguaging » (Garcia, 2008) dans des contextes où plusieurs langues coexistent.

Le second niveau de contextualisation consiste à prendre en compte les caractéristiques du contexte dans lequel les apprenants vivent (aspects culturels et sociolinguistiques) et les particularités de leur répertoire verbal existant (aspects linguistiques et langagiers) en vue de maîtriser la langue de scolarisation ou de leur apprendre une autre langue. Il s'agit ici de partir des compétences linguistiques des élèves et de l'environnement sociolinguistique dans lequel ils évoluent pour envisager l'enseignement d'une ou de plusieurs langue(s). Enseigner le français en région parisienne, en Algérie ou aux Antilles françaises supposerait donc un examen des modalités culturelles d'interaction dans les contextes sociolinguistiques cibles et des pratiques linguistiques effectives, mais aussi des représentations des langues et du plurilinguisme chez les différents acteurs, afin de contextualiser l'intervention didactique et d'éviter de plaquer des dispositifs conçus ailleurs pour d'autres publics et d'autres contextes et toute standardisation de masse. Ce second niveau de contextualisation invite à repenser la didactique des langues en fonction du contexte sociolinguistique d'enseignement, du répertoire verbal des participants, ce qui donnerait lieu à un ensemble de didactiques contextualisées diverses et spécifiques à chaque contexte donné. L'utilisation et la mise en œuvre de ces didactiques contextualisées impliquent nécessairement la formation des enseignants, la prise en compte des éléments contextuels, des représentations des acteurs vis-à-vis des langues et du plurilinguisme, ainsi que leur introduction-intégration dans l'enseignement.

Blanchet (2012) propose de construire les liens entre sociolinguistique et didactique à travers une approche dite *contextualisée* et des orientations scientifiques particulières, telles que les théories de la complexité et du chaos, celles relatives aux phénomènes linguistiques dans les pratiques langagières, non constituées a priori de langues ou de codes distincts et formellement identifiés, la primauté du terrain et des approches variationnistes, la prise en compte d'un répertoire verbal pluriel chez les locuteurs. Cette approche contextualisée, principalement développée en didactique des langues, insiste sur la prise en compte des paramètres sociaux et locaux dans une reconfiguration théorique et pratique de l'enseignement des langues, entendue comme le « *développement didactisé de la pluralité des répertoires linguistiques et des relations altéritaires. »* (Blanchet, 2012 : 12).

À ce second niveau de contextualisation, l'enseignement, tel qu'il est conçu par les instances nationales, la formation des enseignants et les ressources pédagogiques, est parfois – peut-être plus fréquemment en Outre-mer – en décalage avec la réalité et le contexte dans lesquels évoluent les enfants. Ces distances contextuelles, sous couvert d'égalité des chances et de programmes scolaires identiques, peuvent être sujettes à des iniquités et engendrer des obstacles à l'acquisition de connaissances et de compétences fondamentales à l'école. Ainsi certains travaux proposent de partir de certains éléments contextuels censés être pertinents et pragmatiques pour repenser l'enseignement tout en gardant les mêmes objectifs nationaux d'apprentissage (acquisitions de connaissances, de compétences et d'attitudes), mais en changeant les chemins, les stratégies et les outils pour y parvenir. Wharton (2007) qualifie ces réflexions d'« *écodidactique* » en vue d'intégrer tous les paramètres de l'environnement des élèves et les données contextuelles pouvant jouer un rôle de manière plus ou moins significative dans le processus d'enseignement-apprentissage. Dans le même ordre d'idée, Gajo (2006c) propose de combattre une « *cécité contextuelle* » pour une école ouverte au plurilinguisme et à la diversité. Que ce soit pour l'apprentissage du français ou la compréhension des saisons, l'enseignement des mathématiques ou l'acquisition d'une attitude, la prise en compte d'un ou des contextes sociolinguistiques, culturels ou écologiques semble être une des solutions possibles pour favoriser les processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, l'écart entre le contexte d'élaboration des programmes et celui dans lequel il est mis en œuvre n'est plus envisagé comme un frein, mais comme une richesse à utiliser et à exploiter de manière raisonnée et réfléchie pour l'acquisition des différents savoirs scolaires.

Comme indiqué précédemment, la *contextualisation didactique* est le thème central du laboratoire de recherche auquel je suis rattaché. Je propose par la suite un cadre opérationnel d'analyse de la contextualisation didactique qui a fait l'objet d'un travail collectif par ailleurs (Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013). Si la contextualisation didactique est multiple et variée, je me focaliserai notamment dans le cadre de ce travail sur les effets des contextes sociolinguistiques sur les interactions didactiques et sur leur prise en compte pour la conception et la mise en œuvre de l'enseignement, mais aussi sur l'impact de cette reconfiguration des normes communicationnelles en classe sur le contexte sociolinguistique en tant que tel.

Contextualisation didactique : contexte, situation, milieu, environnement

Avant de présenter plus précisément un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique, je propose de définir et d'articuler les notions de *contexte*, de *situation*, de *milieu* et *d'environnement*, notions qui dans les recherches en sciences de l'éducation et en didactiques occupent une place centrale recouvrant parfois des significations similaires ou voisines, et d'autres fois, des caractéristiques divergentes ou spécifiques. Il s'agit ici de situer ces notions centrales dans les propos qui suivront sur la contextualisation didactique. En suivant Bru (2011 : 26), « *au fil de nos travaux consacrés aux pratiques enseignantes, de l'évaluation de leurs effets sur les apprentissages à l'analyse minutieuse de leur fonctionnement en passant par le repérage et la description de leurs caractéristiques, des notions proches mais distinctes comme celles d'environnement, de contexte, de milieu ont été intégrées à notre réflexion et, parmi elles, celle de situation.* »

La notion de *situation* renvoie à des aspects extérieurs et environnementaux à un individu, c'est-à-dire à l'ensemble des circonstances dans lesquelles il se trouve (Rey, 2011), ainsi qu'à des aspects intérieurs, psychologiques et subjectifs qui le déterminent. Ainsi, tout individu agit toujours dans une situation particulière (aspects spatio-temporels, conditions matérielles)

à laquelle il attribue du sens et une valeur, et vis-à-vis de laquelle il adopte une attitude et un comportement singulier (intention, sentiment, croyance). Une situation comporte donc des versants objectifs et subjectifs (Grossen, 2001). Selon Lenoir et Tupin (2011 : 5), « *la situation résulte d'une combinaison de deux éléments : les conditions extérieures telles qu'elles sont perçues par les acteurs en présence (constituant pour eux « des valeurs ») et les « attitudes » ou « dispositions intérieures » résultant des expériences antérieures.* » Dans un premier temps, une situation se caractérise donc par des aspects extérieurs et des dispositions internes pour une personne. Dans un second temps, il s'agit de s'intéresser à la nature de la situation (formelle *versus* informelle*)* souvent caractérisée par l'environnement dans lequel elle se situe (par exemple, scolaire *versus* familial). Selon Lebrun, Hasni et Araújo-Oliveira (2011 : 99) :

> « *À l'instar de Brossard (2001), nous pouvons caractériser les situations à partir de leur degré de formalité. Cet auteur procède ainsi à une distinction importante entre les situations quotidiennes (informelles) et les situations formelles d'enseignement-apprentissage. Brossard (2001) identifie comme situation formelle d'enseignement-apprentissage l'environnement artificiel construit par un enseignant pour permettre à un élève ou un ensemble d'élèves l'appropriation d'un savoir spécifique. La classe peut constituer en tant que telle une situation particulière constituée par l'enseignant, les élèves et l'espace physique. Cette situation de classe s'inscrit dans différents cercles contextuels (Tupin et Dolz, 2008) relevant d'une hybridation entre des habitus, individuel, d'enseignement et professionnel.* »

Concernant les situations formelles d'enseignement, elles constituent spécifiquement un environnement construit à des fins didactiques et elles peuvent être envisagées selon deux aspects :

> « *Il semble que dans l'histoire de l'école, deux options didactiques se soient affrontées : l'une consiste à présenter à l'élève un savoir, sous la forme d'un discours explicite, et à penser qu'il apprend par l'écoute ou la lecture de ce discours. L'autre consiste à mettre l'élève dans une situation et à penser que c'est sa propre action dans cette situation qui le conduira à apprendre. Dans le premier cas, l'enseignant est celui qui apporte le savoir, alors que dans le second il est un organisateur de situations. Ainsi, l'usage de la notion de situation dans le domaine didactique pourrait bien être le signe de la rupture qui s'est opérée par rapport aux pratiques d'enseignement traditionnelles.* » (Rey, 2011 : 35).

Ainsi, une situation scolaire est susceptible de mettre plus ou moins l'élève en situation d'apprentissage d'un point de vue actif ou passif. Soit il écoute le maître, soit il tente d'apporter par lui-même des réponses aux problèmes posés et aux situations proposées par l'enseignant. « *Ainsi, recourir à des pratiques d'enseignement en situation ou placer l'élève en situation d'apprentissage renvoie à une définition de la situation en fonction de son inscription contextuelle.* » (Lenoir et Tupin, 2011 : 5). La situation d'enseignement détermine certaines activités et certains apprentissages, comme le suggère Pastré (2011a : 12) « *la notion de situation ne s'avance pas seule : elle forme un couple avec la notion d'activité. Le développement actuel des théories de « l'action située » en témoigne. Et j'y ajouterais pour ma part le concept d'apprentissage, en sorte qu'on aurait affaire à un triplet de concepts : activité, situation, apprentissage.* » Néanmoins si certaines contraintes sont imposées par la situation et supposent une activité de l'élève, ce dernier reste le seul responsable de son investissement dans l'apprentissage. La situation ne peut effectivement imposer l'activité de

l'élève, mais tenter de l'inciter. On peut faire un parallèle ici entre la didactique en général et celle appliquée aux langues précédemment détaillée, qui envisage de plus en plus l'apprentissage comme la mise en situation des élèves dans des contextes authentiques. Lebrun, Hasni et Araújo-Oliveira (2011 : 100) expliquent que :

> « *contextualisation et problématisation vont ainsi de pair, car le point de départ d'une situation d'apprentissage significative réside dans le désir de répondre à un questionnement sollicitant les dimensions cognitives et affectives de l'élève. En conséquence, la création d'un déséquilibre cognitif suscitant la motivation, la mobilisation des connaissances antérieures et l'inventaire des représentations s'avère incontournable. La problématisation et la contextualisation renvoient inévitablement à des situations ouvertes où les paramètres de résolution du problème doivent être déterminés par les élèves.* »

Il s'agit ici du premier niveau de contextualisation dans l'enseignement des langues suggéré par Blanchet (2009) que l'on retrouve dans l'enseignement en général à travers la notion de *situation*.

En résumé, une situation suppose, premièrement, l'identification des aspects extérieurs et internes à un individu, deuxièmement, la caractérisation plus ou moins formelle de l'environnement, et troisièmement, dans le cadre scolaire, la manière dont l'enseignant organise son enseignement en attribuant à l'élève un rôle plus ou moins actif selon l'activité dans les situations d'apprentissage qu'il met en place. La situation scolaire correspond donc à l'ensemble des conditions contextuelles, des processus d'enseignement-apprentissage et des interventions mis en œuvre par les différents acteurs (Lenoir et Tupin, 2011). Chaque situation d'enseignement-apprentissage serait dépendante de trois facteurs : une programmation, une anticipation des réactions probables des élèves se basant sur les mises en œuvre antérieures, et une dynamique relativement autonome vis-à-vis de la programmation et spécifiquement réalisée au fil de la séance. « *En agissant, les protagonistes de l'enseignement-apprentissage constituent et reconfigurent chaque situation à travers des rapports dynamiques toujours renouvelés.* » (Bru, 2011 : 33). Dans la perspective de la théorie des situations didactiques, Brousseau (1998) propose justement de concevoir les situations comme des ingrédients essentiels pour produire de l'apprentissage. Une *situation didactique* se définit comme « *un certain agencement d'objets (ou de personnes) ayant entre eux certaines relations* » (Brousseau, 1972 : 57). Elle se caractérise par un problème choisi par l'enseignant engagé *« dans un jeu avec le système des interactions de l'élève avec les problèmes qu'il lui pose* » (Brousseau, 1986 : 50), mais aussi par le *milieu* créé pour développer les conditions d'un enseignement-apprentissage efficace, le *contrat* didactique établit et les interactions didactiques effectuées (Brousseau, 1986). La conception de situation didactique relève de l'ingénierie didactique qui vise à « *élaborer des démarches et des dispositifs d'enseignement.* » (Dolz et Tupin, 2011 : 87). Certaines situations ou interactions sont qualifiées de non-didactiques (lorsqu'il n'y a rien à apprendre), d'adidactique (lorsque l'apprenant est confronté à un savoir non formellement explicité, mais où la résolution du problème requiert la mobilisation de connaissance), et de didactique (lorsque le savoir est explicitement et formellement présenté) (Pastré, 2011a).

À ce stade de l'exposé, on peut dire qu'une *situation* d'enseignement se déroule dans un *environnement* formel, qu'elle est constituée d'un *milieu* correspondant à un agencement de certains objets incitant l'apprenant à s'investir dans une certaine *activité* visant un *apprentissage*, et qu'elle peut être plus ou moins *didactique* en fonction de la place occupée

par le savoir au sein des *interactions*. La notion de *situation didactique* constitue donc le premier niveau de contextualisation. Cette détermination de la situation en classe s'inscrit aussi dans un établissement, une ville, un département, une région, un territoire, autrement dit dans un contexte extérieur qui l'entoure et la détermine, et dont les spécificités historiques, écologiques, sociolinguistiques, politiques sont particulières :

> « *La notion de situation sera comprise ici comme intégrant un ensemble complexe de facteurs constituant l'environnement des apprentissages. Il s'agit donc de dégager les contraintes particulières des contextes extérieurs aux systèmes didactiques (déterminations et enjeux socio-historiques des pratiques sociales de référence, des disciplines scolaires et de la classe, comprise ici comme une institution sociale) et d'autre part, de caractériser le milieu construit dans le but de faire apprendre un objet d'enseignement, dans notre cas : un ou plusieurs aspect(s) de la langue (conditions et dispositifs pour favoriser l'apprentissage, fonctionnements des interactions didactiques le permettant, etc.).* » (Dolz et Tupin, 2011 : 83).

Ici, la notion de *situation* est envisagée comme un *environnement d'apprentissage* constitué d'un *milieu didactique* et influencé par un *contexte extérieur*. Cette définition de la situation introduit la notion de *contexte* et commence à se rapprocher de celle de *contextualisation didactique* dans la mesure où elle envisage une relation entre ce qui se passe dans l'école et à l'extérieur de celle-ci. Néanmoins, comme le souligne Grossen (2001), le contexte n'est pas stable et prédéterminé, au contraire il se redéfinit au gré des interactions, c'est « *le résultat toujours temporaire des interactions entre les participants* » et les objets (Grossen, 2001 : 66). Avant de développer plus longuement le cadre théorique de la contextualisation didactique qui entend poser une relation entre un contexte interne à la classe et un contexte externe à l'école, chacun d'eux étant multidimensionnel (sociaux, politiques, économiques, écologiques, etc.) et évolutif, je propose deux citations qui tendent à spécifier, d'une part les différents niveaux et les variables des contextes impliqués dans une situation d'enseignement, et d'autre part, l'aspect dynamique et double de la notion de *contexte.*

Une situation d'enseignement constitue un ensemble d'interactions de contextes variés, de natures différentes et qui sont interdépendants entre eux et susceptibles d'être eux aussi modifiés par les situations d'enseignement. Selon Dolz et Tupin (2011 : 83-84) :

> *« cette réflexion consacrée à la question des contextes, à leur prise en compte - ou non - dans les situations de classe, à leur impact sur les modalités d'enseignement ainsi que sur les acquisitions, se trouve à la jonction de l'ensemble constitué par « les conditions créées par l'enseignant en situation » et de celui relatif au « travail et à l'activité des élèves ». Nous tenons pour un « acquis de la recherche » que la réalisation effective des pratiques d'enseignement-apprentissage est nécessairement investie par les variables contextuelles, que celles-ci forcent la porte de la classe ou qu'elles soient intégrées et gérées en amont et/ou en situation par le maître, par la politique éducative ou encore linguistique mises en place. L'impact de ces éléments relatifs aux contextes se devrait d'être pensé comme « englobant et transversal » (Tupin, 2006 : 202). Au niveau interne, la classe en tant qu'espace d'interactions sociales n'existe que grâce aux dispositifs mis en œuvre par l'enseignant ainsi que grâce aux interactions didactiques qui s'y développent. Cependant, au niveau externe, il n'en demeure pas moins que les interactions s'inscrivent également dans un contexte plus large qui implique aussi bien la diversité des pratiques langagières extra-scolaires que*

l'organisation des savoirs de référence. Cette double dimension conduit à une schématisation sous forme d'un macro-système, laquelle place les situations (« internes ») d'enseignement-apprentissage au centre d'une succession de cercles contextuels concentriques (« externes ») - contexte proximal, contexte médian et macro-contextes -, environnements sociétaux, institutionnels et situationnels qui déterminent, pour partie, les processus d'enseignement-apprentissage sans pour autant en épuiser ni la dynamique, ni le sens (Tupin, 2006 : 213-214). Les contextes agissent et interagissent sur les situations d'enseignement-apprentissage et sont à leur tour potentiellement modifiés par ce qui se passe dans l'espace de la classe. »

La situation d'enseignement apparaît comme un *contexte interne* et *actif à travers des processus de contextualisation*, influencé par un *contexte externe.* Ce *contexte interne* est déterminé par un *milieu* et un *élément focal :*

« *Sachant que la notion de contexte est polysémique et a fait l'objet de nombreuses tentatives de conceptualisation (Py et Grossen, 1997), il faut entendre que le contexte n'est pas un simple contenant au sein duquel des sujets interagissent verbalement et en acte, mais il n'existe et n'évolue que par leurs interactions. Il y a lieu dès lors de préciser la notion de « contextes actifs à travers des processus de contextualisation » et à rejoindre ainsi Bru (2004, p.75). D'une part, le contexte externe spatiotemporellement situé (social, culturel, économique, institutionnel, etc.) est central car il influe sur les interactions qui s'actualisent au sein de la situation d'enseignement-apprentissage. Bru, dans une note non publiée, distingue entre les situations d'enseignement-apprentissage où se réalisent, par l'activité, des événements focaux constituant le milieu scolaire pour chaque sujet, et le milieu externe qui influe sur le milieu scolaire. Cette conception de la situation exige un fort ancrage contextuel. Plutôt dès lors que de recourir à la notion d'environnement pour qualifier le contexte, il est possible de convoquer celle de milieu (au sein duquel s'inscrit la ou les situations) qui s'avère de notre point de vue plus approprié en sciences humaines et sociales, ainsi que des auteurs comme Best (1973) et Not (1973), ou encore, la pédagogie de l'éveil (Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, 1971, 1978) l'ont bien mis en évidence. D'autre part, au regard du contexte interne, celui de l'école et de la classe, Py et Grossen (1997), se référant à Goodwin et Duranti (1992), distinguent « l'élément focal » (focal event), qui « renvoie aux éléments sur lesquels les participants focalisent leur attention » (p.10) et le « contexte » (frame) qui caractérise « le champ d'action dans lequel cet événement focal prend place» (p.10) et qui renvoie à la situation d'enseignement-apprentissage. Cette notion « d'élément focal » pourrait permettre de différencier les préoccupations des élèves entre eux et celles de l'enseignant au regard de la tâche à accomplir et pourrait rejoindre éventuellement l'idée de malentendu exposé par Rey (2007).* » (Lenoir et Tupin, 2011 : 6).

En conclusion de cette partie qui visait à définir les notions de *contexte,* de *situation,* d'*environnement* et de *milieu,* et à éclairer leurs relations au sein de la contextualisation didactique, un premier niveau de contextualisation (mise en situation de l'élève) apparaît au niveau de la *situation didactique* mise en œuvre par la constitution d'un *milieu* construit à visée didactique. Un second niveau de contextualisation (relation entre contexte interne et

externe) questionne l'influence d'un *environnement* extérieur à la classe sur la situation didactique et la prise en compte de ce *contexte externe* par l'enseignant dans le *contexte interne*. Je présente par la suite un cadre d'analyse général de la notion de contextualisation didactique développé avec mon équipe de recherche et adapté à mon objet d'étude en particulier

Vers un cadre d'analyse opérationnel de la contextualisation[19]

Tout enseignement se déroulant dans un contexte et un cadre spécifiques (institutionnel, géographique, historique, sociolinguistique, politique, éducatif, etc.) avec des acteurs particuliers, et chaque contexte d'enseignement étant unique, on ne peut parler des interactions didactiques sans « *mettre le contexte au cœur des investigations* » (Bernié, 2012 : 25). Ainsi, l'idée selon laquelle l'enseignement peut et doit être adapté au contexte dans lequel il se déroule est aussi banale ou convenue que porteuse de malentendus. De quels contextes parle-t-on ? Quels sont les objectifs et les apprentissages visés ? Quelles sont les représentations des acteurs vis-à-vis de l'introduction d'éléments contextuels dans l'enseignement ? L'enseignant élabore quotidiennement des adaptations de son action en fonction des caractéristiques de l'environnement, des élèves et de l'activité, et ajuste, dans sa classe, son enseignement en fonction des incidents qui peuvent y survenir. De façon récente et encore limitée en France, l'institution reconnait que l'enseignement peut et doit s'adapter aux contextes régionaux. Ceci passe, par exemple par la reconnaissance des langues et cultures régionales (désormais, LCR) et leur prise en compte par l'école.

On peut identifier l'existence de deux types de travaux réunis sous la même expression de *contextualisation didactique*. Le premier type interroge les interactions entre les activités d'apprentissage, d'enseignement ou de formation et le contexte de déroulement de ces activités : aussi appelé *analyse didactique contextuelle*. Le second type, appelé *didactiques contextualisées,* portent sur l'élaboration de ressources didactiques et pédagogiques spécifiques en lien avec le contexte d'enseignement (cf. Figure 3). L'analyse didactique contextuelle relève plus particulièrement de l'observation, de la description, de l'analyse et de la compréhension des contextualisations didactiques *in situ*, tandis que les didactiques contextualisées constituent des méthodes et des outils pédagogiques utilisables dans un contexte donnée pour l'acquisition de certaines compétences et connaissances propres à une discipline scolaire. Ainsi, à l'instar de Blanchet (2009) et de Bolékia-Boléka (2011), il existe, d'une part, des travaux visant la production de connaissances sur les pratiques d'enseignement contextualisées (*analyse didactique contextuelle*) et, d'autre part, des travaux proposant des pistes pour contextualiser l'intervention didactique en elle-même (*didactiques contextualisées*).

Pour reprendre le thème central de ce travail sur la didactisation de l'alternance codique au sein de ces deux types de travaux portant sur la contextualisation didactique, il s'agit, premièrement, de savoir comment ce phénomène d'alternance et de mélange de langues, aussi appelé *interlectes* (Prudent, 1981), apparaît en classe et en dehors de l'école, et d'étudier les effets qu'il engendre lors d'interactions didactiques et les éventuelles prise en compte d'un

[19] Cette partie est le fruit d'un travail collectif qui a fait l'objet d'une publication par ailleurs : Delcroix, A., Forissier, T. et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L. F. Prudent (dir.), *Contextualisation didactique, approches théoriques* (p. 141-185). Paris : L'Harmattan.

point de vue didactique et pédagogique. Deuxièmement, il s'agit d'envisager et d'expérimenter des séquences d'enseignement où cette alternance serait construite, avec des objectifs didactiques assignés *a priori* (Alby, 2006 ; Anciaux, 2008a, 2010), en vue de proposer des didactiques contextualisées en matières d'alternances et de mélanges codiques en contexte multilingue. L'approche didactique contextuelle du plurilinguisme en éducation et formation proposée dans ce travail articule ces deux aspects, celui de la description des effets des contextes sociolinguistiques sur les interactions didactiques, et celui de la proposition d'une didactique contextualisée de l'alternance et du mélange codiques dans l'enseignement en Outre-mer français.

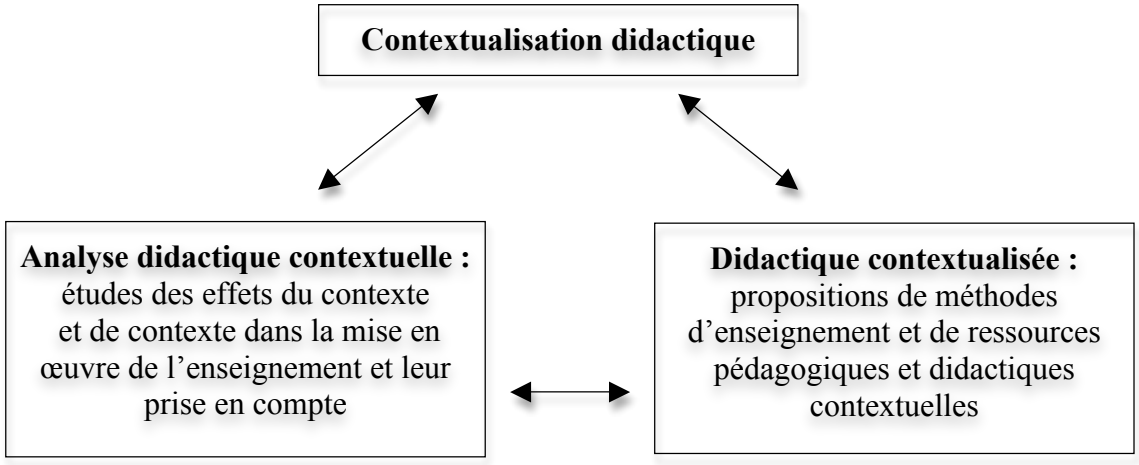


Figure 3 : Champ des didactiques contextuelles

Analyse didactique contextuelle

Le premier champ de travaux appelé *analyse didactique contextuelle* se propose de décrire et d'étudier les interactions entre une situation d'enseignement, d'apprentissage ou de formation et le contexte dans lequel elles se déroulent. Ici, le *contexte* constitue l'ensemble des paramètres qui forment l'environnement dans lequel se déroule cette situation. L'idée de paramètres liés au contexte social (Duru-Bellat, 2001, 2002) ou socioculturel, est associée à un ensemble d'autres paramètres pouvant être estimés pertinents pour l'analyse des interactions. Ces paramètres peuvent, par exemple, varier en fonction de la discipline (ou des disciplines) concernée(s) lorsqu'il s'agit d'une situation scolaire. Il pourra s'agir, par exemple, d'éléments liés à l'environnement linguistique. Ainsi des études montrent une influence du caractère plurilingue des enfants sur l'apprentissage d'une langue étrangère (Cenoz, 1997). Des travaux, visant à reproduire et discuter ce type de résultats sur le cas d'enfants bilingues créole-français, entreraient dans le cadre de l'analyse didactique contextuelle, ou encore les travaux concernant les alternances codiques au cours des interactions didactiques. Il pourra, également, s'agir d'éléments sociohistoriques, comme l'enseignement et la mémoire de la traite négrière et de l'esclavage dans des sociétés post-esclavagistes. Dans le cadre de l'analyse didactique contextuelle, on peut distinguer, d'une part, l'apparition d'effets du contexte, et d'autre part, leur prise en compte ou non dans les pratiques et les processus d'enseignement-apprentissage.

Concernant les effets du contexte, on peut différencier deux types d'effets dans l'enseignement relatifs au contexte en fonction de leur nature et de leur relation avec le savoir visé. Il s'agit, en premier lieu, de constater l'existence dans l'activité d'enseignement ou d'apprentissage *d'effets dus aux contextes*, effets en quelque sorte inévitables, souvent

également appelés *effets du contexte*. Par exemple, la présence de phénomènes d'alternances codiques au cours des interactions didactiques en EPS en Guadeloupe est une conséquence de la co-présence du français et du créole dans les interactions quotidiennes en dehors de l'école dans ces territoires d'Outre-mer français, et de leur apparition dans les interactions en situation d'enseignement. Cet effet du contexte n'est pas directement en lien avec les apprentissages et les savoirs visés.

En second lieu, il s'agit de relever l'existence *d'effets de contextes*, terme venu d'une analogie voulue avec l'*effet de contrat* (Brousseau, 1980). Ces effets se manifestent par un décalage entre un objectif d'enseignement ou d'apprentissage et sa réalisation, dû aux différents effets du contexte dans le processus didactique. Ici, il y a une relation de même nature entre l'enseignement d'une notion et les spécificités de l'environnement. L'enseignement du français en milieu bilingue français-créole engendre des *effets de contexte*, l'enseignement des saisons des zones tempérées en Guadeloupe (zone subtropicale de l'hémisphère nord) peut également provoquer ce type d'effets. Par exemple, l'enseignement des SVT en sixième[20] aborde le peuplement d'un milieu et propose une liste de connaissances que doivent maîtriser les élèves. La première de ces connaissances repose sur le fait que « *l'occupation du milieu par les êtres vivants varie au cours des saisons* », ce qui est une connaissance très explicative des observations du vivant en zone tempérée : on y observe des saisons climatiques marquées, froide et humide en hiver, chaude et sèche en été et les variations climatiques conditionnent l'occupation du milieu par certaines espèces. Or, en zone tropicale, les saisons climatiques existent mais, l'écart des températures diurnes entre l'*hivernage* et le *carême* est beaucoup moins marqué qu'entre un hiver et un été dans l'hexagone. Mais surtout, les différences entre ces saisons sont beaucoup moins explicatives de l'occupation du milieu par les êtres vivants et, plus généralement, de l'observable des élèves. On y oppose, en effet, plus efficacement les écosystèmes de forêt tropicale humide aux écosystèmes tropicaux secs (Forissier, 2011).

Les exemples ci-dessus d'*effets de contexte* interrogent globalement comment une institution ou un enseignant, confronté(e) à des difficultés ou des décalages, devrait ou pourrait construire ou reconstruire des objectifs ou la situation d'enseignement en fonction des notions ou des compétences visées et des particularités des contextes. Il s'agit de la survenue de décalages au cours d'un processus d'enseignement-apprentissage (par exemple entre un objectif d'enseignement et sa réalisation), lorsque ces décalages relèvent du contexte, un peu à la manière des effets révélant la transgression du contrat didactique (Brousseau, 1980) par l'un des partenaires de la relation didactique.

Ainsi, pour poursuivre sur l'environnement naturel, il est assez fréquent d'entendre un enfant, qui voit tomber les feuilles de certains arbres en Guadeloupe en saison sèche appelée *carême*, dire qu'il s'agit de l'automne qui commence. En l'occurrence, le phénomène en jeu est celui de la limitation des effets de l'évapotranspiration en période de sécheresse. Il s'agit bien ici de la survenue d'un décalage entre, d'un côté, les conceptions de l'élève, forgées par la fréquentation d'un modèle scolaire explicatif issu des zones tempérées, dominant dans les médias et même dans les manuels dont il dispose et, de l'autre, le monde dans lequel il vit. Or l'institution assigne comme objectif à l'enseignement des sciences et des technologies à l'école primaire celui de permettre « *aux élèves d'agir et de choisir dans la vie quotidienne, de penser et de conceptualiser et, plus généralement, de mieux comprendre le monde qui les*

[20] B.O. spécial N°6 du 28 août 2008.

entoure. »[21] Dans l'exemple décrit, on trouve donc effectivement ce qu'on peut appeler une transgression d'un *contrat* implicite entre l'institution scolaire (qu'elle soit représentée par un programme, un manuel, un professeur) et l'élève. En effet, l'institution ne donne pas les *moyens* à l'élève ou au professeur d'atteindre l'objectif visé lors de l'interaction didactique. Ce type d'évènements sera appelé *effet de contexte* dans la mesure où existe ici une mécompréhension, voire une méconnaissance ou une non-prise en compte du contexte de l'apprenant par le professeur, les programmes et les manuels scolaires, ou de celui du professeur et de l'école par l'apprenant.

Didactiques contextualisées

Les didactiques contextualisées constituent des travaux, utilisant des modèles et des études développés dans le cadre de l'analyse didactique contextuelle, visant à contextualiser l'intervention didactique en elle-même et à produire des ressources pédagogiques contextuelles (Blanchet, 2009). Il s'agit de répondre aux insuffisances des mises en œuvre didactiques le plus souvent pratiquées qui sont souvent des placages – ou ressentis comme tels – de dispositifs élaborés « *hors contexte* » ou éloignés des contextes réels d'enseignement. En anticipant un peu sur ce qui sera étudié plus en détail ci-dessous, certaines productions de ressources pédagogiques peuvent être qualifiées de contextualisation faible où les exemples sont remplacés pièce à pièce par des exemples locaux proches de ceux d'origine. De telles productions ne tiennent compte ni des contextes didactiques particuliers, ni des conceptions des apprenants liés à ces contextes. En forçant un peu le trait, un manuel qui, visant la connaissance sur la variation de l'occupation du milieu par les êtres vivants au cours des saisons, remplacerait l'étude des quatre saisons du climat tempéré par les saisons nommées aux Antilles (le carême et l'hivernage) aurait certes contextualisé son discours, mais ne pourrait atteindre la connaissance visée qu'à la marge. En effet, la compréhension de la relation entre l'occupation du milieu par les êtres vivantes et les saisons peut s'appuyer sur les saisons effectivement observables dans l'environnement de élèves, mais ne saurait être déconnectées totalement des autres variétés de saisons sur la planète ; c'est à partir des variations saisonnières perceptibles dans l'environnement de l'élève que l'on peut évoquer ces variations et appréhender d'autres variétés de changement de saisons sur d'autres parties du globe, et comprendre finalement la relation entre les saison et l'occupation du territoire par les êtres vivants.

Le développement de didactiques contextualisées nécessite le recours à des approches d'ordre anthropologique, ethnologique, historique, psychologique, sociologique. Il demande de connaître plus finement les processus intervenant dans la contextualisation didactique. C'est cet aspect qui est l'objet de la prochaine section.

La contextualisation didactique au sein d'un réseau de transposition

La *contextualisation didactique* peut être définie comme la confrontation de plusieurs contextes, celui d'élaboration des prescrits, de l'enseignement et celui où la situation d'apprentissage se déroule. Cette confrontation produit des *effets du contexte* ou des *effets de contextes*, que se soit dans le fonctionnement du système éducatif, dans des situations d'éducation et de formation plus ou moins formelles (Anciaux et Jeannot-Fourcaud, 2012). Dans cette section, les mécanismes agissant sont décrits à différents niveaux d'un réseau de

[21] *Une nouvelle ambition pour les sciences et les technologies à l'École*. Circulaire n° 2011-038 du 4 mars 2011 (Site consulté le 2 mars 2012) : http://www.education.gouv.fr/cid55255/mene1105413c.html.

transpositions de conceptions, définies comme fonctions de connaissances (K), de systèmes de valeurs (V) et de pratiques sociales (P) (Clément, 2003 ; Forissier, 2003). La figure 4 représente un tel modèle simplifié de réseau. Jouxtant les différents étages de ce réseau, trois types de contextualisations didactiques, correspondant chacune à des mécanismes impliquant principalement un étage du réseau, sont disposés :

– la *noo-contextualisation*,
– la *contextualisation pédagogique,*
– et la *contextualisation sociocognitive*.

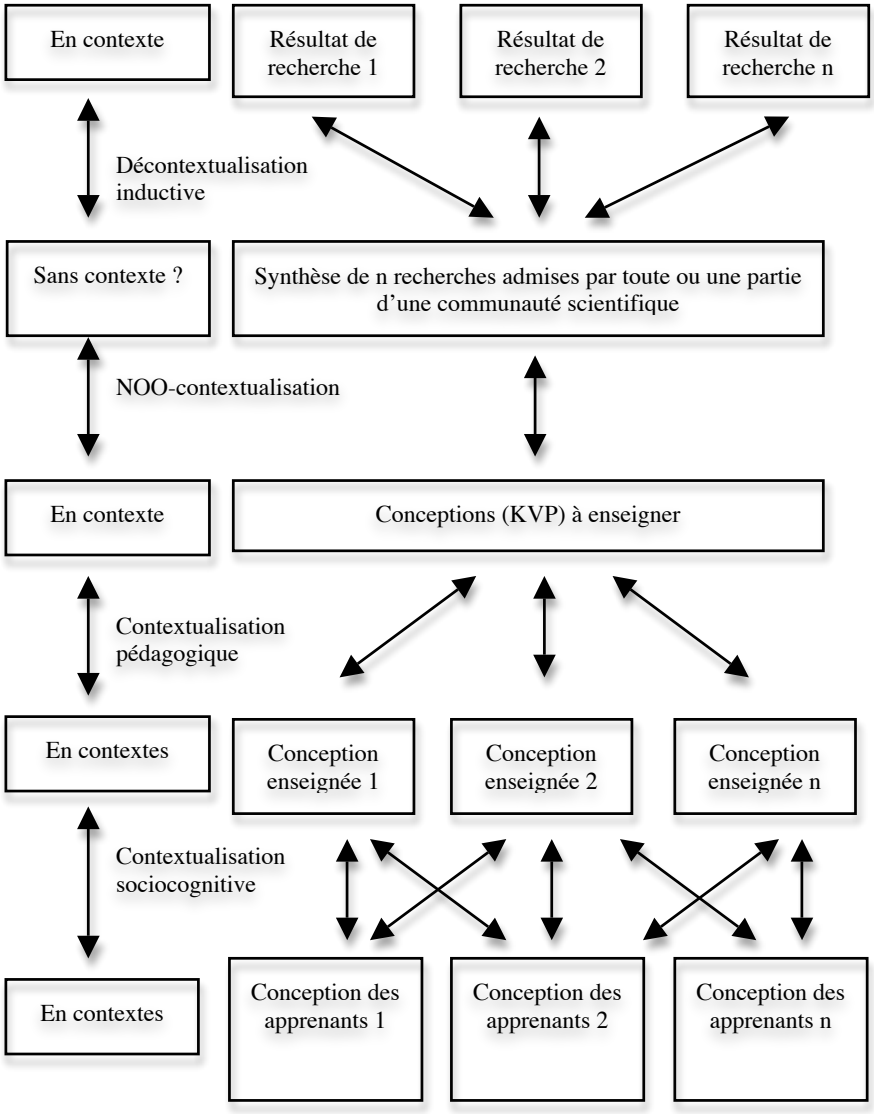


Figure 4 : La contextualisation didactique au sein d'un réseau de transposition (Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013)

Ces trois facettes de contextualisation didactique vont maintenant être définies et discutées à partir de différents exemples.

La noo-contextualisation

Il s'agit d'une contextualisation opérée par l'institution scolaire sous l'effet de contraintes internes (qui peuvent être liées à son fonctionnement) et externes (plutôt liées aux attentes supposées de la société, aux progrès scientifiques, etc.). Ce type de contextualisation peut aussi s'opérer au sein d'un même champ disciplinaire, pour mettre en avant une priorité institutionnelle concernant ce champ. On retiendra cependant que, dans l'optique de l'étude des effets de contextes, les exemples les plus typiques viennent sans doute des choix opérés par l'institution pour exemplifier une notion.

Concernant la prise en compte des contextes sociolinguistiques des territoires d'Outre-mer français dans l'enseignement, on peut citer comme exemples, au niveau de la noo-contextualisation, la création du CAPES créole en 2001 ou encore la mention faite dans le code de l'éducation à un recours possible aux langues régionales dans les processus d'apprentissage.

La contextualisation pédagogique

C'est celle qui se produit lorsque des pratiques d'enseignement (pris dans un sens très large) se heurtent aux différents contextes d'apprentissage. C'est particulièrement à ce niveau que des effets de contexte peuvent surgir, ce qu'illustre par exemple la question de l'étude des phases de la lune, objet d'enseignement au primaire en France et largement répandu dans le monde (Forissier, 2011). L'inclinaison apparente de la lune par rapport au plan de l'horizon dépend de la latitude du point d'observation. Les modèles utilisés dans l'enseignement primaire français pour expliquer les phases de la lune ne tiennent pas compte de la latitude et proposent des croissants de lune verticaux. Ce choix est très proche de l'observable des pays de la zone tempérée de l'hémisphère nord, mais pas d'autres régions françaises d'Outre-mer. Une étude qualitative portant sur des enfants de Guadeloupe (Leurette et Forissier, 2009) leur a demandé d'expliquer la différence entre deux photographies de croissant de lune d'inclinaisons différentes. Les enfants interrogés ne réussissent pas logiquement à expliquer la différence entre les deux photographies et considèrent comme « *vraie* » la photographie correspondant au modèle d'enseignement plutôt que celle prise à leur latitude.

Si l'explication des phases de la lune est une notion intéressante à enseigner aux élèves de primaire, comprendre l'inclinaison de la lune serait sans doute éclairant pour beaucoup d'enfants de zone intertropicale (et pour leurs professeurs) qui côtoient des représentations de lune dans les médias (télévision, littérature de jeunesse, jeux vidéo, etc.) et à l'école (modèle des phases de la lune) qui ne correspondent pas aux observations naturelles qu'ils peuvent faire. Au terme d'une enquête sur des populations de France hexagonale, du Brésil et de Nouvelle Calédonie, Acioly-Régnier et Régnier (2009) formulent un constat analogue :

> « *Dans la plupart des cas, il ne s'agit pas de symboles qui représentent l'expérience sensible, mais de figures qui sont prises comme un simple enregistrement d'images faisant obstacle à une conceptualisation de niveau plus élevé.* »

Le mécanisme en jeu ici est lié à l'utilisation d'un modèle dont le référent empirique n'est pas en adéquation avec celui qui est accessible aux enfants, ce qui occasionne un effet de contexte. Il s'agit ici principalement de constats relevant d'analyses didactiques contextuelles. Sans détailler plus avant ici la question de la contextualisation pédagogique des phases de la lune, il faut cependant souligner la difficulté de l'entreprise, mise en évidence par la présence d'un modèle dominant – dont le « *véhicule* » est la représentation graphique prototypique – et

par l'obstacle ainsi créé pour accéder au concept même de position relative des astres en fonction de la position de l'observateur. On perçoit que la contextualisation pédagogique réelle ou « *authentique* » (Sauvage-Luntadi et Tupin, 2012 ; Vercruysse, Carlier et Paquay, 2007) est exigeante puisqu'elle demande de déplacer – ou compléter – l'objectif assigné par l'institution (ici comprendre les phases de la lune) avec le paramètre contextuel (ici comprendre l'inclinaison apparente de la lune) pour « *résoudre* » l'effet de contexte. Cela s'applique de manière similaire à l'apparition et à la prise en compte des éléments sociolinguistiques tels que les langues régionales au cours des interactions didactiques en Outre-mer.

La contextualisation sociocognitive

Un des objectifs de l'enseignement des sciences (très présent dans le concept de culture scientifique mis en avant dans la rénovation de l'enseignement scientifique) est d'offrir aux élèves une compréhension scientifique du monde qui les entoure, de ce qu'ils peuvent observer. Or cet observable est différent selon le contexte dans lequel se trouve l'apprenant. Une contextualisation est donc en œuvre chez l'apprenant, dans la mesure où il contextualise ce qu'il apprend au regard de ce qu'il connaît et de ce qui l'entoure. Cela peut également être envisagé au niveau de la ou des langue(s), ainsi que des lexiques utilisés (scientifique *vs* courant). Ce type de processus est appelé *contextualisation sociocognitive*. C'est, par exemple, sous-jacent dans le mécanisme décrit ci-dessus où la construction de certaines des conceptions des élèves est mise en évidence au travers de la fréquentation de modèles scolaires, culturels, qui ne correspondent pas à leur observable ou à leur manière de dire et d'expliquer le réel. Ce terme de « *contextualisation sociocognitive* » rappelle celui de « *conflit sociocognitif* » en ouvrant à d'autres éléments contextuels que ceux d'ordre sociologique, psychologique et langagier.

Au-delà d'une approche purement cognitive issue des travaux de « *situated cognition* » (voir par exemple Brown *et al*., 1989), qui considère que toute action est située, et que toute situation est particulière, cette contextualisation est envisagée en lien avec une situation didactique (Brousseau, 1998) particulière visant à transmettre des conceptions scientifiques identifiées dont les connaissances communes des apprenants liées au contexte sont en décalage par rapport aux attentes de l'enseignant, des manuels ou des programmes scolaires.

Sur cet exemple, la contextualisation sociocognitive peut être perçue comme un obstacle didactique (Clément, 2003), dans le sens où elle induit des conceptions inattendues chez certains apprenants. On peut reprendre également les termes de *conception* ou de *construct* (Giordan et De Vecchi, 1987). Ces termes mettent l'accent sur le fait qu'il s'agit d'un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes, explicatives, utilisées par les apprenants face à des situations-problèmes. Mais surtout, ils mettent en évidence que cet ensemble traduit une structure mentale sous-jacente responsable de ces manifestations contextuelles. L'idée d'une *conception complexe* formée par les interactions de connaissances (K), de valeurs (V) et de pratiques sociales de références (P) (Clément, 2003) est reprise, ainsi que le concept d'*objectif-obstacle* (Martinand, 1981, 1992) qui propose de repenser les obstacles épistémologiques dans l'élaboration des stratégies d'enseignement. Ainsi, les modalités de prise en compte de ces effets de contextes dans la mise en œuvre de stratégies visant à réduire certains décalages dans l'interaction impliquent des acteurs qu'il s'agit maintenant de prendre en considération.

La question des acteurs et du fonctionnement en système

La contextualisation ne peut être pensée uniquement comme une construction de conceptions ex-nihilo. D'une part, chaque étage de conceptions présenté dans la figure 4 ne correspond pas à une conception unique et cohérente qui serait partagée par l'ensemble des acteurs de l'institution concernée. D'autre part, la contextualisation qui permet le passage d'un étage à l'autre du réseau est issu d'interactions multiples entre les différents acteurs concernés dont la figure 5, ci-dessous, tente de cerner les principaux.

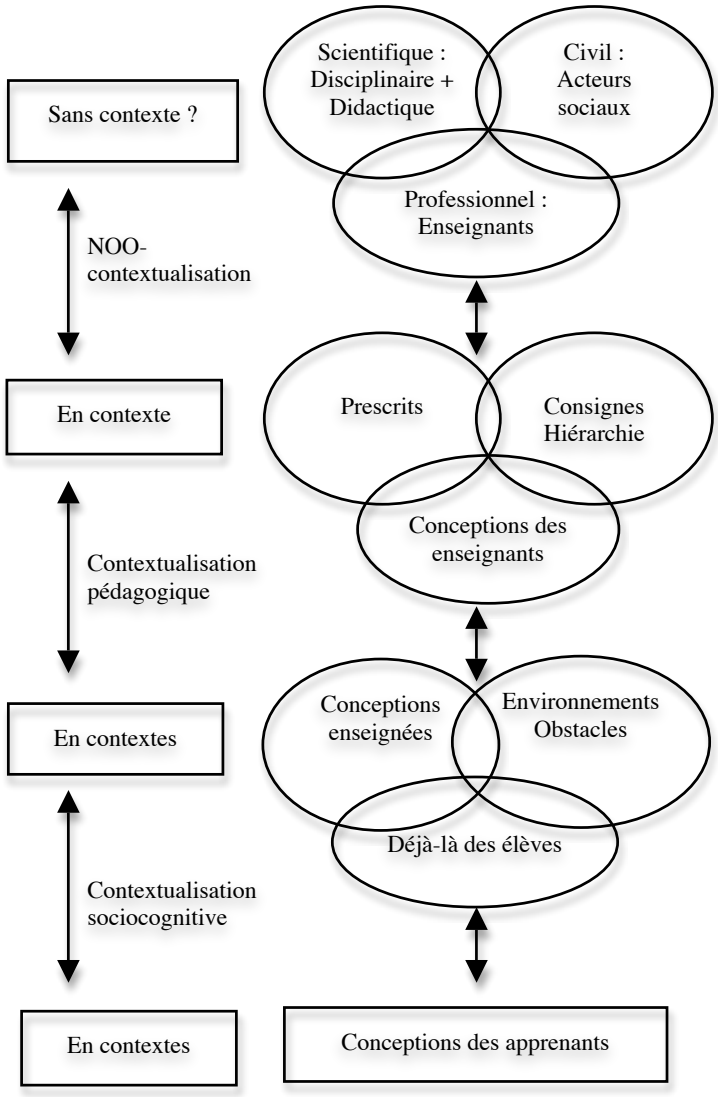


Figure 5 : Les processus de contextualisation et les différents acteurs (Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013)

Les prescrits sont construits à la suite d'interactions entre trois types d'acteurs : des chercheurs issus de nombreuses spécialités disciplinaires, ainsi que des acteurs professionnels et civils. Les règles de la transposition (Chevallard et Johsua, 1982 ; Chevallard, 1985) montrent que de nombreux facteurs, tant internes qu'externes à l'enseignement d'une discipline, influent sur la transposition des concepts scientifiques. Les différents facteurs (modernisation des contenus d'enseignement, aptitude à se traduire en exercice, demande

sociale et citoyenne, etc.) forment un contexte qui influera sur la production de prescrits répondant – en principe – aux besoins d'une société à un moment donné. Les prescrits sont donc construits « *en* » contexte et « *pour* » un contexte à partir des interactions entre différents types d'acteurs.

Pour définir le contenu de ses cours, un enseignant doit tenir compte de nombreuses sources institutionnelles : les programmes scolaires, les documents d'accompagnement des programmes, les différentes circulaires, ainsi que les consignes qui lui sont données par ses différentes hiérarchies locales (recteurs, inspecteurs, proviseurs, etc.). Mais ce qui constituera son enseignement dépend également de sa formation et de son expertise, de ses propres conceptions sur les contenus et sur son rôle d'enseignant, ainsi que des outils à sa disposition pour enseigner (manuels, formations, documentations diverses, etc.), et des caractéristiques de son public. La prise en compte de l'ensemble de ces facteurs semble nécessaire à la compréhension de la contextualisation pédagogique, et de la dynamique qui conduit à l'apparition d'effets de contexte en classe et à leur prise en compte. Les éventuels changements conceptuels des apprenants sont évidemment induits par la situation d'enseignement proposée par l'enseignant, mais également par ce que Dorville (2005) appelle le « *déjà là* » sans lequel aucun apprentissage n'est possible, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances et des compétences tirées de l'environnement immédiat et acquises en dehors de l'école[22].

Les degrés de contextualisation didactique

Le modèle précédent de contextualisation didactique, vu comme s'inscrivant dans un ensemble de mécanismes au sein d'un réseau de transposition et d'acteurs diverses, est cependant soumis à de nombreuses variations (dans ses degrés) et à des contraintes (didactiques, épistémologiques et sociales). Cette partie a comme objectif d'en pointer certaines afin de préciser les mécanismes et les enjeux liés à la contextualisation didactique. Cette typologie ne questionne pas directement les pratiques enseignantes au travers des comportements observables. Il s'agit plutôt de décrire ces degrés de contextualisation dans une approche qui relèverait plus de l'analyse du *Pedagogical Content Knowledge* de l'enseignant (Shulman, 2007), ou plus précisément à travers le filtre des connaissances pédagogiques, celles du sujet et celles du contexte. Ces degrés pourront être relatifs à un groupe d'enseignants, ou à l'analyse des instructions officielles de l'institution correspondante. Le croisement des deux approches est supposé être éclairant et est amorcé par la suite.

Cette classification, très simplifiée de la contextualisation sous forme de degré, présente un caractère opérationnel, repérable dans les pratiques effectives actuelles et les ressources pédagogiques. Dans un second temps, ces degrés de contextualisation sont croisés avec les différents niveaux de transpositions précédemment présentés afin d'avoir une compréhension plus fine, complète et complexe de la contextualisation.

[22] Si Dorville (2005) introduit la notion de « *déjà là* » pour le domaine langagier, cette notion est également présente dans d'autres domaines. L'enfant n'est pas « *ce nouvel Adam* [arrivant] *dans la vie libre de toute entrave, ayant l'âme vierge, l'esprit neuf et sans expérience* » selon José de Espronceda cité par la revue de Paris du 1er juin 1845.

Non-contextualisation ou contextualisation faible

Une non-contexualisation correspondrait à un enseignement classique prévu dans et pour un contexte différent de celui où l'enseignement se déroule, sans aucune prise en compte de ce dernier. Par exemple, l'enseignement du français en Guadeloupe comme si les élèves étaient des apprenants francophones uniquement dans un environnement où seul le français serait utilisé, avec l'idée d'une immersion linguistique sans référence aux pratiques régionales et bilingues du territoire constitue un enseignement non contextualisé. Une conception faible à l'œuvre dans les phénomènes de contextualisation est représentée par la recherche par les enseignants ou les auteurs de manuels d'exemples locaux illustrant la connaissance du programme. Cette forme de contextualisation peut être agrémentée par une analogie médiatique qui utilise les mêmes registres. Il s'agit de l'adaptation pour des cibles particulières de nombreuses publicités (presse, télévision) par le simple changement d'illustration (décors et personnages) ou de codes (linguistiques, culturels), alors que le message reste identique et donc, potentiellement, sans rapport avec le contexte dans lequel il est diffusé.

D'une manière plus précise, une contextualisation faible correspond à la production de ressources pédagogiques où les exemples sont remplacés, par des exemples locaux proches de ceux d'origine. Ainsi en est-il de certains manuels de lecture aux Antilles françaises où les enfants ont les cheveux crépus et dansent la biguine, sans pour autant aborder des aspects proprement didactiques liés, par exemple, à l'intégration des aspects phonologiques ou linguistiques dus à la présence de plusieurs langues sur le territoire, à l'opposé de Facthum-Sainton, Gaydu et Chéry (2010), qui s'interrogent sur les adaptations didactiques à opérer pour l'enseignement du français en milieu créolophone guadeloupéen. Les procédés évoqués donnent une *couleur locale* aux outils pédagogiques. Cependant, cette manière de faire ne tient pas vraiment tenu compte du contexte didactique, puisque rien n'est dit sur les *caractéristiques particulières* de ces contextes ni, également, sur les conceptions des apprenants liées à ces contextes.

Dans la lignée des études citées plus haut sur les conceptions des élèves et de certaines populations adultes sur les phases de la lune, un changement d'illustration dans les manuels scolaires en usage en Guadeloupe, sans prise en compte des contenus à enseigner et des conceptions des élèves et mise en relation de l'inclinaison par rapport à la lattitude, constituerait une contextualisation faible. Serait-elle efficace puisque « *les réponses semblent surdéterminées par les apprentissages scolaires et par l'environnement culturel avec des représentations graphiques prototypiques »* selon Acioly-Régnier et Régnier (2009), et que les paradigmes culturels dominants (ou les plus fréquentés par les enfants) ne sont pas forcément ceux de l'école ?

Contextualisations fortes

Tout à l'inverse, une contextualisation pourra être qualifiée de *forte*, si elle prend le parti de repenser les curricula, les programmes, les manuels, les formations à travers l'ordre et la nature des notions enseignées en fonction des contextes didactiques concernés, de leurs caractéristiques générales et des conceptions des élèves.

Dans des zones comme la Guadeloupe, où l'histoire géologique est particulière et le risque sismique élevé[23], l'étude des phénomènes de convergence lithosphérique et de ses effets, gagnerait peut être à être abordé très tôt et, en tout cas avant la classe de quatrième, ce qui est la « *règle* » nationale, aux termes des instructions officielles[24]. Ceci impliquerait aussi de repenser le plan de formation des enseignants et la production de ressources pédagogiques contextualisées et associées. C'est en repensant, dans les territoires où le risque sismique est élevé, l'ensemble de ce plan d'enseignement que pourraient être rendues plus cohérentes et plus précoces les actions éducatives telles qu'elles figurent dans le sixième thème de convergence (intitulé « *sécurité* ») où il est stipulé qu'« *une compréhension de l'activité de la Terre permet aux élèves de mieux intégrer les informations sur les risques liés aux séismes et au volcanisme.* » On peut donc, au final, suggérer que les compétences à acquérir sur les questions de convergence lithosphérique par les élèves de Guadeloupe, de Martinique, de Saint-Martin ne sont pas nécessairement différentes de celles du territoire national, mais c'est bien la nécessité d'une éducation la plus précoce aux risques associés (et à leur importance sociale) qui justifierait une approche curriculaire contextualisée. Dans la lignée de remarques précédentes, on peut citer comme autre exemple de reconstruction curriculaire relevant de processus fortement contextualisés, celui de l'étude de la répartition des espèces vivantes en fonction des conditions du milieu et non des saisons.

Dans la contextualisation *forte*, d'autres paramètres contextuels s'ajoutent à la considération du contexte didactique proprement dit. Par exemple, l'enseignement de la géologie interagit avec le contexte social, avec le contexte économique (coût de la mise en sécurité des personnes et des biens, etc.) et avec le contexte politique (politiques nationales de prévention des risques naturels, etc.). Ces interactions font partie des contraintes qui pèsent sur le développement des didactiques contextualisées.

Notons simplement ici que l'analyse de ces processus montre qu'une des finalités du développement de didactiques contextualisées pourrait être (au niveau de la noosphère dans le réseau décrit plus haut) l'élaboration de programmes « *a-contextuel* » : ces programmes seraient plutôt décrits en termes de compétences et de notions, plutôt qu'en termes d'exemples. Les compétences sont entendues comme un ensemble de savoirs et de savoir-faire, mais également de procédures, de raisonnements disponibles sans apprentissage nouveau, transférables pour anticiper et aborder des nouvelles tâches (De Romainville, 1998). Comme le montre Cariou (2011) dans ses travaux, l'action de contextualisation viserait alors à rechercher dans les contextes locaux, dans les comparaisons entre contextes, comment faire naître les compétences attendues et aborder les concepts à enseigner.

Des degrés intermédiaires

Les contextualisations *faibles* et *fortes* constituent une tension entre deux pôles opposés, et l'on peut concevoir un continuum entre ces extrêmes. L'existence de stades intermédiaires peut être illustrée à partir d'une observation d'un effet de contexte à la Réunion (Pourchez, 2009) dans une classe du primaire en mathématiques, sur la notion de moyenne. Un problème

[23] Dans le nouveau zonage sismique de la France (entrée en vigueur le 1er mai 2011 à la suite des décrets n° 2010-1254 du 22 octobre 2010 et n° 2010-1255 du 22 octobre 2010, modifiant les articles R563-1 à R563-8 du Code de l'Environnement), la Guadeloupe et la Martinique sont classées en zone 5 (risque maximal, zone de sismicité forte). Avec Saint-Martin, il s'agit des seules collectivités possédant ce classement. Une partie des Alpes, des Pyrénées, du sud du département du Haut-Rhin et du Territoire de Belfort sont en zone de sismicité moyenne. Le reste du territoire est classé en zone de sismicité très faible à modérée.

[24] Bulletin officiel spécial n° 06 du 28 août 2008.

(extrait d'un manuel) s'appuie sur l'exemple du TGV, moyen de transport inconnu de plusieurs élèves. Cependant, en faisant appel à son environnement, un élève relie ce sigle à Andry Rajoelina, homme politique de Madagascar connu pour son ascension politique fulgurante, provoquant un effet de contexte de type lexical (Thérouanne, 2000) qui ne serait qu'anecdotique si on ne pouvait multiplier ce genre d'effets quasiment à l'infini.

Sur cet exemple, il faut noter la pertinence, dans le contexte de l'Hexagone, de la référence au TGV, à la fois comme symbole de réussite technologique, mais surtout parce que les vitesses moyennes obtenues sont significatives en raison de distances parcourues (de l'ordre de quelques centaines de kilomètres) et de temps de parcours (de l'ordre de quelques heures). La contextualisation faible pourrait consister ici dans le remplacement de la référence au TGV par un moyen de transport plus familier des élèves (l'autocar en Guadeloupe), c'est-à-dire effectuer un simple changement d'habillage (Bichara, 2003, 2004) à l'intérieur du même champ conceptuel, celui de la moyenne à l'aide de la vitesse. On note qu'on ne s'interroge pas, alors, sur la conception des élèves sur les notions de distance et de temps. Qu'en est-il dans des territoires exigus comme Saint-Martin ou Saint-Barthélemy, ou dans d'autres régions où certaines écoles sont accessibles uniquement à pied (à la Réunion) ou en pirogue (en Guyane) ? La notion de vitesse moyenne n'est peut être pas la plus pertinente pour l'apprentissage du concept de moyenne. Dès lors, la question posée peut être double, soit celle assez radicale de l'efficacité des habillages pour la compréhension de concepts mathématiques (Bichara, 2003), soit celle de la recherche d'habillages adaptés à l'environnement de l'élève, mais aussi de l'ordre de la nature et de l'articulation des connaissances et des compétences scolaires avec celles des élèves.

Pour rendre plus opérationnelle cette description, il reste à définir des critères complétant ceux proposés dans les exemples développés ci-dessus pour analyser la contextualisation et qualifier son degré. L'élaboration de grilles d'analyses didactiques contextuelles, à mettre à l'épreuve à l'aide d'enquêtes sur les productions pédagogiques et didactiques est un objectif prochain. Je croise maintenant l'approche de la contextualisation didactique selon des degrés avec celle de l'inscription dans le réseau de transposition de conceptions.

L'inscription des degrés de contextualisation dans le réseau de transpositions

Les contextualisations faibles sont des réponses à des questions d'adaptations de l'enseignement qui peuvent provenir, en premier lieu, d'une noosphère (nationale ou locale), lorsque les textes incitent, par exemple à la compréhension de l'environnement local[25]. Elles peuvent venir aussi du désir d'un professeur d'agir efficacement, lorsque celui-ci se rend compte de l'inadéquation des illustrations du manuel. C'est le cas pour les phases de la lune déjà citées. Elles peuvent, enfin, venir d'une volonté de rapprocher les conceptions de l'apprenant de celles des manuels, à la manière d'une contextualisation par l'habillage, comme dans l'analogie médiatique développée plus haut, et non d'une contextualisation du contenu du message. C'est ce qui s'opère dans le remplacement d'illustrations photographiques d'un manuel, dans un souci esthétisant. De cette analyse rapide de ces processus de contextualisations faibles, il ressort bien que les trois étages du réseau de transposition ne sont que superficiellement concernés.

[25] Voir la circulaire n° 2011-038 du 4 mars 2011 déjà citée.

Les contextualisations de degrés intermédiaires s'inscrivent un peu différemment dans le réseau de transposition. À partir de l'exemple décrit par Pourchez (2009), un changement d'habillage du problème mathématique agirait clairement sur le jeu pédagogique du professeur. Ce changement tente de remédier à l'apparition d'un « *effet TGV* », un effet de contexte au sens introduit plus haut. Il dépasse le simple changement d'illustration dans la mesure où l'on devra construire une situation-problème aboutissant à une vitesse moyenne raisonnable, pour être dans l'étendue des nombres manipulables et concevables par l'élève. Les mécanismes en jeu ici sont typiques des questions de contextualisation pédagogique et dans une moindre mesure des contextualisations sociocognitives. En effet, on ne remet pas en cause la question de la pertinence de la notion de vitesse moyenne dans un contexte culturel donné, mais simplement l'exemple qui aboutit à l'effet de contexte. Au final, cette contextualisation intermédiaire est réelle puisqu'elle questionne le contexte particulier à la fois sur les plans pédagogiques et (au moins un peu) sociocognitifs. Elle reste cependant limitée puisqu'elle préserve l'économie globale du curriculum. On note, cependant, qu'elle est opérationnalisable par le professeur dans sa classe. Elle entre en résonnance, avec le portrait du professeur pragmatique, dans la typologie introduite par Tupin *et al.* (2005). Ces auteurs distinguent trois types d'enseignants les convaincus, les pragmatiques et les sceptiques, vis-à-vis de l'utilisation du créole à l'école à la Réunion. Le professeur pragmatique est celui qui acceptera cette entrée du créole pour *« servir de tremplin efficace pour une meilleure maîtrise de la langue dans la classe »* (Tupin *et al.,* 2005 : 81). On peut postuler qu'il existe dans chaque discipline une typologie analogue. Un professeur de mathématiques pragmatique sera sans doute prêt à engager une contextualisation pédagogique de son action, comme l'IREM Antilles-Guyane le fait dans le cadre de rallyes mathématiques (Bichara, 2004).

A l'inverse des faibles degrés de contextualisation, une contextualisation forte opère sur l'ensemble des mécanismes de transpositions. En effet, elle suppose en premier lieu un retour sur les prescrits. C'est ce que montre le développement effectué plus haut sur l'enseignement de la sismologie avec la nécessaire association, soulignée par Tapponnier (2005), d'apports de connaissances scientifiques en liaison avec l'éducation à ce risque. Elles supposent aussi la création d'un matériel pédagogique approprié. Enfin, elle est en interaction avec le « *déjà là* » et l'environnement des acteurs sociaux et des apprenants (cf. Figure 5). Ainsi, elle devrait limiter les effets de contextes de type sociocognitif par le rapprochement entre les conceptions des apprenants et les situations d'apprentissages. Un exemple d'une telle démarche est fourni par l'ouvrage de Durizot Jno-Baptiste et Yacou (2007) intitulé « *Les risques majeurs aux Antilles. Approche culturelle et prévention sociale* » qui associe des entrées anthropologiques, culturelles et scientifiques dans le même espace en le justifiant ainsi :

> « *D'abord il s'est agi de la représentation littéraire de la nature à la fois idyllique et sauvage dans deux des Petites Antilles, tout autant que l'instrumentalisation réussie de la catastrophe dans un projet de subversion politico-sociale. Dans une deuxième partie, il est question de mesurer tout à la fois les avancées et le poids des Sciences dans le domaine des risques atmosphériques et telluriques par rapport au défi des croyances dûment explorées et au regard de la persistance de la pensée antillaise. En dernier lieu, l'éducation citoyenne aux risques majeurs en matière de prévention sociale met l'accent sur la participation active de tous. Il est montré ici comment le savoir peut se muer en savoir-faire et savoir-être en vue de construire des attitudes et d'adhérer à des valeurs.* »

Sans que le plan d'étude proposé par cet ouvrage soit immédiatement transférable pour construire des didactiques contextualisées, il met néanmoins bien en évidence les articulations entre les transpositions de conceptions à opérer : l'apport des connaissances scientifiques doit être confronté aux éléments culturels et anthropologiques et ce dès la conception des prescrits (noo-contextualisation) ; ce n'est qu'à ce prix, qu'au travers des programmes d'éducation citoyenne ou d'enseignement scolaire (contextualisation pédagogique), on construira l'adhésion aux conduites de prévention des risques (contextualisation sociocognitive).

Cette description de la contextualisation didactique et des degrés de contextualisation, même si elle aborde la question des acteurs et montre le fonctionnement en système, ne prend pas encore en compte suffisamment les conceptions des professeurs sur leur discipline, les représentations sociales liées à l'école et aux disciplines.

Contraintes à la contextualisation et profils disciplinaires

Avant de considérer les conceptions disciplinaires des professeurs et les représentations sociales de l'école, il semble difficile d'évacuer totalement la question de l'universalité des sciences, qui se confond parfois avec celle de la discipline correspondante. Sans vouloir instruire à nouveau ce débat, quelques éléments seront néanmoins rappelés, avant de souligner ce qui semble relever d'autres contraintes. Il apparaîtra alors, clairement, que les disciplines s'inscrivent différemment dans un réseau de contraintes d'ordre épistémologique, social et didactique.

Une contrainte épistémologique : la question de l'universalité des sciences et des disciplines

La dimension universelle de la science a été postulée de longue date et l'on peut citer Sorel (Hinds, 2000) ou Descartes (Mazliak, 2005) comme précurseurs. Cette caractéristique est alors liée à la nécessité d'un dieu créateur dont les règles sont générales. Cette universalité posera l'une des bases idéologiques à la science positive du XIX^{e} siècle et à l'idée de vérité scientifique. Par la suite de nombreux épistémologues comme Hegel (Fleischmann, 1968) et Bacon (Gontier, 2006) ont également considéré l'universalité de la science comme une caractéristique fondamentale des sciences.

Les mathématiques, dans le mouvement bourbakiste et dans celui des mathématiques modernes (D'Enfert et Gispert, 2011), illustrent cette affirmation, par l'objectif affiché de rendre son unité à une science que son développement dispersait : les mathématiciens devaient utiliser les mêmes concepts et le même langage dans l'ensemble de ces branches, conduisant à préconiser de parler de la mathématique et non des mathématiques (Revuz, 1965).

En opposition, Prigogine et Stengers (1979) remettent fondamentalement en question l'universalité des sciences dans « *la nouvelle alliance* » en consacrant une première partie de cet ouvrage au « *Mirage de l'universel* ». Cette idée sera reprise par Fourez et Larochelle (2004), autour de la place de la tribologie dans ce que serait une physique inventée par des dauphins, dont ils concluent qu'elle serait différente dans ses fondements car liée au contexte (aquatique) de ses inventeurs. D'autres positions actuelles sont notables comme celle de Paty (1999) qui reprend et défend l'idée d'une science universelle en termes de démarche et de fonctionnement social (communautés scientifiques mondiales) souhaitables et efficaces.

Si elle est discutée en philosophie des sciences, l'idée d'une science universelle reste partagée par beaucoup d'acteurs du système de l'enseignement. Cette conception tend à jouer comme une contrainte à l'adaptation de l'enseignement des sciences dans le sens où elle mène à réserver la possibilité d'une contextualisation au seul niveau pédagogique.

Des contraintes sociales : égalité formelle de l'école républicaine et représentations sociales de différentes disciplines

Dès les lois de 1881 et 1882 élaborées par Jules Ferry, ministre de l'instruction publique, l'école républicaine s'est construite autour de la nécessité de propager les valeurs de la République. Si les objectifs de transmission des connaissances (Meirieu, 1998) et d'éducation citoyenne (Gaillard, 2000) ont perduré jusqu'à aujourd'hui, la double idée d'égalité de l'école (au sens de la même école pour tous) et de l'égalité sociale par l'école, couramment acceptée actuellement, n'était sans doute pas première dans la pensée de Jules Ferry qui déclarait le 28 juillet 1885 : *« Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures. »* De nos jours, il est admis que l'école possède le devoir de permettre une plus grande égalité sociale. Une fois dressé le constat d'échec – au moins relatif – d'une école « *formellement égale pour tous* » dans ce rôle (Duru-Bellat, 2001, 2002), la question porte alors sur la manière de faire évoluer le système afin que l'école républicaine puisse répondre à cette attente sociale.

Dans ce cadre, de nombreux dispositifs ont été mis en place, portant sur l'organisation du système, le renforcement des moyens par exemple dans le cadre des ZEP. Des travaux ont porté sur l'aide à apporter aux élèves et aux enseignants, comme Butlen *et al*. (2006) qui notent que la cohérence des pratiques d'enseignants de ZEP : « *se construit sur des représentations très générales sur les élèves de ZEP et sur l'enseignement des mathématiques mais aussi sur des choix plus contextualisés liés à la gestion quotidienne de la classe : itinéraires cognitifs proposés aux élèves, élaboration des scénarios, types d'aides apportées, etc.* »

C'est donc une forme de contextualisation pédagogique liée au contexte social qui est proposée, mais qui n'interroge pas le *contexte* dans sa globalité, selon l'approche envisagée, et qui ne conduit pas à revenir sur les prescrits, mais « *s'accompagne au quotidien d'un abaissement des exigences de la part du maître »* (Butlen *et al.*, 2006).

C'est là où intervient une des formes de contraintes à la mise en œuvre d'enseignements contextualisés : c'est la crainte que la contextualisation ne soit le *mot à la mode* cachant, en fait, un décrochage dans les exigences pour des disciplines (ou simplement des notions) à l'égard desquelles s'exprime une attente sociale forte, en particulier des parents.

En Guadeloupe, comme dans d'autres régions françaises à forte identité culturelle ou linguistique (Ozouf, 2009), les parents s'opposaient à l'usage de la langue régionale par leurs enfants, par crainte d'affaiblir leurs chances de réussite. Mais, en Guadeloupe, l'évolution de la place du créole dans la société, se manifestant par exemple par sa plus grande présence dans les médias[26], tend à diminuer cette opposition. L'institution elle-même emboîte le pas : lors du séminaire *Enseigner la langue et la culture régionales créoles : transversalité et interdisciplinarité*[27] organisé en 2007 par l'académie de Guadeloupe, la directrice de cabinet

[26] Par le développement d'émissions en créole sur les chaînes publiques de radio ou de télévision, et celui de chaînes privées qui ont dès l'origine compris l'attente sociale dans ce domaine.
[27] Site consulté le 25 novembre 2009 : http://www.ac-guadeloupe.fr/actualite/

du recteur faisait son intervention en créole. Cependant, la profondeur de cette mutation reste source d'interrogation (Pourchez, 2009).

Contraintes didactiques : les conceptions disciplinaires des enseignants sont forgées par l'ensemble du système

Un certain nombre de contraintes à la contextualisation ne sont pas issues de conceptions ni sur la discipline (contraintes épistémologiques) ni sur l'école et l'enseignement (contraintes sociales) mais liées à des conceptions de la discipline qu'ont les différents acteurs du système. Cela peut tenir à la formation initiale des professeurs ou à leur parcours personnel et professionnel, mais aussi aux ressources pédagogiques disponibles. En Guadeloupe, un enseignant de biologie, formé en métropole pendant ses études supérieures sur *La flore de France, de Suisse et de Belgique* (Bonnier, 1909, première édition), sélectionné par un concours dont le jury ne possède pas de fleur tropicale aux épreuves d'admission, utilisant les manuels nationaux, ne trouvera pas forcément les ressources documentaires disponibles et ne choisira donc pas des exemples d'écologie dans l'environnement immédiat des élèves même si cela est recommandé dans les parties introductives de certains programmes[28]. Qui plus est, s'il intervient en lycée, il hésitera à utiliser des exemples locaux, de crainte de défavoriser ses élèves au baccalauréat[29]. Ici, les contraintes didactiques rejoignent les contraintes sociales, lorsque ces dernières s'inquiètent de l'égalité des chances.

L'institution elle-même reconnaît le manque de ressources, ou leur méconnaissance, pour agir sur les conceptions des acteurs. En Guadeloupe, la plaquette de présentation du séminaire académique *Enseigner la traite et l'esclavage aux Antilles*[30] (2006) mentionne comme objectifs la production et la diffusion de fiches pédagogiques académiques sur cet enseignement.

Ainsi, les contraintes didactiques sont majoritairement liées aux pratiques sociales de références, ainsi qu'aux connaissances en contexte que possède l'enseignant qui sont fortement conditionnées par la formation (initiale, continue, autonome), les outils (manuels, livre de la bibliothèque) et les consignes (hiérarchies, prescrits) dont il dispose.

Profils de contextualisation didactique

Les différentes disciplines d'enseignement ne sont donc pas soumises aux mêmes contraintes, ce que les exemples précédents montrent. Comme illustration (cf. Figure 6), il est possible de comparer les mathématiques, les SVT et les LCR.

---

seminaire/enseigner_creoles_PROGRAMME_LCR_3.pdf. Ce document n'est plus en ligne actuellement.

[28] Le CRDP de Guadeloupe, certains syndicats enseignants ont développé des manuels basés sur l'environnement de la Guadeloupe. Ces ressources sont plus développées pour l'enseignement primaire mais leur utilisation effective reste à évaluer, de même que la qualité contextuelle de ce qu'elles proposent. Dans un ordre d'idées différent, on pourra également citer l'exemple de Gérard Lauriette qui utilisait ses propres manuels (Combé, 2011).

[29] Cette remarque vaut aussi pour les préparations aux concours de recrutement de professeurs (CAPES, agrégation) particulièrement dans les champs des sciences de la vie et de la terre, de la géographie, de l'histoire, etc.

[30] http://www.ac-guadeloupe.fr/actualite/seminaire/enseigner_esclavage.htm, consulté le 25 novembre 2009. Ce document n'est plus en ligne actuellement.

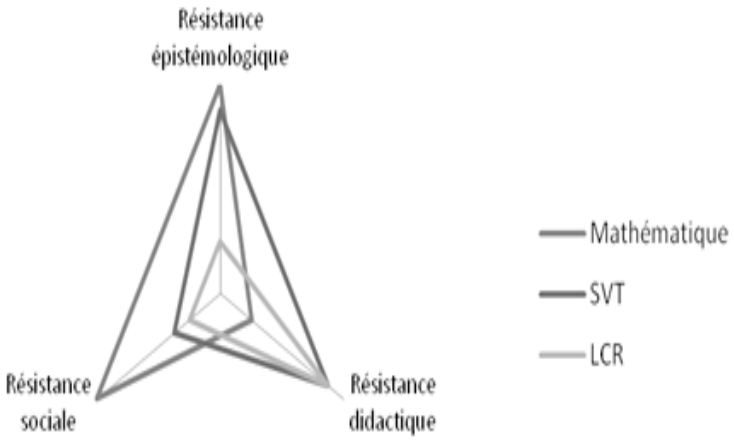


Figure 6 : Exemples de profils de trois disciplines

Les mathématiques sont perçues comme une discipline fondamentalement universelle (forte contrainte épistémologique) importante pour les attentes sociales en termes de sélection et de réussite (forte contrainte sociale), mais ne présentent pas de contrainte didactique particulièrement importante grâce aux nombreux travaux de didactique et aux habitudes d'habillage des problèmes qu'ont les enseignants (faible contrainte didactique). Les SVT présentent un profil bien différent : la volonté de se définir comme une science universelle semble partagée par beaucoup d'acteurs du système (forte contrainte épistémologique), les difficultés d'adaptations aux contextes locaux sont nombreuses pour les enseignants (forte contrainte didactique). Cette discipline ne jouant qu'un rôle assez secondaire dans la réussite scolaire, les parents n'en font qu'un enjeu mineur (du moins, tant que les champs enseignés en sciences de la vie n'entrent pas en conflit avec des convictions religieuses des parents) : ainsi, la contrainte sociale est (le plus souvent) assez faible. L'enseignement des LCR répond, aujourd'hui en Guadeloupe, à une véritable demande sociale (contrainte sociale faible), même si des différences sont à noter en fonction des groupes sociaux par exemple, défendue sur un registre de droit à la spécificité (contrainte épistémologique faible). Par contre les corpus scientifiques et outils d'enseignement sont en cours de stabilisation (contrainte didactique forte).

Cette figure 6 illustre l'idée de profils de contextualisation selon les différents types de contraintes, différents selon les disciplines, qui correspondent à des conceptions variées des acteurs du système éducatif sur celles-ci. Ces conceptions doivent être entendues comme issues d'interactions multiples entre des connaissances, des systèmes de valeurs et des pratiques sociales de référence (Forissier, 2003). Ces profils peuvent être établis pour un niveau scolaire, pour une discipline d'enseignement ou un système éducatif donnés. De plus, les mécanismes de contextualisation didactique fonctionnent différemment selon les types de profil, qui croisaient les degrés de contextualisation au niveau de la chaîne de transposition. Par exemple, l'institution aura du mal à modifier profondément les plans d'enseignement et d'évaluation en mathématiques, en raison des contraintes sociales (la noo-contextualisation y est donc difficile et risquée politiquement), tandis que les contextualisations pédagogiques et sociocognitives y sont plus faciles, comme cela a été précisé plus haut.

Conclusion

Cet exposé a permis de dessiner les contours d'un domaine de recherche, celui des *didactiques contextuelles*. La contextualisation didactique s'organise autour de deux axes, déjà reconnus dans la littérature, l'*analyse didactique contextuelle* et les *didactiques contextualisées*, pour distinguer ce qui relève, d'un coté, de l'observation, de l'analyse des phénomènes contextuels et, de l'autre, de la construction de dispositifs didactiques et pédagogiques prenant en compte les différents contextes en présence.

L'analyse des processus à l'œuvre dans la *contextualisation didactique* permet leur inscription dans un réseau de transposition, et la compréhension des degrés de contraintes qui s'opposent à l'émergence de didactiques contextualisées. En croisant cette première approche avec les degrés ou formes de contextualisation observées, un outil (sans doute encore trop sommaire) peut être mis en œuvre pour l'analyse de supports d'enseignements ou de pratiques enseignantes, apportant un angle d'approche complémentaire à celui de Sauvage-Luntadi et Tupin (2012), centré sur l'analyse de pratiques effectives et sur les représentations associées à la contextualisation. Compte tenu de la possibilité de multiplier à l'envi les exemples de situations analysables avec cet outil, ce dernier semble posséder un caractère opérationnel.

En effet, malgré son caractère encore rudimentaire, cet outil permet de dessiner un paysage complexe ce qui renvoie à de nombreux constats (Galisson, 1994 ; Galisson et Puren, 1999 ; Pourchez, 2009 ; Tupin, Françoise et Combaz, 2005). Il y a, d'abord, les nombreux paramètres contextuels en jeu, dont l'importance restait insoupçonnée avant l'engagement dans ce travail. Par exemple, Les questions sur l'astronomie (la position relative des corps célestes en fonction de la latitude), sur les saisons renvoient également à des paramètres socioculturels, qu'on ne peut négliger dans le cadre de l'élaboration de stratégies de contextualisation de l'enseignement, interrogeant les questions de contextualisation sociocognitive. La détermination des paramètres les plus significatifs, comme par exemple dans Acioly-Régnier et Régnier (2009), sera sûrement un des enjeux des travaux d'analyse didactique contextuelle.

Au-delà de ces questions, deux autres écueils se dressent. Le premier est lié au constat que tout enseignement est effectivement plus ou moins contextualisé, et qu'il existe donc un *danger de banalisation*, au sens de l'oubli des caractéristiques particulières des situations concernées : la rencontre (parfois niée, rarement assumée et construite) ou la confrontation (selon les périodes) de plusieurs cultures, de conceptions issues de milieux naturels différents, dans une situation d'apprentissage ou d'enseignement, et en particulier lorsqu'un des contextes (naturel, culturel, linguistique) concerné a été historiquement minorisé[31]. Le second écueil surgit alors : c'est le risque de remplacer le débat scientifique, didactique et pédagogique sur la question des didactiques contextuelles par un débat militant, politique, identitaire ou religieux. En Guadeloupe, l'instituteur Gérard Lauriette (praticien de la contextualisation didactique dans les années soixante utilisant uniquement le créole pour tout enseigner) fut déclaré fou par l'institution, et radié comme tel, en premier lieu parce qu'il dérangeait l'ordre établi (Combé, 2011). Certaines des questions posées sont reprises depuis par l'institution qui en fait l'objet de discussions et de colloques[32]. D'un autre coté, on note

[31] Dans le cas du milieu naturel, le contexte subtropical des Antilles françaises reste mal connu, ou connu pour des images « *touristiques* ».

[32] Comme celui organisé dans le cadre de l'année des outremers intitulé *Enseigner l'Outre-mer, enseigner en Outre-mer* en mai 2011à Paris.

l'intrusion d'éléments idéologiques (politiques ou religieux) ou étroitement nationalistes, véhiculés par les élèves, les parents, les associations, les responsables politiques locaux, dans ce débat. Le chercheur, alors, peut se sentir comme pris entre deux feux, celui d'être considéré comme un *militant* par la communauté scientifique à laquelle il appartient, et comme un *tiède* par la société sur laquelle il travaille (dont il peut, ou non, être reconnu comme membre), parce que la posture du chercheur demande une distance critique.

Si cet arrière-plan politique (et polémique) semble devoir être mentionné, il ne doit pas faire oublier les véritables enjeux des questions de contextualisation didactique, dont l'échec scolaire actuel[33], le défaut d'estime de soi, l'insertion sociale et professionnelle. En constatant que la définition par l'institution des prescrits fait souvent référence à des connaissances contextualisées[34], une définition des prescrits en termes de compétences à acquérir par l'élève pourrait faciliter la mise en œuvre d'un enseignement contextualisé. En effet, des prescrits ainsi définis se prêteraient davantage aux formes fortes de contextualisation, en permettant l'organisation du plan d'étude en fonction des contextes (noo-contextualisation opérables à diverses échelles – régionales ou autres – d'un système éducatif). Par ailleurs, pour peu que les échelons intermédiaires du système ne soient pas trop normatifs, que les ressources correspondantes soient développées, que la formation des professeurs soit adaptée, les contextualisations pédagogiques et sociocognitives seraient alors plus largement possibles, sans mettre en défaut les professeurs, qui les opèrent déjà actuellement dans leur classe avec un soutien incertain de leur hiérarchie, agissant de fait sur le contexte, le faisant évoluer de manière dynamique et interdépendante. Sans instruire davantage ici cette hypothèse, il semble néanmoins souhaitable de la mettre en débat.

[33] Par exemple, le taux de succès au baccalauréat en Guyane est de 67,3% en 2010 contre 85,6% pour la France métropolitaine. Source : http://media.education.gouv.fr/file/2011/28/1/DEPP-NI-2011-07-resultats-definitifs-baccalaureat-session-2010_172281.pdf

[34] Ou plus exactement faisant référence à un contexte dans lequel elles sont pertinentes, comme « *l'occupation du milieu par les êtres vivants varie au cours des saisons* ». J'ai montré plus haut que les saisons étaient peu explicatives des peuplements en milieu tropical.

HYPOTHÈSES DE TRAVAIL

Je présente ici deux séries d'hypothèses qui ont été questionnées par l'intermédiaire d'études descriptives relevant d'analyses didactiques contextuelles d'une part, et d'expérimentations visant la production de didactiques contextualisées d'autre part. La première série concernait les usages d'alternances et de mélanges codiques au cours des interactions didactiques en fonctions des contextes sociolinguistiques et des disciplines enseignées. Ces hypothèses ont été éprouvées par des enquêtes de type descriptif et compréhensif, par une confrontation avec la réalité du terrain (analyse didactique contextuelle). La seconde série d'hypothèse portait sur les effets de l'utilisation de stratégies raisonnée d'alternances codiques sur les processus d'enseignement-apprentissage (didactiques contextualisées). Ces hypothèses ont été testées dans le cadre d'expérimentations menées en situations d'apprentissage.

Hypothèses sur les pratiques d'alternance et de mélange codiques au cours des interactions didactiques en contexte multilingue

Dans un premier temps, j'ai postulé que l'alternance et le mélange codique sont (i) un type de pratiques langagières plus ou moins fréquent et observable dans l'enseignement en Outre-mer, (ii) qu'ils constituent une stratégie d'enseignement et une ressource plus ou moins exploitées par les différents acteurs dans les processus de communication et d'apprentissage en contexte scolaire, et que (iii) cette stratégie peut être différente et variable selon le contexte sociolinguistique (endolingue *vs* exolingue), la discipline (linguistique *vs* non-linguistique), l'enseignant (réticent, pragmatique *vs* militant), les objectifs (didactique *vs* pédagogique) le niveau scolaire (primaire *vs* secondaire).

La première hypothèse supposait que l'alternance et le mélange codiques constituent une manifestation ordinaire de compétences bilingues et du répertoire verbal dont disposent les acteurs du système éducatif.

La seconde hypothèse envisageait que ces phénomènes langagiers particuliers constituent plus ou moins une ressource mobilisée à différents niveaux (pédagogique, didactique) au cours des interactions à des fins d'apprentissage et de communication (Castellotti, 2001 ; Causa, 2002, 2007 ; Cavalli, 2003 ; Stratilaki, 2005).

La troisième hypothèse retenue était que l'alternance codique ne participe pas d'un scénario d'usages des langues qui serait commun à toutes les disciplines, à tous les niveaux scolaires et aux différents contextes sociolinguistiques. Autrement dit, les formes et les fonctions de l'alternance codique utilisées dans l'enseignement seraient différentes selon la discipline enseignée, le niveau d'enseignement, le style pédagogique de l'enseignant, les profils langagiers des locuteurs et le type de contextes sociolinguistiques. Il s'agit de déceler les raisons et de repérer les fonctions de ces alternances codiques, de comprendre à quels moments de l'interaction didactique les acteurs passent d'une langue à une autre, sous quelle forme et avec quelle intentionnalité.

Ainsi, mon choix s'est volontairement porté sur l'observation et l'analyse de disciplines et de contextes pouvant être considérées comme des archétypes, d'une part, de disciplines linguistiques et non linguistiques, et d'autre part, de contextes bi-plurilingues, endolingues et exolingues (Guadeloupe, Guyane, Saint-Martin). Il s'agit de décrire et d'analyser les formes

d'alternance codique dans les interactions didactiques à partir d'observations et d'enregistrements d'interactions en classe, d'entretiens avec les enseignants, et de questionnaires afin d'identifier les profils langagiers et les représentations sociolinguistiques des langues qu'ont les différents acteurs (enseignants, étudiants, élèves, etc.). Je privilégie une approche méthodologique de type qualitative jumelée à des données quantitatives (Pinard, 2004). Ce travail envisageait, dans un premier temps, de repérer et de quantifier la présence des différentes formes d'alternance et de mélange codiques et les fonctions qu'elles remplissent selon les disciplines envisagées. Dans un deuxième temps, j'ai interrogé des enseignants sur les raisons et les fonctions de ces différentes formes d'alternance codique afin de leur prêter du sens au cours de leurs pratiques. Ces recueils de données quantitatives et qualitatives visaient à confronter les différents modes de fonctionnement disciplinaires en termes de pratiques d'alternance codique, et s'inscrivaient dans une démarche de didactique comparative et professionnelle.

Hypothèses sur les effets de l'alternance et du mélange codiques sur les processus d'enseignement-apprentissage

Dans un second temps, j'ai émis l'hypothèse que tout apprentissage, qu'il soit linguistique ou non, se trouverait favorisé quand les interactions en classe s'effectuent par le biais de deux ou plusieurs langues au lieu d'une seule auprès d'apprenants en contexte multilingue (Coste et Pasquier, 1992 ; Py, 2000 ; Moore, 2001). L'apprentissage d'un concept par le biais de plusieurs langues pourrait faciliter chez les élèves son acquisition et le développement de compétences métalinguistiques (Cavalli, 2005 ; Lüdi, 1999) et socio-affectives (Cummins, 1992, 2000, 2001 ; Skutnabb-Kangas, 2010).

Certaines études avancent également l'idée qu'une « *alternance raisonnée des langues* » (Moore, 2001) pour l'acquisition de savoirs disciplinaires *dits* non-linguistiques a un effet positif d'un point de vue métacognitif. En effet, approcher un concept en plusieurs langues permettrait de développer plus facilement des aptitudes d'abstraction et de généralisation qu'avec une seule langue (Gajo, 2006 ; Duverger, 2009 ; Lüdi, 1994 ; Coste, 2008). L'alternance codique constitue une sorte de redondance et d'input linguistique riche (Geiger-Jailler, 2005). Cette affirmation repose en partie sur l'hypothèse de l'interdépendance entre les langues de Cummins (1979), souvent désignée comme « *la double théorie de l'iceberg* » qui suppose que deux langues peuvent être très différentes en surface, alors qu'elle reposerait en fait sur des processus cognitifs identiques, une compétence sous-jacente commune. Ainsi, j'ai envisagé d'interpréter l'alternance codique, à l'instar de Geiger-Jaillet (2005), comme un des éléments de co-construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves et des enseignants. J'ai posé comme hypothèse principale que le fait d'utiliser plusieurs langues en contexte multilingue est susceptible d'avoir des effets sur les processus d'enseignement-apprentissage à différents niveaux (attention, motivation, mémorisation, apprentissage, compréhension, participation).

CHAPITRE II :
APPROCHE DESCRIPTIVE ET ANALYSE DIDACTIQUE CONTEXTUELLE DES ALTERNANCES ET MÉLANGES CODIQUES

INTRODUCTION

Je rends compte dans ce chapitre d'une série d'études ayant comme objectif de produire des connaissances sur les pratiques réelles d'alternance et de mélange codiques lors des processus d'enseignement-apprentissage dans la Caraïbe, et plus particulièrement aux Antilles et en Guyane françaises. Pour ce faire, je présente cinq études dont l'objectif est de décrire et de comprendre les formes et les fonctions de ces pratiques au cours d'interactions didactiques en contextes multilingues. Les hypothèses qui sous-tendent cet axe de recherche sont, d'une part, que l'alternance et le mélange codiques constituent une manifestation ordinaire des compétences bilingues et du répertoire verbal dont disposent les acteurs du systèmes éducatifs, plus ou moins mobilisée à différents niveaux (pédagogique, didactique) au cours des interactions didactiques à des fins d'apprentissage et de communication selon acteurs, les disciplines, les niveaux scolaires et les différents contextes sociolinguistiques.

La première étude vise à comparer les usages du français et du créole en éducation physique et sportive en Guadeloupe et en Haïti (Anciaux, 2008b). L'objectif est de comparer, pour une même discipline scolaire, l'emploi alterné et mélangé de deux langues, le français et le créole, dans deux territoires ayant chacun une situation sociolinguistique distincte (deux langues officielles *versus* une langue officielle et une langue régionale).

La seconde étude analyse les formes et les fonctions de l'alternance codique dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive d'un côté, et des langues et cultures régionales option créole de l'autre, en Guadeloupe dans l'enseignement secondaire (Anciaux *et al.*, 2013). L'objectif est de comparer les formes et les fonctions de l'alternance et du mélange codiques, sur un même territoire, dans l'enseignement de deux disciplines différentes (discipline *dite* linguistique *versus* discipline *dite* non-linguistique).

La troisième étude propose une analyse des changements linguistiques en contexte didactique en Guadeloupe, en Guyane française et à Saint-Martin (Anciaux, 2013). L'objectif est de comparer les pratiques d'alternances et de mélanges codiques au sein des interactions didactiques pour l'enseignement de plusieurs disciplines dans différents types de contextes sociolinguistiques (bilingue *versus* multilingue ; endolingue *versus* exolingue).

La quatrième étude s'intéresse plus particulièrement aux pratiques des langues en milieu scolaire et familial chez des élèves à l'école primaire et à leurs attitudes à l'égard d'énoncés présentant un mélange de langues. Il s'agit aussi, à l'aide d'entretiens, d'interroger des enseignants sur leurs usages d'alternances et de mélanges codiques au cours de leur pratique professionnelle, des situations d'enseignement et des activités proposées (Anciaux et Jeannot-Fourcaud, 2012). L'objectif est, premièrement, de relever les pratiques linguistiques déclarées des élèves en fonction des lieux (école, maison) et des interlocuteurs (enseignants, élèves, parents, fratrie, amis), deuxièmement, de recueillir les attitudes des élèves vis-à-vis d'énoncés où deux langues sont présentes, et troisièmement, d'analyser des discours d'enseignants du premier degré sur l'usage de l'alternance et du mélange codiques au cours de leur pratique.

Enfin, la dernière et cinquième étude vise l'identification des représentations du plurilinguisme, des langues en général, du français et du créole, et de l'utilisation d'alternances codiques dans l'enseignement chez des élèves, des étudiants à l'IUFM de Guadeloupe et des enseignants du primaire. L'objectif est de relever et de comparer les

représentations à l'égard d'un usage alterné et mélangé des langues à l'école chez trois populations distinctes (élèves, étudiants, enseignants) afin d'évaluer les obstacles et les perspectives d'une didactisation de l'alternance codique.

Cette série d'études se base sur l'observation, le recueil et l'analyse de corpus, la passation d'entretiens et de questionnaires. Elle s'inscrit dans la continuité des études descriptives et qualitatives précédemment menées dans le cadre de ma thèse sur l'usage du créole en EPS en Guadeloupe. Il s'agit d'observer, de relever et d'analyser, sur le terrain, les pratiques et les représentations de l'alternance et du mélange des langues au cours des interactions didactiques selon les acteurs, les disciplines et les territoires concernés. Il est également question de recueillir les dires des enseignants concernant les usages spécifiques des langues et leurs effets éventuels sur les processus d'enseignement-apprentissage au cours de leur pratique. Cette chapitre II relève de l'analyse didactique contextuelle, telle que présentée dans le cadre théorique précédent, et s'intéresse à l'étude des alternances et mélanges codiques au cours des interactions didactiques en tant qu'*indice de contextualisation*.

ÉTUDE 1 : ALTERNANCES ET MÉLANGES FRANÇAIS-CRÉOLE EN EPS EN GUADELOUPE ET EN HAÏTI

Introduction

Cette première étude[35] est une approche comparative des pratiques et des stratégies d'alternance et de mélange codiques dans l'enseignement d'une discipline en particulier, l'éducation physique et sportive (désormais EPS), dans deux territoires de la Caraïbe, où créole et français se partagent la communication au sein de la société, des familles et de l'école. D'un côté, Haïti, république indépendante, présente une situation de bilinguisme officiel. Le français et le créole ont tous deux un statut de langue officielle. La population est en grande majorité uniquement créolophone (90%) et la proportion de bilingues français/créole est relativement faible (10%) et réservée aux classes sociales aisées, malgré la volonté de promouvoir un enseignement bilingue depuis 1979 et suite à la réforme Bernard de 1982 (Hoffman, 1990 ; Joint, 2006 ; Laroche, 2000 ; Roumain, 1990 ; Trouillot, 2001a, 2001b). D'un autre côté, la Guadeloupe est une région française d'Outre-mer où le français est la langue officielle de scolarisation, et le créole est une langue régionale enseignée de manière optionnelle depuis 2001. Le bilinguisme français-créole en Guadeloupe tend à se généraliser à l'ensemble de la population, même s'il existe une variabilité des compétences dans chaque langue et pour chaque individu, et la proportion d'unilingues francophones ou créolophones est relativement faible (Bébel-Gisler, 1985). Deux îles de la Caraïbe, la présence du français et créole (même si le créole haïtien est différent du créole guadeloupéen, et si l'anglais est de plus en plus parlé en Haïti, cf. Govain, 2013), et deux situations sociolinguistiques et politiques bien distinctes, mais une alternance du français et du créole et un contact de langues comme réalité sociolinguistique. C'est dans ces contextes bilingues particuliers que j'ai souhaité étudier et comparer les pratiques langagières au cours de l'enseignement de l'EPS lors d'un stage postdoctoral effectué en Haïti en 2003-2004 et financé par l'Agence universitaire de la Francophonie.

Autrefois perçue dans l'enceinte scolaire comme un manque de maîtrise des deux langues, l'alternance codique constitue désormais une manifestation possible du langage, une ressource à mobiliser, une compétence à développer dans l'interaction à des fins d'apprentissage et de communication (Stratilaki, 2005). Cette évolution encourage à prendre en compte les spécificités sociolinguistiques des publics enseignés et à considérer l'alternance codique comme une nouvelle stratégie didactique et pédagogique en vue de développer le plurilinguisme. Or, si les usages et les effets de l'alternance codique ont été pris en considération et étudiés auprès de populations bilingues dans la Caraïbe au cours des apprentissages scolaires de type cognitif et linguistique, tels que les Mathématiques ou le Français (Chaudenson, 1989, 1996 ; Damoiseau, 1990 ; Dorville, 1994 ; Durizot Jno-Baptiste, 1991, 1996 ; Romani, 1994 ; Vernet, 1990), peu de travaux avaient porté jusque là sur les apprentissages de type moteur. C'est à ce manque que j'ai cherché à répondre en menant ce travail. Est-ce que certaines formes d'alternances et de mélange codiques apparaissent en EPS

[35] Cette recherche a fait l'objet d'une publication par ailleurs : Anciaux, F. (2008b). Alternance codique français/créole en EPS dans la Caraïbe. Dans T. Karsenti, R.-P. Gary et A. Benziane (dir.). *Former les enseignants du XXI*^{ème} *siècle dans toute la Francophonie* (p. 29-41). Clermont-ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.

en Guadeloupe et en Haïti ? Ont-elles des effets et des fonctions particulières ou similaires au cours des apprentissages moteurs selon le contexte sociolinguistique ? Les enseignants adoptent-ils des stratégies linguistiques spécifiques ou identiques selon les ressources verbales des apprenants et les territoires étudiés au cours des interactions didactiques ?

Cette étude de type exploratoire s'intéresse donc aux stratégies d'enseignement fondées sur l'alternance et le mélange codiques en EPS afin de favoriser les apprentissages moteurs et la relation pédagogique. Il s'agit, d'une part, de relever l'usage des langues en EPS en Guadeloupe et en Haïti, et d'autre part, d'interroger des enseignants de ces deux territoires sur leur manière de gérer l'usage alterné des langues dans le processus d'enseignement-apprentissage. Les pratiques langagières et les choix linguistiques des individus sont considérés comme des actions spécifiques dotées de valeurs significatives pour les acteurs, dépendantes de situations singulières et d'intentions particulières.

Je postule que l'alternance codique est un type de pratique langagière effective et observable en EPS dans la Caraïbe et qu'elle constitue une stratégie d'enseignement et de communication. Le choix de cette discipline scolaire se fonde sur le fait qu'elle se déroule hors de la classe, et est de fait peut-être moins soumise que d'autres aux normes communicationnelles imposées par l'école, qu'elle met en jeu le corps et les émotions des élèves. Ainsi, l'EPS pourrait constituer un espace plus propice à l'observation de l'utilisation alternée des langues en contexte bilingue. Je formule deux sous hypothèses, la première est d'ordre quantitatif et la seconde d'ordre qualitatif. Concernant les aspects quantitatifs, on peut supposer qu'en Guadeloupe, le français sera principalement utilisé, et que ponctuellement le créole pourrait apparaître, étant donné que le français est la langue officielle d'enseignement et que la population est en grande majorité francophone. En Haïti, le créole devrait être la langue prédominante car l'enseignement est officiellement bilingue et la connaissance du français chez les élèves n'est pas très répandue. Concernant les aspects qualitatifs, on peut supposer que, de par la place des langues dans le système éducatif et dans le répertoire des différents acteurs, les pratiques d'alternance et de mélange codiques auront différentes formes et fonctions en EPS d'un territoire à l'autre.

Plusieurs recherches antérieures ont montré un effet de la langue sur les capacités d'imagerie mentale du mouvement, la valeur d'imagerie des mots et les performances de rappel moteur auprès de bilingues français/créole (Anciaux, 2003 ; Anciaux *et al.*, 2002, 2005). Par exemple, la langue de présentation des consignes peut influencer l'évocation d'images mentales chez certains bilingues français/créole, et de ce fait, augmenter les capacités mnésiques et le rappel moteur d'une série d'actions (Anciaux, 2007). Ces effets singuliers de la langue de présentation des consignes sur les apprentissages moteurs auprès de populations bilingues pourraient également se situer au niveau de la mobilisation de plusieurs processus (motivationnels, attentionnels, relationnels, affectifs, mnésiques, verbaux, cognitifs, moteurs) impliqués dans l'acquisition d'une habileté motrice. Par conséquent, des stratégies d'enseignement particulières basées sur une alternance des langues devraient être identifiables en EPS selon le territoire étudié. Je présente par la suite la méthodologie de recherche mise en place pour vérifier ces hypothèses de travail.

Méthodologie

L'objectif de ce travail est de décrire et de comprendre l'alternance et le mélange des langues en EPS en Guadeloupe et en Haïti. Pour ce faire, d'une part, j'ai observé des séances d'EPS afin de quantifier les usages des langues, et d'autre part, j'ai interrogé des enseignants sur les pratiques des langues par l'ensemble des acteurs et sur les effets d'une utilisation alternée des langues afin de comprendre les objectifs et les intentions de ces choix et changements linguistiques. Ainsi, j'ai adopté, respectivement, une approche quantitative cherchant à mesurer l'usage des langues par les enseignants et les élèves au cours des séances d'EPS, et une approche qualitative sous forme d'entretiens semi-directifs et d'analyse textuelle afin de relever et d'examiner les propos recueillis sur l'utilisation alternée des langues au cours des apprentissages moteurs.

Population étudiée

Au total, 30 enseignants, 15 Guadeloupéens et 15 Haïtiens, dont 20 hommes et 10 femmes (10 hommes et 5 femmes sur chaque territoire), ont participé volontairement à cette recherche (âge moyen : 37 ans). Tous sont nés dans le pays où j'ai effectué l'enquête. Ils sont tous bilingues français/créole et enseignent depuis au minimum 3 ans. Chaque participant a été observé au cours d'une séance, puis interrogé. Ainsi, je dispose d'un corpus de 30 séances observées et de 30 entretiens (15 en Guadeloupe et 15 en Haïti).

Instrumentation

Trois outils méthodologiques ont été utilisés dans ce travail : une grille d'observation, un questionnaire semi-directif et un logiciel d'analyse textuelle. La grille d'observation (cf. Annexe 1) a été élaborée en vue, d'une part, de relever le type de pratiques linguistiques (uniquement en français, uniquement en créole, alternance ou mélange codique), et d'autre part, de donner une proportion d'utilisation de chaque langue par l'enseignant et les élèves au cours des séances d'EPS. Le questionnaire semi-directif a été constitué pour interroger les enseignants sur les usages et les effets des alternances et des mélanges des langues au cours de leurs pratiques. Il repose sur trois questions principales :

- 1/ Pouvez-vous m'évoquer des situations dans lesquelles vous alternez ou mélangez les langues au cours des séances d'EPS ?
- 2/ Pouvez-vous m'évoquer des situations dans lesquelles les enfants alternent ou mélangent les langues entre eux au cours des séances d'EPS ?
- 3/ Pouvez-vous m'évoquer des situations dans lesquelles les enfants alternent ou mélangent les langues en vous parlant au cours des séances d'EPS ?

Enfin, un logiciel informatique d'Analyse de Données Textuelles : ALCESTE 4.6 (Reinert, 2001) a permis d'extraire des entretiens un vocabulaire spécifique, des structures signifiantes et des champs lexicaux au sein des réponses données.

Déroulement de la recherche

Chaque entretien semi-directif avec chaque enseignant était précédé de l'observation d'une séance d'environ une heure au cours de laquelle je relevais le type de pratiques linguistiques et les usages des langues en fonction des interlocuteurs à l'aide de la grille d'observation. Les entretiens individuels se déroulaient en français et en créole. Ils duraient en moyenne une demi-heure. Les questions étaient posées consécutivement à l'interlocuteur et les relances de notre part insistaient sur le *comment* et non sur le *pourquoi*, afin d'éviter les explications trop rationnelles. Enfin, l'enregistrement audio des réponses a permis de retranscrire l'ensemble

des entretiens par écrit en vue d'analyser ces données textuelles à l'aide du logiciel ALCESTE 4.6. L'analyse textuelle des entretiens effectués en Guadeloupe et ceux réalisés en Haïti a été faite séparément afin de pouvoir comparer les fonctions des alternances et mélanges codiques d'un territoire à l'autre.

Résultats

Analyse des grilles d'observation

Afin d'améliorer leur lisibilité, les résultats sont présentés sous forme de pourcentages. Le tableau 1 présente le pourcentage de séances observées en fonction des trois pratiques linguistiques prédéterminées (uniquement en français, uniquement en créole, ou alternance codique) en Guadeloupe et en Haïti. On relève 4 séances sur 30 où seul le français est utilisé (2 en Guadeloupe et 2 en Haïti, soit 13% respectivement). Concernant l'utilisation exclusive du créole, aucune séance n'a été observée en Guadeloupe et 9 en Haïti (60%). L'alternance et le mélange codiques en EPS ont été relevés dans 13 séances sur 15 en Guadeloupe (87%) et dans 4 séances sur 15 en Haïti (27%).

	TYPE DE PRATIQUES LINGUISTIQUES		
	Uniquement en français	Uniquement en créole	Alternance et mélange codique
GUADELOUPE	13%	0%	87%
HAÏTI	13%	60%	27%

Tableau 1 : Pourcentages de séances d'EPS en fonction du type de pratique linguistique

Le tableau 2 présente les pourcentages d'utilisation des langues obtenus à partir des grilles d'observation remplies uniquement au cours des 17 séances d'EPS observées où les deux langues sont apparues, dont 13 en Guadeloupe et 4 en Haïti. En Guadeloupe, l'alternance codique en EPS se caractérise par une utilisation plus fréquente du français que du créole, alors que l'inverse est observé en Haïti, tant pour les enseignants que pour les élèves.

	USAGE DES LANGUES	
	Français	**Créole**
GUADELOUPE	**80%**	**20%**
Enseignant → Élèves	80%	20%
Élèves → Élèves	70%	30%
Élèves → Enseignant	90%	10%
HAÏTI	**20%**	**80%**
Enseignant → Élèves	10%	90%
Élèves → Élèves	20%	80%
Élèves → Enseignant	30%	70%

Tableau 2 : Pourcentages d'utilisation des langues en fonction des interlocuteurs

Analyse des entretiens

L'analyse des données textuelles de l'ensemble des entretiens passés avec les enseignants de Guadeloupe a permis d'identifier cinq classes d'énoncés parmi les réponses recueillies. L'analyse factorielle des correspondances confirme la forte opposition entre les différentes classes ($p < .05$). Les classes obtenues peuvent être interprétées comme des contenus, activités ou représentations (Reinert, 2001), et un titre leur a été attribué (cf. Tableau 3).

CLASSES	VERBES	NOMS	EXTRAITS
A "Facteurs"	dépendre	culture, milieu, élèves, classe	" Le créole, je l'utilise en fonction du contexte, de la classe. Avec certains élèves, par rapport à leur milieu culturel, à travers une approche par la langue maternelle qui est le créole, ils vont mieux comprendre ce que tu leur demandes ".
B "Relationnel"	expliquer, communiquer, encourager	jeu, match, partenaires, adversaires	" Les élèves parlent souvent le créole surtout en match ou en phase de jeu. Ça se fait par inadvertance ".
C "Affectif"	fâcher, véhiculer, parler, venir, exprimer	langue, créole, émotion	" Le créole est le moyen spontané et privilégié par les élèves pour exprimer leurs émotions et leurs sentiments. Pour moi aussi, quand je suis en colère ou fatigué par exemple ".
D "Cognitif"	faire, passer, aider	image, message	" Généralement je parle en français avec les gamins, mais pour marquer certains faits, le créole va revenir naturellement. Par rapport au français, le créole marque plus l'attention des gamins ".
E "Moteur"	traduire, donner	situation, façon, expression, motricité	" J'ai tendance à lui donner quelques mots ou une expression en créole pour guider la motricité de l'enfant, pour que l'élève trouve dans les mots que j'utilise une petite esquisse de réponse motrice. Il y a des expressions en créole qui font que l'enfant prend conscience de ce qu'il fait, et réussit à traduire en motricité ce qu'il doit réaliser ".

Tableau 3 : Classes obtenues chez les enseignants en Guadeloupe

L'analyse des données textuelles de l'ensemble des entretiens passés avec les enseignants en Haïti a permis d'identifier six classes d'énoncés parmi les réponses recueillies. L'analyse factorielle des correspondances confirme la forte opposition entre les différentes classes ($p < .05$). Chaque classe a été interprétée et un titre lui a été attribué (cf. Tableau 4). On peut relever que les passages d'une langue à l'autre s'effectuent par le locuteur en fonction des plusieurs facteurs relatifs à la situation de communication, comme l'origine sociale ou le genre des élèves. Ces changements linguistiques visent plusieurs aspects dans le processus d'enseignement apprentissage. Ils peuvent avoir des objectifs d'ordre relationnel, affectif, cognitif ou moteur. Les enseignants interrogés déclarent passer d'une langue à une autre pour établir une relation de confiance, voire de connivence, avec les élèves. Ils affirment également alterner les langues pour exprimer leurs états émotionnels, encourager et motiver les élèves, expliquer une consigne et capter l'attention. Ces passages ou glissements d'une langue à une autre visent aussi des aspects moteurs et la régulation des mouvements réalisés par les élèves.

CLASSES	VERBES	NOMS	EXTRAITS
A "Facteurs"	dépendre, savoir, obliger	enfant, adolescent, école, milieu, élèves, classe, genre, situation, niveau	" Ça dépend des gens à qui j'enseigne. En fonction de l'enfant, de la situation, je passe d'une langue à une autre. ".
B "Relationnel"	respecter, marquer	différence, respect, garçon, fille, adulte, professeur	" Je joue avec les deux langues. Avec les filles, c'est mieux de parler français, c'est une marque de respect. Lorsque j'utilise le créole, c'est surtout avec les garçons. Mais moi, je les force à me parler en français, c'est par rapport au respect du professeur".
C "Affectif"	sanctionner, chercher, aimer, réagir, valoriser	valeur, énervement, motivation, humeur, confiance, émotion	" Quand je constate que les enfants manquent d'attention ou de motivation alors je change de langue. Ça montre mon humeur, mon énervement ".
D "Cognitif"	intervenir, comprendre, répéter, traduire	image, message, terme, consigne, explication	" J'utilise la langue qu'ils comprennent le mieux, c'est plus facile. Souvent les enfants comprennent mieux le créole, ça rentre plus vite dans leur tête ".
E "Moteur"	faire, expliquer	mouvement, geste, technique, exercice, correction	" Quand il n'arrivent pas à faire le geste que je leur demande, alors j'utilise le créole. Parce que je sais qu'avec le créole, c'est en plein dans le mille, c'est plus facile, c'est plus direct ".
F "Apprentissage des langues"	apprendre, entendre, connaître	langue, français, habitude, mots, sport, traduction, expression, définition	" J'utilise beaucoup le créole sauf pour les termes techniques qui sont en français. Il y a des concepts français, et il est difficile de trouver une traduction en créole, alors j'utilise le mot français pour qu'ils l'apprennent et je l'explique en créole ".

Tableau 4 : Classes obtenues chez les enseignants en Haïti

Les résultats de l'analyse textuelle des entretiens passés avec les enseignants en Guadeloupe et en Haïti mettent en évidence, d'une part, différents facteurs susceptibles d'expliquer le choix d'une langue en particulier ou de l'alternance et du mélange codique, et d'autre part, les fonctions et les effets de l'utilisation de plusieurs langues au cours des interactions didactiques à différents niveaux (relationnel, affectif, cognitif et moteur). Une seule classe d'énoncés est spécifique aux enseignants interrogés en Haïti et elle concerne l'apprentissage des langues, et notamment du français. En effet, seuls les enseignants interrogés en Haïti déclarent avoir des objectifs d'acquisition lexicale et linguistique au cours de leur pratique en EPS. Ils disent utiliser l'EPS, le corps et l'activité motrice pour permettre aux enfants d'apprendre la langue française, et surtout d'être exposés au français, situation relativement

rare pour de nombreux enfants haïtiens. Ainsi, l'EPS est en partie une activité propédeutique à l'apprentissage du français en Haïti.

Discussion

L'objectif de cette étude était d'étudier et de comparer l'alternance et le mélange codiques au cours des interactions didactiques en EPS dans deux contextes bilingues différents, celui de la Guadeloupe et celui d'Haïti. Je me suis appuyé sur l'observation de 30 séances et la passation de 30 entretiens avec 30 enseignants, dont 15 en Guadeloupe et 15 en Haïti. Je présente par la suite l'analyse des résultats en relation avec nos hypothèses de travail qui postulaient, d'une part, la présence d'utilisation alternée et mélangée des langues comme une pratique réelle et une stratégie d'enseignement et de communication en EPS, et d'autre part, que les pratiques et les fonctions des alternances et des mélanges codiques allaient être différentes selon les contextes sociolinguistiques étudiés et les répertoires verbaux des différents acteurs.

Aspects quantitatifs

Sur le plan quantitatif, l'analyse des résultats laisse apparaître trois types de pratiques langagières : une utilisation unique du français, une utilisation unique du créole et une utilisation alternée et mélangée des langues au cours des séances d'EPS. L'emploi unique du français en EPS est rare et n'a été relevé que dans 13% des séances en Guadeloupe et en Haïti (soit 4 séances sur 30), uniquement dans des établissements privés et religieux où l'emploi du créole est explicitement interdit. Les parents des élèves concernés maîtrisent l'usage du français, utilisent cette langue pour éduquer leurs enfants et exigent des institutions qu'elles usent exclusivement du français. L'usage unique du créole durant une séance entière n'a pas été observé en Guadeloupe, alors qu'il a été constaté dans 60% des séances en Haïti (soit 9 séances sur 30). Cette pratique spécifique et exclusive du créole au cours des séances d'EPS observées en Haïti s'explique, d'une part, par le fait que l'enseignement est officiellement bilingue et donc que l'usage des deux langues, et notamment du créole est légitime, et d'autre part, parce que la population est en grande majorité uniquement créolophone. Le créole s'impose de fait comme le seul et unique moyen de communication entre les enseignants et les apprenants, ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes. Les caractéristiques de l'établissement et les compétences linguistiques des enseignants et des élèves constituent des facteurs essentiels pour expliquer l'usage unique d'une langue au cours des interactions didactiques en contextes bilingue. Un enseignant qui ne maîtrise pas la langue créole en Guadeloupe ne l'utilisera pas dans son enseignement, tout comme un enseignant en Haïti ayant une connaissance relativement faible du français enseignera tout en créole. Cela dépend également des caractéristiques du public enseigné qu'il soit francophone, créolophone ou bilingue (Joint, 2006 ; Roumain, 1990 ; Vernet, 1990).

Ainsi, sur les 30 séances observées, 13 séances ne présentent aucune alternance ou mélange de langues. A l'inverse, l'analyse des grilles d'observation montre une alternance codique *intracours* dans plus de la moitié des séances observées (17 séances, dont 13 en Guadeloupe et 4 en Haïti). Cette utilisation alternée du français et du créole est plus fréquente en Guadeloupe qu'en Haïti (87% *vs* 27%). Une place plus importante est accordée au français comparativement au créole en Guadeloupe (80% *vs* 20%), et inversement en Haïti (20% *vs* 80%). Ces résultats confirment en partie notre hypothèse concernant la présence d'alternances et de mélanges codiques au cours des interactions didactique en contexte bilingue et l'utilisation plus importante du français en Guadeloupe et du créole en Haïti, puisque plus de la moitié des séances observées présente ce types de pratiques verbales, et que le français est plus utilisé que le créole en Guadeloupe et inversement en Haïti.

Concernant les formes alternées et mélangées des langues, je n'ai pas effectué d'approche quantitative. Cependant les observations effectuées permettent d'avancer quelques tendances. Je rappelle que l'alternance codique se caractérise par le changement ou le passage d'une langue à une autre, soit dans une seule et même phrase aussi appelé mélange codique (*alternance intraphrase*), soit d'une phrase ou d'un énoncé à un autre (*alternance interphrase*), soit encore chez un individu (*alternance intralocuteur*) ou dans une conversation (*alternance interlocuteur*). L'alternance codique peut également s'effectuer de manière *continue* ou *traductive*.

L'alternance intraphrasique, ou mélange des langues, est fréquente en Guadeloupe et plus rare en Haïti. Elle se caractérise par des emprunts ou des interférences. L'emprunt linguistique constitue la simple insertion d'éléments linguistiques appartenant à une autre langue que celle utilisée pour enseigner ou communiquer. Il permet l'utilisation d'un terme ou d'une expression appartenant à une autre langue et adapté à la situation. L'interférence linguistique quant à elle relève, d'une part, d'un réarrangement lexical ou grammatical, et d'autre part, de l'introduction d'éléments d'une langue dans le système phonémique, morphosyntaxique ou sémantique de l'autre langue (Roumain, 1990). L'interférence des deux systèmes linguistiques dans la production d'énoncés peut avoir plusieurs origines et explications. Elle peut résulter d'un manque d'expérience linguistique dans une langue, de la volonté d'accéder aux représentations des individus codées dans une langue sans utiliser directement cette langue, de l'utilisation de formes de parlers régionaux comme des *interlectes* plus ou moins stabilisés (*fusion codique*). Par exemple, un enseignant affirme privilégier l'emploi d'un seul mot créole ou d'une construction syntaxique spécifique à la langue créole dans une phrase en français, plutôt que d'énoncer entièrement et directement la phrase en créole pour faciliter la compréhension d'une consigne. Dans le cas où l'incompréhension perdure, alors il emploie le créole.

L'alternance des langues peut également être interphrasique, soit chez un individu qui passe d'une langue à une autre en passant d'une phrase à une autre, soit entre les individus. L'alternance codique peut également être soit continue (plutôt observée en Guadeloupe), c'est-à-dire sans couper cours à la fluidité de la conversation, soit traductive (souvent observée en Haïti), en répétant consécutivement deux fois la même chose dans chaque langue. Ici, l'enseignant ne mélange pas les langues dans son expression verbale, mais il les intercale, les juxtapose, les emploie l'une après l'autre en respectant les spécificités lexicales, grammaticales et phonologiques de chacune d'elles. Il tente de séparer les deux langues dans son expression et de recourir à l'une puis à l'autre en fonction de la situation. En dernier lieu, on peut également relever une alternance codique interlocuteur. Par exemple, lorsqu'un enseignant parle créole à un élève et que celui-ci répond en français (observée en Guadeloupe), ou inversement, lorsque l'enseignant s'adresse à l'élève en français et que ce dernier répond en créole (observée en Haïti).

Aspects qualitatifs

L'analyse textuelle des réponses formulées par les enseignants au cours des entretiens met en évidence cinq classes d'énoncés pour les enseignants en Guadeloupe et six classes pour ceux d'Haïti. Les cinq premières classes relevées dans les deux contextes étudiés touchent des aspects identiques (facteurs, relationnel, affectif, cognitif, moteur). La sixième classe relevée uniquement en Haïti concerne l'apprentissage de la langue française. Ces résultats confirment en partie nos hypothèses dans la mesure où les fonctions de l'alternance et du mélange des langues concernent des aspects identiques et spécifiques en EPS dans deux contextes

sociolinguistiques différents. Je détaille par la suite plus précisément chaque classe, ainsi que les similarités et les spécificités relatives à chaque territoire.

La première classe concerne les différents facteurs susceptibles d'expliquer les changements linguistiques au cours des interactions didactiques. Les quatre autres classes correspondent plus particulièrement aux fonctions principales remplies par l'alternance codique lors des apprentissages moteurs en EPS. Elles concernent les aspects relationnel, affectif, cognitif et moteur. Enfin la sixième et dernière classe relevée uniquement en Haïti relève de l'apprentissage de la langue française.

Plusieurs facteurs apparaissent dans le discours des enseignants comme des facteurs explicatifs et justificatifs de l'apparition de l'alternance codique et du recours à une langue plutôt qu'à une autre en EPS. Certains de ces facteurs sont propres aux apprenants (âge, genre, milieu social d'origine). D'autres concernent le cadre institutionnel de l'école (privé, public), la situation (formel, informel), ou encore l'activité pratiquée (sports collectifs, individuels), le moment de la séance (avant, pendant et après la tâche) et le nombre d'interlocuteurs (un interlocuteur, un petit groupe, la classe entière). Ces données montrent que la connaissance et l'usage du français et du créole dépendent de nombreux facteurs déjà relevés dans des études antérieures, tels que l'origine sociale (Benoist, 1972 ; Bebel-Gisler, 1985), le genre (Fauquenoy St-Jacques, 1988 ; Labelle-Robillard, 1972), l'âge (March, 1996 ; Romani, 1994), et l'environnement rural ou urbain (Giraud, Gani et Manesse, 1992). De fait, en fonction des caractéristiques des élèves, l'enseignant a plus ou moins recours à l'alternance ou à un usage unique d'une langue. Toutes ces variables expliquent en partie la présence d'alternances et de mélanges codiques au cours des séances d'EPS. Plus les enfants sont exposés au créole dans leur environnement familial, plus les enseignants vont utiliser cette langue au cours de leur enseignement en tant qu'indice de contextualisation. Les normes communicationnelles, telles l'usage privilégié du français pour s'adresser aux filles, aux adultes et aux jeunes enfants expliquent également les choix linguistiques effectués par les différents acteurs, respectivement comme marque de respect et de réussite sociale. Les enfants de milieux défavorisés, les garçons, les adolescents et les élèves qui vivent à la campagne reçoivent et émettent plus de créole que les enfants de milieux favorisés, les filles, les jeunes enfants et les gens de la ville. De fait, la pratique et la connaissance du créole n'est pas similaire chez tous les apprenants, et l'enseignant va plus ou moins employer le créole en fonction de la fréquence d'utilisation du créole dans l'environnement sociolinguistique de l'apprenant et des normes communicationnelles. En général, les enseignants utilisent plus volontiers le créole avec les apprenants issus de milieux défavorisés et ruraux, les garçons et les adolescents. À l'inverse, l'emploi du français est privilégié avec les jeunes enfants, les filles et les personnes issues de milieux favorisés et urbains.

Le niveau d'expertise dans l'activité est également un élément à prendre en considération. Avec un débutant, on n'utilise pas encore le vocabulaire spécifique de l'activité. On cherche à lui apprendre ce vocabulaire, ainsi que les savoir-faire et les habiletés motrices qu'il désigne. Ici la langue première de l'apprenant est nécessaire pour expliquer ou décrire les mouvements à réaliser pour exécuter correctement un geste sportif, avant de coller sur celui-ci une étiquette verbale appropriée et d'apprendre les termes techniques. Avec un expert, l'impact de la langue est plus minime car il a acquis une certaine expérience dans l'activité sur laquelle il s'appuie pour interpréter les différents mots utilisés. Généralement, pour un expert, un terme spécifique à l'activité renvoie à un ensemble de représentations, de connaissances et de programmes moteurs déjà établis, disponibles et actualisables. Pour le débutant, il s'agit véritablement de construire ces représentations mentales et motrices et, de fait, l'alternance

des langues est plus importante avec les débutants qu'avec des élèves avancés au cours des séances observées.

Par ailleurs, l'activité physique et sportive proposée et enseignée peut également influencer les pratiques linguistiques au cours des apprentissages moteurs. En effet, on a constaté par exemple que les sports collectifs sont plus ouverts que les sports individuels à l'alternance des langues entre les différents acteurs.

On a relevé également que le nombre d'interlocuteurs influence le choix de la langue en Guadeloupe et en Haïti. Lorsque l'enseignant s'adresse à l'ensemble des participants, il utilise plus particulièrement une seule langue, alors qu'il alterne les langues plus volontiers et spontanément avec un élève ou un groupe d'élèves. Le moment de la séance explique en partie ce type de pratique langagière. Au début de la séance, les premières explications données par l'enseignant aux élèves concernant la tâche motrice, les règlements, les tactiques et les consignes sont données dans une langue, et notamment en français que ce soit en Guadeloupe ou en Haïti. En revanche, lorsque les apprenants passent à la réalisation de l'exercice, l'alternance codique est alors privilégiée. Le recours au créole apparaît dans la pratique et l'action pour corriger les mouvements, les placements et les gestes techniques. Certains enseignants guadeloupéens et haïtiens affirment que la théorie s'effectue plus en français, et la pratique plus en créole. Ils expliquent notamment cette répartition parce que le vocabulaire technique et spécifique est en français, et qu'il n'existe pas toujours d'équivalents sémantiques en créole. On retrouve également ce phénomène en français dans le cas d'activité sportive où les termes techniques appartiennent à d'autre langues (l'anglais en football et en basket-ball, le coréen en taekwondo, l'espagnol pour le tango). Ainsi, cette première classe d'énoncés met en évidence, tant pour la Guadeloupe que pour Haïti, différents facteurs qui induisent et expliquent en partie l'alternance et le mélange codiques en EPS.

Les quatre autres classes d'énoncés relevées au cœur des réponses fournies par les enseignants, tant en Guadeloupe qu'en Haïti, concernent plus particulièrement les effets et les fonctions de l'alternance codique au cours des séances d'EPS dans la Caraïbe. L'alternance codique peut avoir des effets sur le plan relationnel, affectif, cognitif et moteur.

Sur le plan relationnel, les enseignants interrogés en Guadeloupe et en Haïti affirment employer l'alternance codique afin de maintenir la discipline et le calme, pour résoudre des conflits entre élèves, faire de l'humour. Le passage d'une langue à l'autre permet aux interlocuteurs d'établir un climat de confiance et de convivialité facilitant la relation pédagogique. Les choix linguistiques apparaissent également comme une marque de respect, tant pour les élèves envers l'enseignant qu'inversement. Spécifiquement en Haïti, les enseignants disent avoir recours au français pour marquer une différence, pour afficher la maîtrise de cette langue et susciter le respect auprès des apprenants. Il s'agit aussi pour eux de donner une certaine valeur aux enfants les plus dévalorisés pour qu'ils se sentent reconnus et valorisés.

Sur le plan affectif, les enseignants d'EPS interrogés déclarent recourir à l'alternance codique en vue de canaliser les émotions des élèves, mais aussi pour valoriser leurs actions et les motiver. Chez les élèves, le créole apparaît comme un moyen spontané et naturel de communication en sport. Entre eux, les élèves alternent les langues pour se congratuler, se motiver, s'insulter, râler, s'encourager et soutenir leur équipe, des joueurs ou des partenaires pendant un match. Les élèves ont recours au créole quand ils sont fâchés, découragés, pour exprimer leur colère ou leur mécontentement, pour pousser un « coup de gueule », pour

raconter des anecdotes, pour faire réagir leurs partenaires, pour se défendre ou se justifier dans des situations extrêmes de grande satisfaction ou d'échec, pour refuser catégoriquement quelque chose. L'alternance codique a pour but également d'établir une relation de confiance en décomplexant les élèves par rapport à la peur de faire des erreurs lors de leur prise de parole.

Au niveau cognitif, l'alternance codique permet, selon les enseignants interrogés, la fixation de l'attention chez les apprenants. Elle vise également la compréhension et le renforcement des consignes quand la connaissance d'une langue fait défaut ou quand il s'agit de réalités propres à une langue ou à une culture pour lesquelles l'autre langue n'a rien à proposer. Il peut s'agir par exemple du vocabulaire propre à une activité sportive. Elle facilite également l'évocation d'images mentales favorables aux apprentissages moteurs. L'alternance codique en EPS est une manière d'accéder à l'ensemble des connaissances des élèves en contexte bilingue, une façon de mettre en jeu la totalité des représentations pouvant être véhiculées par chacune des langues. Elle constitue une remédiation face à un problème d'ordre cognitif permettant de s'assurer de la compréhension des règlements et des termes techniques en utilisant la reformulation ou la traduction d'une langue à l'autre.

Sur le plan moteur, l'alternance des langues pour la formulation des consignes vise l'exécution correcte des mouvements en proposant des traductions, des répétitions, des explications analytiques ou métaphoriques du mouvement, du geste dans une langue puis dans l'autre afin de corriger ou d'affiner le geste et la réalisation motrice.

Enfin, l'analyse des entretiens met en évidence une classe spécifique en Haïti qui relève de l'apprentissage du français. L'EPS constitue un espace privilégié pour apprendre la langue française, et notamment pour les enfants haïtiens qui n'ont pas ou peu l'occasion d'entendre parler français. Il s'agit pour les enseignants interrogés d'utiliser le corps, le sport et la démonstration pour apprendre aux élèves des mots et des expressions en français afin qu'ils puissent apprendre et utiliser cette langue.

Toutes ces fonctions assumées par l'alternance codique au sein de la relation éducative lui confèrent un statut et une légitimité au cours des séances d'EPS dans la Caraïbe.

Conclusion

Au terme de cette enquête exploratoire qui visait la comparaison des pratiques d'alternance et de mélange codiques dans deux territoires différents où deux langues sont présentes et leur statut et le répertoire verbale des apprenants sont distincts, trois types de pratiques langagières ont été repérées au cours des séances d'EPS : l'usage du créole, l'usage du français, l'alternance et le mélange des langues. L'alternance codique apparaît comme un moyen de communication réel et efficace au cours des séances d'EPS dans la Caraïbe. Plusieurs types d'alternance codique apparaissent telles que l'alternance intra ou interphrase, intra ou interlocuteur, traductive ou continue. Ces alternances dépendent de nombreux facteurs individuels et situationnels et remplit différentes fonctions sur les processus cognitif, affectif, moteur et relationnel impliqués dans l'apprentissage moteur. Ces pratiques langagières témoignent d'une accommodation des gestes professionnels aux spécificités socioculturelles et linguistiques des élèves. Cette accommodation se traduit par l'adoption de stratégies d'enseignement reposant sur l'alternance codique visant à améliorer l'acquisition d'habiletés motrices et la relation pédagogique en EPS en contexte bi/plurilingue dans la Caraïbe, et plus particulièrement le recours à la détente par l'humour, la volonté de maintenir la discipline, la

recherche de contacts dans une atmosphère de confiance et d'écoute, la compréhension par l'élève d'un savoir, d'un savoir-faire, agir dans l'urgence. Le créole remplit donc un rôle différent du français en EPS, non seulement au niveau de la confiance et de l'autorité, mais aussi en termes de compréhension immédiate et d'impact sur le comportement moteur des apprenants.

Haïti est un pays officiellement bilingue français-créole, où seulement 10% de la population maîtrise les deux langues, la majorité ne parlant que le créole haïtien. J'y ai mené ce travail descriptif et qualitatif d'enquête, similaire à celui mené en Guadeloupe, à partir d'observations et d'entretiens, visant à relever les usages et les fonctions du français et du créole dans les pratiques physiques et sportives dans un cadre scolaire et associatif. Par contraste avec ce que j'ai relevé en Guadeloupe, le créole est majoritairement utilisé en Haïti, et l'alternance avec le français en EPS vise principalement des apprentissages scolaires de type linguistique et métalinguistique. Ce constat révèle que l'EPS peut être propédeutique aux apprentissages linguistiques lorsque les élèves ont certains manques dans une langue. Si le créole est utilisé ponctuellement en Guadeloupe pour favoriser la gestion de la classe et les apprentissages moteurs, en Haïti, les enseignements se déroulent essentiellement en créole et le recours au français vise principalement des acquisitions lexicales et langagières en français. Ainsi les fonctions et les usages de l'alternance du créole et du français en EPS dans la Caraïbe varient en fonction des caractéristiques des publics enseignés, des objectifs pédagogiques et des contextes politiques, sociolinguistiques et didactiques. Ces divergences traduisent une accommodation particulière des gestes professionnels des enseignants d'EPS sur le plan linguistique aux spécificités langagières des apprenants, aux contextes sociolinguistiques et aux intentions éducatives. Les usages et les fonctions des langues au cours des interactions entre enseignants et élèves varient selon des objectifs didactiques et pédagogiques très spécifiques liés au public enseigné et au contexte sociolinguistique, et situés dans l'action (Anciaux, 2008a, 2008b). L'enseignant ajuste son discours et alterne les langues pour enseigner et communiquer en fonction de plusieurs facteurs. Certains sont propres aux apprenants (genre, âge, origine sociale), à leur niveau d'expertise dans l'activité (débutant, confirmé, expert), d'autres concernent le cadre institutionnel (scolaire ou associatif, public ou privé), ou encore les modalités de groupement et le nombre d'interlocuteurs (deux personnes, petit groupe, groupe classe). Par exemple, en Guadeloupe, un enseignant alterne plus facilement français et créole avec un petit groupe de garçons adolescents issus de milieux sociaux défavorisés, qu'avec des jeunes filles de milieux favorisés ou avec la classe entière. Il ressort de ces différentes études que le passage d'une langue à une autre dans un échange verbal entre enseignants et élèves en EPS revêt différentes fonctions pédagogiques et didactiques sur le plan linguistique, cognitif, affectif, moteur, communicationnel et relationnel. Cette série de résultats montre la présence de phénomènes d'alternance des langues dans les apprentissages moteurs en contexte scolaire en Guadeloupe et en Haïti, ainsi que la facilitation et l'efficacité des interactions en classe lorsqu'elles s'appuient sur les deux langues en présence. L'alternance entre le français et le créole permet aussi bien d'assurer la compréhension des consignes, d'évoquer des images mentales, d'apprendre les langues, que de capter l'attention et de motiver, ou encore d'établir une relation de confiance et de convivialité entre les différents acteurs pouvant améliorer le climat de la classe et les conditions d'apprentissages.

Les résultats de ce travail permettent de proposer aux enseignants et aux chercheurs, d'une part, une connaissance du contexte sociolinguistique et de la dynamique des langues en EPS dans la Caraïbe, et d'autre part, des fonctions de l'alternance codique au cours des apprentissages moteurs en contexte bilingue. Cette recherche permet de disposer d'éléments

comparatifs mettant en évidence des contextualisations spécifiques et communes de l'enseignement de l'EPS sur le plan sociolinguistique et langagier dans deux contextes bilingues ayant des politiques linguistiques et éducatives distinctes. Elle insiste sur la nécessité des prendre en compte et de valoriser les spécificités sociolinguistiques des apprenants en EPS dans la Caraïbe. Je rejoins pour conclure cette première étude les considérations d'Alin (2000) en insistant sur la nécessité « *d'apprendre aux enseignants à tenir compte de la force et de la puissance des deux langues qui forgent la vie d'apprentissage et de formation culturelle de leurs élèves* » (Alin, 2000 : 214). Haïti et la Guadeloupe ne sont pas les seuls pays où deux langues coexistent dans la société, la famille et l'école. Ainsi, ce type d'études tend à engager des pistes de réflexion concernant, d'une part, l'adaptation de l'enseignement et des supports de présentation de l'information à la diversité des publics enseignés en EPS, et d'autre part, la formation initiale et continue des enseignants dans le domaine des activités physiques et sportives en contexte bilingue. En effet, les langues constituent deux supports distincts de l'information susceptibles d'engendrer des effets différents sur les apprentissages moteurs d'enfants bilingues. Chacune d'elles semble posséder une efficacité spécifique sur les acquisitions motrices et la relation pédagogique en milieu scolaire bilingue. Par la suite, je présente une deuxième étude dont l'objectif est de comparer les formes et les fonctions de l'alternance et du mélange codiques dans l'enseignement de disciplines linguistiques et non-linguistiques en Guadeloupe.

ÉTUDE 2 : ALTERNANCES ET MÉLANGES FRANÇAIS-CRÉOLE DANS L'ENSEIGNEMENT DE DISCIPLINES LINGUISTIQUES ET NON-LINGUISTIQUES AUX ANTILLES FRANÇAISES

Après avoir étudié l'alternance et le mélange codiques dans l'enseignement d'une même discipline (EPS) dans deux territoires (Guadeloupe et Haïti), je propose une recherche sur l'analyse de ce phénomène langagier dans deux disciplines distinctes (EPS et LCR) sur un même territoire (Guadeloupe).

Introduction

Cette étude[36] envisage d'étudier l'alternance et le mélange codiques français-créole dans l'enseignement d'une discipline linguistique (l'enseignement en langue et culture régionales option créole, désormais LCR) et d'une discipline non-linguistiques (l'éducation physique et sportive, désormais EPS) au collège aux Antilles françaises. Si l'expression de « disciplines linguistiques et non-linguistiques » est discutable et difficile à appréhender (Duverger, 2007), elle reste néanmoins bien pratique pour différencier dans l'enseignement, la langue soit comme un objet, soit comme un moyen ou un outil de communication. Gajo (2007) et Duverger (2009) préfèrent l'expression de disciplines « dites » non-linguistiques en attendant une dénomination plus acceptable. Je m'accommoderai pour l'instant du terme de « discipline linguistique » pour désigner tout enseignement dont l'objet est principalement la langue (officielle, vivante, étrangère, régionale…) et celui de « discipline non-linguistique » pour désigner tout autre enseignement (sciences de la vie et de la terre, histoire-géographie, mathématiques, etc.), même si l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique et d'un langage propre à chaque discipline est également prescrit, visé et nécessaire.

Dans cette étude, l'observation de séances d'enseignement et la passation d'entretiens avec des enseignants visent l'analyse et la comparaison d'aspects quantitatifs et qualitatifs des formes et des fonctions des alternances et mélanges codiques au sein des interactions didactiques selon la discipline concernée (linguistique *vs* non-linguistique). Si les formes et les fonctions de l'alternance codique sont plus largement analysées dans les disciplines linguistiques, force est de constater que peu d'études s'intéressent à la comparaison de l'utilisation des alternances codiques dans l'enseignement des autres disciplines scolaires en contexte bilingue, et notamment aux Antilles françaises. Cette recherche souhaite apporter une contribution à la connaissance sociolinguistique et didactique dans ce domaine. Il s'agit d'analyser de manière descriptive, compréhensive et comparative des stratégies d'alternances codiques et de gestion du bilinguisme français-créole au sein des interactions didactiques en Guadeloupe en tant que pratiques pédagogiques et ressources professionnelles.

De nombreux enseignants se disent exposés à la gestion des langues des apprenants au sein de leur classe et de leur pratique en contexte multingue quels que soit la discipline et le niveau de scolarité, sans pour autant y avoir été préparés et formés. L'apparition de ces phénomènes au cours des pratiques langagières en classe, que l'on peut qualifier d'effets de contextes

[36] Cette recherche a fait l'objet d'une publication par ailleurs : Anciaux, F. Forissier, T., Jeannot-Fourcaud, B., Picot, P. et Delcroix, A. (2013a). Approche comparée de l'alternance français-créole dans l'enseignement de disciplines linguistiques et non-linguistiques aux Antilles françaises. *e-Journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, 29,* 94-126.

sociolinguistiques et langagiers sur les interactions didactiques, mais aussi d'effets des interactions sur le contexte didactique, suscite un intérêt en termes de recherche, de formation et de pragmatique des interactions verbales en contexte didactique. Aussi appelées « *pragmatique didactique* » (Sensevy et Quilio, 2002), les techniques linguistiques dont l'enseignant se sert pour entretenir la relation didactique et gérer la diversité linguistique des élèves dans des territoires où plusieurs langues coexistent (langue d'enseignement, langues régionales, langues issues de l'immigration) sont encore peu étudiées. L'objectif de cette partie est de rendre compte de la manière dont les individus entrent en contact en contexte didactique à travers l'usage des langues en présence et de leur variété en tant qu'événement communicatif (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Il s'agit de produire des connaissances sur des pratiques langagières en situation d'enseignement réelles en Outre-mer français en comparant l'usage alterné des langues en présence selon les disciplines enseignées, en vue de proposer des pistes de réflexion et une aide à la décision quant à l'utilisation des langues des élèves au cours des interactions didactiques. Ce type d'étude pose la question, en formation initiale et continue, de la sensibilisation des enseignants, d'une part, aux spécifités sociolinguistiques et langagières des contextes d'enseignement aux Antilles françaises, et d'autre part, à la gestion des langues dans leur pratique professionnelle en contextes bilingues.

L'alternance entre langue officielle et langues régionales dans l'enceinte scolaire française en général, et plus particulièrement celle du français et du créole en classe dans les départements français d'Outre-mer, fut longtemps interdite ou évincée (Bebel-Gisler, 1981 ; Clairis, Costaouec, Coyos et Jeannot-Fourcaud, 2011 ; Durizot Jno-Baptiste, 1996). Malgré la reconnaissance des langues régionales comme langues de France et la mise en place de leur enseignement optionnel, le recours aux langues régionales dans l'enceinte scolaire et leur utilisation alternée avec la langue officielle d'enseignement continue d'être perçue comme un danger, un manque de maîtrise des langues ou de respect, comme une faute, une lacune à combler ou une erreur à surmonter. Pourtant, l'alternance codique pourrait constituer, non plus une forme d'incapacité ou d'incompétence langagière, mais bien au contraire une une manifestation possible du langage, une ressource à mobiliser dans l'interaction à des fins d'apprentissage et de communication (Causa, 2002 ; Cavalli, 2005 ; Moore, 2001 ; Stratilaki, 2005). Comme l'énonce Castellotti (2001), l'alternance des codes peut être considérée soit comme une impureté, soit comme une richesse, soit encore comme un passage obligé vers un bi/plurilinguisme. Ce travail s'inscrit dans ces deux dernières considérations. L'alternance codique est une pratique langagière qui pourrait être envisagée comme une habileté et une compétence à développer tant chez les professionnels de l'enseignement que chez les apprenants.

Pour ce faire, je souhaite répondre au questionnement suivant : quelles sont les formes et les fonctions de l'alternance codique qui apparaissent au cours des interactions didactiques dans l'enseignement des disciplines linguistiques et non-linguistiques au collège aux Antilles françaises ? Existe-t-il des relations communes ou spécifiques entre les formes et les fonctions de l'alternance codique selon les disciplines enseignées et les objectifs d'apprentissage visés ? Peut-on envisager des pistes de didactisation de l'alternance codique pour l'enseignement et la formation en contexte bilingue ? Si de nombreuses études se sont penchées sur la place des alternances codiques dans l'enseignement des langues, plus rares sont les travaux qui se sont intéressés à ces phénomènes dans les autres disciplines scolaires aux Antilles françaises et selon une approche comparatiste. Le fait de révéler des composantes spécifiques et génériques (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002) sur le plan didactique de l'utilisation alternée des langues dans ces contextes pourrait permettre la connaissance des pratiques réelles, une aide à

la conception de séances d'enseignement et à la décision lors des interactions didactiques dans ces territoires.

Concernant les formes de l'alternance codique (Auer, 1999 ; Gumperz, 1982 ; Myers-Scotton, 1993), on différencie l'« alternance intralocuteur », lorsqu'un individu passe d'une langue à l'autre en parlant, de l'« alternance interlocuteur », lorsqu'un individu parle dans une langue et qu'un autre lui répond dans une autre langue. Ensuite, on distingue l'« alternance intraphrase ou intraphrastique » (Ntahonkiriye, 1999), aussi appelé mélange codique ou code mixing, quand deux langues sont présentes à l'intérieur d'une même phrase. Cette alternance peut prendre la forme d'un emprunt ou d'un calque grammatical lorsque des éléments linguistiques d'une langue sont insérés dans le système phonologique, lexical, morphosyntaxique ou sémantique d'une autre langue. Quant à l'« alternance interphrase ou interphrastique », elle se caractérise par la succession des langues d'une phrase à l'autre en respectant les spécificités de chaque système linguistique. Enfin, on parle d'« alternance traductive », quand une phrase est produite dans une langue, puis dans une autre, en utilisant des équivalents sémantiques et syntaxiques, et d'« alternance continue », quand le passage d'une langue à l'autre s'effectue sans couper le fil de la conversation ou l'avancée du discours. Ces différentes formes d'alternance codique, qui se distinguent deux à deux, ne sont pas exclusives les unes par rapport aux autres et plusieurs combinaisons, huit au total, sont envisageables (par exemple, lorsqu'un locuteur produit une phrase en mélangeant les langues sans traduire ce qu'il a dit, c'est une alternance intraphrase, intralocuteur et continue).

Concernant les fonctions de l'alternance codique dans l'enseignement, on distinguera une *fonction didactique* liée à la discipline et aux savoirs enseignés (ex. fonction constitutive, d'apprentissage, discursive, tremplin, stratégie de réduction, d'amplification, de contraste), et une *fonction pédagogique* liée à la communication et aux autres savoirs de type méthodologique, civique, relationnel et social (ex. fonction régulative, auxiliaire, ludique, relationnelle, relais, stratégie d'appui, communicative).

Il en résulte que je distinguerai pour cette étude six formes d'alternance codique (intraphrase *vs* interphrase ; intralocuteur *vs* interlocuteur ; traductive *vs* continue), chacune d'elles pouvant remplir deux types de fonctions (didactique *vs* pédagogique) dans l'enseignement de deux types de disciplines (linguistique *vs* non-linguistique). Cette recherche s'inscrit dans une approche ethno-méthodologique et sémiologique des pratiques professionnelles d'enseignement considérant l'action et la signification comme indissociablement liées du point de vue de l'acteur (Durand, 1999). Cette approche permet d'analyser les productions langagières et les choix linguistiques d'un individu comme des actions spécifiques dotées de valeurs significatives pour l'acteur, dépendantes de situations singulières et d'intentions particulières. Cette étude s'inscrit également dans une approche comparatiste (Mercier, Schubauer-Léonie et Sensevy, 2002), et dans une perspective de didactique professionnelle, définie comme l'analyse de l'activité en vue du développement de cette même activité (Pastré, 2011b), dont le but est l'analyse du travail en vue de la formation de compétences professionnelles (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006).

Ce travail est conçu comme une phase exploratoire d'une étude plus vaste des mécanismes qui sous-tendent l'alternance codique dans l'enseignement des différentes disciplines linguistiques et non-linguistiques en contexte bilingue. Il repose également sur l'hypothèse de travail évoquée dans le chapitre I de ce document selon laquelle tout apprentissage, qu'il soit linguistique ou non, se trouve favorisé quand les interactions en classe s'effectuent par le biais de deux ou plusieurs langues au lieu d'une seule auprès d'un public enseigné en contexte

multilingue (Coste et Pasquier, 1992 ; Moore, 2001), et plus particulièrement aux Antilles françaises. L'objectif est d'enseigner les langues, mais aussi de s'en servir pour enseigner d'autres savoirs (Causa, 2002).

L'hypothèse retenue dans ce travail est que l'alternance codique ne participe pas d'un scénario d'usages des langues commun à toutes les disciplines. Chaque discipline exige plus ou moins de développer l'abstraction ou la concrétisation, et présente des variétés de modes d'imbrication entre savoirs, savoir-dire, savoir-être et savoir-faire, dont les jeux entre concepts et actions diffèrent pouvant avoir des incidences sur les fonctions et la distribution des langues en présence en contexte multilingue ou dans l'enseignement bilingue (Coste, 2003). Autrement dit, les formes et les fonctions utilisées de l'alternance codique dans l'enseignement en contexte bilingue seraient différentes selon que la discipline enseignée soit linguistique ou non. Ainsi, mon choix s'est volontairement porté sur l'observation de disciplines pouvant être considérées comme des archétypes des disciplines linguistiques et non-linguistiques : l'enseignement des LCR où les langues sont des *objets* d'enseignement et d'apprentissage d'une part, et celui de l'EPS où les langues sont des *outils* pour enseigner et apprendre d'autres savoirs de type moteur, méthodologique et social d'autre part.

Méthodologie

Je privilégie une approche de type qualitatif jumelée à des données quantitatives (Pinard, 2004). L'objectif est, dans un premier temps, de repérer et de quantifier (i) la présence des différentes formes d'alternance codique et (ii) les fonctions qu'elles remplissent selon les disciplines envisagées. Dans un deuxième temps, j'interroge des enseignants sur les raisons et les fonctions de ces différentes formes d'alternance codique utilisées au cours de leurs pratiques. Ces recueils de données quantitatives et qualitatives visent à confronter les différents modes de fonctionnements disciplinaires en termes de pratiques d'alternance codique. Ce travail repose sur l'observation de deux séances avec la même classe en EPS et en LCR, ainsi que sur la passation de quatre entretiens avec les deux enseignants concernés (un entretien d'auto-confrontation et un entretien d'explicitation avec chaque enseignant).

Population étudiée

Une classe de 4ème option LCR créole (nombre d'élèves : 25 ; dont 10 garçons et 15 filles ; âge moyen : 13 ans) dans un collège en Guadeloupe a participé à cette recherche ainsi que leurs enseignants d'EPS et de LCR. La majorité des participants présente un bilinguisme français-créole, enseignants comme élèves (seuls deux élèves sont non-créolophones), et entretient des relations avec les deux langues. L'adolescence constituant une période d'affirmation identitaire pour l'appartenance à un groupe, mais aussi de plus grande liberté verbale, les élèves parlent tous le créole et le français, et présentent des compétences plus développées à l'écrit en français, malgré un enseignement suivi en LCR créole depuis deux années consécutives. Sur le plan professionnel, les enseignants sont considérés comme des experts dans la mesure où ils ont plus de quinze ans d'ancienneté et qu'ils participent aux actions académiques de formation continue dans leur discipline respective.

Instrumentation

Deux outils ont été élaborés pour mener cette recherche : une grille d'observation (cf. Annexe 2) et une grille d'entretien d'explicitation (cf. Annexe 3). La grille d'observation a permis de relever, de comptabiliser et d'identifier les unités d'énoncé présentant des alternances codiques lors des interactions didactiques en EPS et en LCR. Une forme a été attribuée à

chaque alternance codique (intraphrase *versus* interphrase ; intralocuteur *vs* interlocuteur ; traductive *vs* continue), ainsi qu'une fonction (didactique *vs* pédagogique). Cette attribution des formes et des fonctions des alternances codiques a été effectué ultérieurement avec l'aide de l'enseignant concerné.

Une grille d'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) a été constituée en vue d'interroger les intervenants sur les effets recherchés et les fonctions des alternances codiques produites au cours de leurs pratiques professionnelles. Elle repose sur le thème prédéfini de l'alternance codique et fait appel à la capacité des acteurs à expliciter verbalement de manière précise le déroulement de leur conduite (actions matérielles, physiques et mentales) à propos d'un moment donné et repéré dans le temps et l'espace en favorisant l'accès à des mécanismes intimes.

Déroulement de la recherche

Le déroulement de cette recherche comporte plusieurs étapes. Dans un premier temps, l'enregistrement vidéo des séances observées en EPS et en LCR a permis la retranscription des interactions (cf. Annexes 4 et 5), l'analyse et l'identification, à l'aide de la grille d'observation, des différentes formes et fonctions des alternances codiques français-créole produites lors des interactions didactiques en fonction de la discipline concernée.

Dans un deuxième temps, la passation d'entretiens d'auto-confrontation (Theureau, 1992) avec les enseignants, consécutivement à la séance observée, a permis de revenir sur les moments au cours desquels une utilisation alternée des langues apparaissait, de tenter d'en expliquer le déroulement et d'attribuer une fonction à chacune des alternances codiques à l'aide de la grille d'observation. L'entretien d'auto-confrontation repose sur des séquences vidéo choisies par l'enseignant pendant le visionnage de la séance filmée antérieurement. Chaque entretien durait une heure et se déroulait en français et en créole dans un environnement calme. L'enregistrement audio des différents entretiens a permis de retranscrire l'ensemble des propos tenus par les enseignants en vue d'une analyse ultérieure (cf. Annexes 6 et 7).

Méthode d'analyse des données

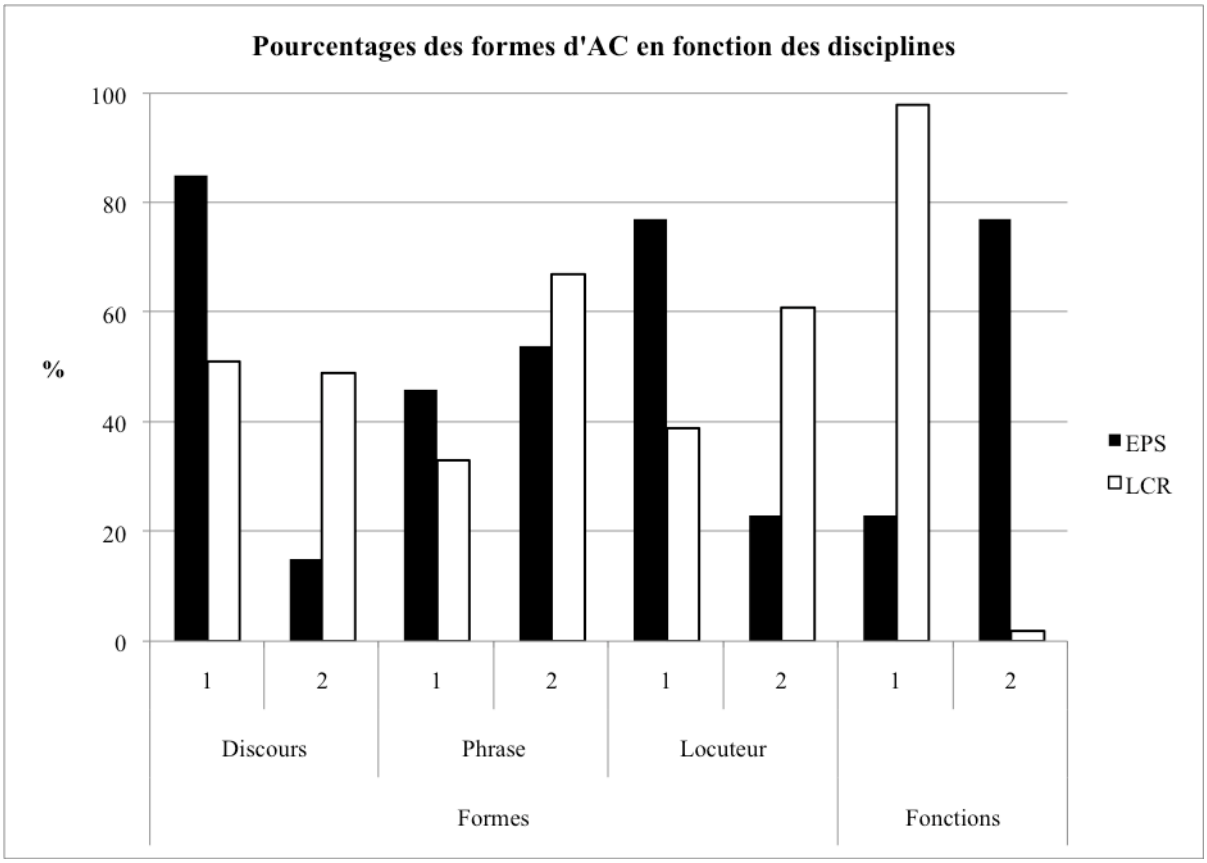
Les données quantitatives obtenues à partir des grilles d'observations renseignées ont été soumises à une analyse de correspondances multiples en vue de mettre en évidence des « profils de liaisons » pouvant exister entre les formes et les fonctions de l'alternance codique selon les disciplines. Le traitement statistique a été réalisé à partir du logiciel d'analyse *Statistica*. Les données qualitatives issues des entretiens ont, quant à elles, été soumises à une analyse principalement thématique cherchant à mettre en évidence des domaines d'utilisation, les conditions et les raisons d'apparition de phénomènes d'alternance codique. J'ai relevé les thèmes principaux évoqués et le vocabulaire spécifique des enseignants utilisés lors des entretiens en vue d'une catégorisation des classes de discours.

Résultats

Aspects quantitatifs

Le nombre d'unités d'énoncé présentant une alternance codique est de 65 en EPS et de 49 en LCR, soit un total de 114. Le graphique 1 présente les formes et les fonctions des alternances codiques pour chaque discipline. Le graphique 2 illustre les résultats de l'analyse de correspondances multiples effectuée sur l'ensemble des données quantitatives.

Sur le plan de l'opposition alternance continue *vs* traductive, l'alternance codique relevée en EPS est principalement continue (84 %) et peu traductive (16%), alors qu'en LCR, une forme n'est pas privilégiée comparativement à une autre (51% d'alternance continue contre 49% d'alternance traductive). Sur le plan de l'opposition alternance intraphrase *vs* interphrase, l'alternance codique est respectivement de 46 % contre 54 % en EPS et ne met pas en évidence une forme spécifique, alors qu'elle est respectivement de 32 % contre 68 % en LCR, ce qui indique que les spécificités linguistiques de chaque langue dans les productions d'énoncés sont plus suivies et respectées en LCR qu'en EPS. Sur le plan de l'opposition alternance intralocuteur *vs* interlocuteur, l'alternance codique est principalement intralocuteur en EPS (76 %), et interlocuteur en LCR (61 %). Enfin, au niveau des fonctions de l'alternance codique, elles sont essentiellement didactiques en LCR (98 %) et principalement pédagogiques en EPS (77 %).

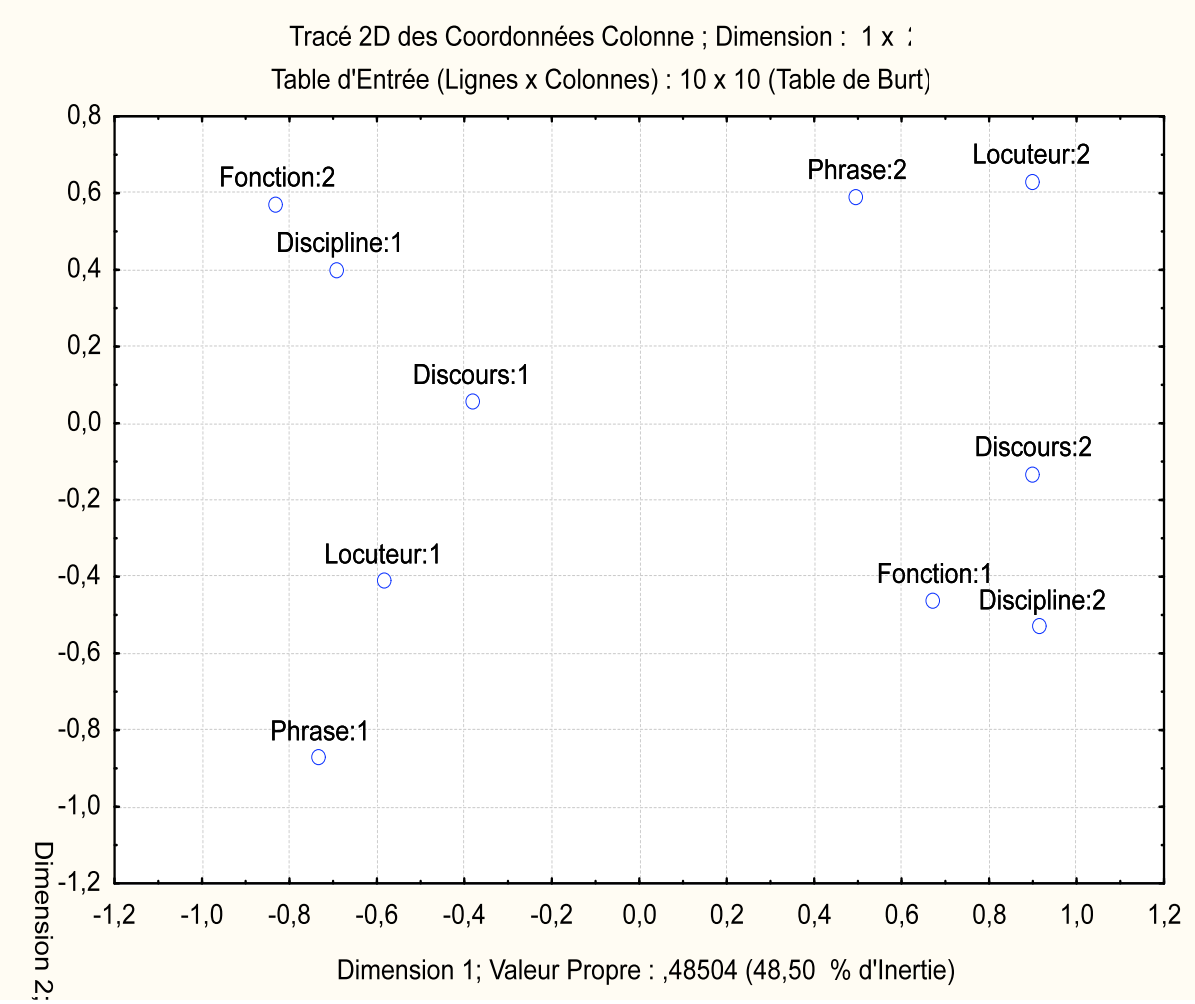


Graphique 1 : Pourcentages des formes et des fonctions des alternances codiques relevées selon la discipline

Légende : Discours 1 = Alternance continue *vs* Discours 2 = Alternance traductive ;
Phrase 1 = Alternance intraphrase *vs* Phrase 2 = Alternance interphrase ;
Locuteur 1 = Alternance intralocuteur *vs* Locuteur 2 = Alternance interlocuteur ;
Fonction 1 = didactique *vs* Fonction 2 = pédagogique.

L'analyse de correspondances multiples met en évidence des relations fortes et significatives entre les formes et les fonctions d'alternances codiques selon les disciplines concernées, et laisse apparaître deux types de profil. L'alternance codique est plutôt continue-intraphrase-intralocuteur et pédagogique en EPS, tandis qu'en LCR elle est traductive-interphrase-interlocuteur et didactique. Ces résultats montrent que les formes et les fonctions d'alternances codiques utilisées sont différentes selon le type de discipline enseignée dans les

séances observées. Le « rapport aux savoirs » porte une marque disciplinaire qui pourrait dénoter un rapport différentiel des enseignants face à l'alternance des langues selon la discipline concernée.



Graphique 2 : Résultats de l'analyse de correspondances multiples

Légende : Discours 1 = Alternance continue *vs* Discours 2 = Alternance traductive ;
Phrase 1 = Alternance intraphrase *vs* Phrase 2 = Alternance interphrase ;
Locuteur 1 = Alternance intralocuteur *vs* Locuteur 2 = Alternance interlocuteur ;
Fonction 1 = didactique *vs* Fonction 2 = pédagogique ;
Discipline 1 = EPS *vs* Discipline 2 = LCR.

Le tableau 5 présente deux extraits du corpus illustrant de manière significative les formes et les fonctions privilégiées des alternances codiques utilisées au cours des interactions entre les enseignants et les élèves selon les disciplines étudiées.

Séance d'EPS	Séance de LCR
- Enseignant : *C'est pas grave / On y va / Fanny, c'est toi qui prend l'échauffement* / Lé zom, an pé konté si séryé a-zòt (Les hommes, je peux compter sur votre sérieux).	- Enseignant : Maman Akaz / Tradui fraz la ban mwen (Maman est à la maison / Traduis-moi la phrase)
- Enseignant : *Allez* / Nou ka anchéné, mouvman zépol (on enchaine, mouvement d'épaules) / *Assouplissement* / Fanny, sé vou ka pran-y (Fanny, c'est toi qui le prend)	- Élève : *Maman est à la maison*
- Fanny : *c'est moi, monsieur.*	- Enseignant : Ola ti vèb la ? (*Où est le petit verbe ?)*
- Enseignant : *Hé bien oui c'est toi / Allez, on est sous la responsabilité de Fanny qui va me faire ça bien, bien, bien, bien, bien.../ Allez, prenez un petit peu de distance* / Ékarté zòt ti bren (écartez-vous un peu) / Fanny, koumansé anho épi nou ka désann (Fanny, commence par en haut et puis on descend)	- Élève : Sé (*C'est*) « *est* »
	- Enseignant : Sijé la sé « *maman* » et « *à la maison* » sé on konpléman / É an fraz kréol-la ? / O ti vèb la ? (Le sujet c'est « maman » et « à la maison » c'est un complément / Et dans la phrase créole ? / Où est le petit verbe ?)
	- Élève : I pa ni, i pa la

Tableau 5 : Extraits d'interactions présentant des alternances codiques selon la discipline étudiée

Légende : Phrase en créole : police normale / Phrase en français : en italique / Traduction des phrases créoles en français : entre parenthèses.

Ces deux extraits illustrent comment les enseignants ont un recours particulier à l'alternance codique selon la discipline au cours de leur pratique. En EPS, l'enseignant commence par demander à une élève de prendre en main l'échauffement, il lui demande une première fois en français, puis une seconde fois en créole. Cette alternance codique spontanée de l'enseignant vise à distribuer les rôles dans la situation d'enseignement, et concerne donc des aspects pédagogiques liés à la mise en place des conditions organisationnelles. L'enseignant utilise également le créole envers certains garçons pour leur demander de suivre correctement l'exercice et précise quelques mouvements. Il utilise le français et le créole pour donner les consignes de sécurité. Il utilise des alternances codiques sur un plan pédagogique afin de s'assurer de la mise en place de la séance, du comportement de chacun et de la sécurité. En LCR, l'enseignant parle uniquement en créole et sollicite un élève pour une traduction en français en vue de mettre en évidence les constructions grammaticales dans chaque langue. Son recours à l'alternance à une visée didactique de mise en contraste des langues afin de mettre en lumière les différences et ressemblances sur le plan de la construction grammaticale des phrases d'une langue à l'autre.

Par la suite, l'analyse des entretiens va tenter d'apporter des éléments complémentaires permettant de mieux comprendre ces deux types de profil d'utilisation des alternances codiques selon les disciplines.

Aspects qualitatifs

L'analyse des entretiens d'auto-confrontation et d'explicitation met en exergue un premier constat : l'utilisation alternée des langues chez les enseignants interrogés est naturelle, spontanée, sans préparation ni planification préalable quelle que soit la discipline (linguistique *vs* non-linguistique) :

> « *Je parle spontanément aux élèves en créole à certains moments, en termes d'explication, de passation de consignes, de remotivitation, dans tous les temps de la leçon* » (enseignant d'EPS).

L'alternance codique est un phénomène langagier que les enseignants utilisent instinctivement dans l'action sans organisation didactique antérieure particulière. Malgré cet aspect immédiat et non-préparé de l'alternance codique, les enseignants ont explicité ces pratiques langagières en leur prêtant du sens :

> « *C'est surtout avec deux élèves non-créolophones que j'alterne avec le français, c'est vrai pour d'autres aussi, mais beaucoup moins calculé, c'est plus spontané avec les autres qu'avec les non-créolophones. Lorsque je parle créole avec elles, elles comprennent, mais elles ne peuvent pas encore répondre* » (enseignant de LCR).

Ces glissements d'une langue à une autre ne se font pas de façon anodine, même s'ils ne résultent pas non plus d'un acte anticipé, voire conscient ou d'une rationalisation didactique (Filhon, 2009). Plusieurs explications communes ressortent des entretiens sur l'apparition de phénomènes d'alternances codiques tels que la langue utilisée pour initier l'échange (ex. « *Je peux commencer en français et continuer en créole ou commencer directement en créole. Il n'y a pas de tactique* », enseignant de LCR), le profil des élèves, le nombre d'interlocuteurs (ex. « *Je passe d'une langue à l'autre dans un groupe restreint, on n'est pas dans un grand groupe, c'est peut être pour ça* », enseignant d'EPS), les objectifs didactiques (ex. « *J'alterne également pour faire la comparaison, pour des éléments comparatifs entre le fonctionnement, la syntaxe de la langue française et celle de langue créole* », enseignant de LCR), ou encore la gestion pédagogique des élèves (ex. « *Par exemple, si des élèves se battent et s'insultent en créole, pour faire une cassure, je vais utiliser le français* », enseignant d'EPS).

L'analyse thématique met en évidence quatre fonctions de l'alternance codique, dont deux d'ordre pédagogique et deux d'ordre didactique, dans le discours des enseignants selon les disciplines concernées. Celles-ci sont présentées dans le tableau 6 accompagnées d'extrait des entretiens. L'alternance codique remplit une fonction cognitive quelle que soit la discipline, une fonction linguistique et métalinguistique en LCR, et une fonction attentionnelle et communicative en EPS.

Fonctions de l'alternance codique	EPS	LCR
Fonction didactique de types linguistique et métalinguistique : apprendre les langues.		*« Mettre en évidence les différences et les ressemblances du fonctionnement des langues ».*
Fonction didactique de type cognitif : évoquer une image, une idée pour faciliter la compréhension d'un concept enseigné	*« Permettre de mobiliser un signifié, une représentation, lorsqu'il n'y a pas d'équivalent lexical ou sémantique dans la langue ».* *« Utiliser certains mots car ils sortent plus facilement et rapidement dans une langue que dans une autre, surtout dans l'urgence de l'action ».* *« Assurer la compréhension du concept, de l'objectif de la séance ou de la consigne ».*	*« Proposer un équivalent sémantique dans l'autre langue, donner une définition du terme ».* *« Assurer la compréhension du concept utilisé ».*
Fonction pédagogique de type attentionnel : marquer un événement, un moment, un individu.	*« Marquer le passage d'un état à un autre, d'une situation à une autre, pour changer de rythme, pour interpeller, motiver, attirer l'attention ou réguler l'action de différentes personnes dans l'urgence ».*	
Fonction pédagogique de type communicatif : favoriser la communication et l'expression.	*« Permettre à tous de s'exprimer, pour mettre à l'aise et en confiance les élèves dans une situation de communication pour faciliter l'échange ».*	

Tableau 6 : Fonctions des alternances codiques extraites des entretiens accompagnées d'extraits des entretiens

Concernant les fonctions des alternances codiques utilisées en EPS, il ressort des entretiens qu'elles sont parfois didactiques avec des objectifs de compréhension, mais surtout pédagogiques, visant des aspects communicatifs, interactionnels et culturels :

> « *Autant pour certains élèves, l'alternance des langues n'est pas primordiale ou nécessaire, autant pour d'autres à mon avis, c'est incontournable, et pour les autres c'est l'occasion de connaître leur langue et leur culture, celle dans laquelle les élèves et leurs parents ont été éduqués* » (enseignant d'EPS).

En EPS, l'alternance des langues permet une approche individuelle des langues et assure le bon déroulement de la séance sans problème de compréhension et d'insécurité linguistique, langagière ou communicative (Dorville, 1994). Par contre, en LCR, les alternances codiques ont une fonction principalement didactique. Les phrases produites en français ou en créole sont généralement traduites ou données à traduire par un individu à un autre. Selon l'enseignant, cette alternance permet une approche contrastive des langues faisant émerger les différences et ressemblances sur le plan syntaxique, lexical, sémantique ou phonologique. L'alternance codique favorise la vérification des capacités de traduction et des connaissances

des élèves. Cette stratégie contrastive permet la mise en relation explicite des deux systèmes linguistiques en présence et favorise ainsi une certaine prise de distance réflexive et le développement de compétences métalinguistiques par rapport aux langues utilisées.

En résumé, l'alternance codique traductive-interphrase-interlocuteur remplit principalement une fonction didactique de type linguistique et cognitive en LCR, tandis qu'elle est continue-intraphrase-intralocuteur et majoritairement pédagogique de type attentionel et communicatif en EPS dans les séances analysées de ce travail. Dans les deux disciplines, les enseignants assurent que l'alternance codique a un rendement pragmatique sur le plan cognitif et au niveau de la compréhension au sein des interactions didactiques et que son utilisation spontanée permet de favoriser l'enseignement et l'apprentissage, comparativement à un enseignement monolingue.

Discussion

Au terme de cette recherche, les observations et les entretiens effectués ont permis d'identifier des formes et des fonctions de l'alternance codique, spécifiques et communes, dans l'enseignement des disciplines linguistiques et non-linguistiques au collège aux Antilles françaises. Ces résulats confirment la présence de phénomènes d'alternance des langues dans les interactions didactiques dans les départements français d'Outre-mer (Anciaux, 2008a ; Alby et Léglise, 2007 ; Cambrone, 2004 ; Prudent, Tupin et Wharton, 2005). Ils valident également en partie l'hypothèse de travail dans la mesure où l'alternance codique prend une forme et une fonction particulières selon le type de disciplines enseignées. En effet, l'alternance codique ne vise pas les mêmes objectifs selon les disciplines observées. Elle est plutôt traductive-interphrase-interlocuteur et remplit une fonction principalement didactique en LCR visant des objectifs linguistiques et métalinguistiques, tandis qu'elle est continue-intraphrase-intralocuteur et pédagogique en EPS visant des objectifs motivationnels et attentionels. Concernant les aspects communs d'utilisation de l'alternance codique dans les deux disciplines étudiées, on relève que les alternances codiques sont spontanées dans les interventions des enseignants et qu'elles remplissent une fonction didactique commune de type cognitif visant la compréhension des consignes. Ces résultats mettent en évidence des techniques linguistiques particulières et communes chez les enseignants en contexte didactique bilingue et une pragmatique didactique dans l'interaction.

Il faut se garder de généraliser les résultats d'observations reposant uniquement sur deux séances dans deux disciplines distinctes, et sur deux enseignants. Ainsi, les formes et fonctions des alternances codiques sont peut-être plus le fait des enseignants et de leur profil que de la discipline enseignée en tant que telle. En effet, à l'issue de ce travail se pose la question de savoir si les différences observées d'utilisation de l'alternance codique sont relatives aux disciplines évoquées ou aux pratiques enseignantes particulières. Tupin, Françoise et Combaz (2005) ont identifié trois types de profil d'enseignants vis-à-vis de l'utilisation du créole à l'école à la Réunion, et plus ou moins susceptibles d'avoir recours à l'alternance codique lors de leur pratique professionnelle : le « sceptique », le « convaincu » et le « pragmatique ». Si les entretiens montrent à l'évidence que les enseignants ayant participé à cette étude ne présentent pas le profil d'enseignants sceptiques, ce travail ne permet pas d'établir si les enseignants sont plutôt de type convaincu ou pragmatique. De plus, je n'ai pas évalué de manière objective les effets des alternances codiques sur les apprentissages effectifs des élèves.

Cependant, il n'en reste pas moins que cette recherche explore et compare des modes interactionnels ayant recours à l'alternance codique dans l'enseignement de disciplines linguistiques et non-linguistiques en contexte bilingue. L'analyse des données quantitatives et qualitatives met en exergue l'apparition d'une forme d'alternance codique différente privilégiée par l'enseignant en fonction de la discipline enseignée.

En EPS, l'alternance codique continue-intraphrase-intralocuteur remplit principalement une fonction pédagogique. Elle facilite la communication et constitue une stratégie spontanée d'enseignement illustrant des effets de contexte sociolinguistique particuliers sur les interactions didactiques au collège en Guadeloupe. Dans un contexte d'enseignement où plusieurs langues sont présentes, l'alternance codique peut constituer un indice et une forme de contextualisation didactique, ainsi qu'une modalité particulière de présentation des consignes et des informations, à l'instar de la démonstration ou d'un schéma.

En LCR, l'alternance codique traductive-interphrase-interlocuteur remplit une fonction didactique de type linguistique, métalinguistique et cognitif. Elle constitue une stratégie d'enseignement également spontanée répondant à un besoin de mise en contraste et de comparaison des langues sur un plan lexical, grammatical, morphosyntaxique, phonologique, sémantique ou pragmatique. Je n'ai quasiment pas relevé en LCR d'alternance codique ayant une fonction pédagogique jouant un rôle de stratégie relationnelle ou ludique, contrairement aux résultats d'études antérieures (Cambrone, 2004). Dans les observations effectuées en LCR, l'alternance codique vise strictement des savoirs linguistiques et le développement de capacités métalinguistiques.

Ces résultats confirment les différentes fonctions remplies par l'alternance codique relevées dans des études menées antérieurement (Anciaux, 2008b, 2010). Le passage d'une langue à l'autre permet, selon l'enseignant d'EPS interrogé, de faciliter la compréhension des consignes, ainsi que la gestion de la classe, de la sécurité, de la discipline, de la motivation et de l'attention. L'alternance des langues favorise l'expression des émotions, l'évocation d'images et la compréhension des concepts enseignés visés. Elle vise des savoir-être, des compétences méthodologiques et sociales, et peu des savoirs disciplinaires propres à la motricité, aux connaissances relatives aux pratiques sportives ou à la gestion de sa vie physique future.

L'ensemble de ces résultats réaffirme aussi le caractère fonctionnel de l'alternance codique en cours de langue lors des interactions didactiques relevé dans d'autres travaux et dans d'autres contextes (Causa, 1996 ; Coste, 2008 ; Moore, 1996 ; Tupin, Françoise et Combaz, 2005). Ces pratiques enseignantes d'alternances codiques témoignent d'une accommodation des gestes professionnels aux spécificités sociolinguistiques et langagières des élèves, et de l'adoption de pratiques langagières particulières visant à améliorer l'enseignement, l'apprentissage et la relation pédagogique au collège en Guadeloupe. Elles témoignent également de processus prenant en compte les effets des contextes sociolinguistiques au sein des interactions didactiques en contexte scolaire bilingue, mais aussi d'un impact de ces formes d'interactions sur les contextes didactiques. Les alternances codiques utilisées spontanément par les enseignants relèveraient plus de la tactique que de la stratégie, dans la mesure où il n'y aurait pas d'intention prévue longtemps à l'avance, et dénotent plutôt un fonctionnement au coup par coup qui surgit dans le vif de l'échange (De Certeau, 1990). Elles marquent également une évolution du contrat didactique quant à l'usage unique du français dans l'enceinte scolaire.

Ces observations suggèrent qu'il serait intéressant de sensibiliser les enseignants à ces phénomènes de contextualisation didactique, et invitent à penser préalablement l'utilisation d'une forme particulière d'alternance codique en fonction d'objectifs linguistiques, disciplinaires, éducatifs, moteurs ou conceptuels. L'alternance intraphrase et continue, ou emprunt linguistique, permet d'utiliser un mot, une image, un concept appartenant à une autre langue. L'alternance interphrase et traductive assure la compréhension et la distinction des langues. Les alternances intralocuteur et interlocuteur sont généralement fixées par un contrat didactique particulier entre les élèves et l'enseignant. C'est pourquoi je propose d'engager une réflexion didactique sur la place et le rôle des langues dans l'enseignement en contexte multilingue dans un mouvement d'alternance décidé et spontané en fonction de tâches à accomplir ou d'activités proposées, et pas seulement en fonction d'horaires particuliers ou de matières spécifiques. En quoi l'utilisation d'une alternance traductive-interphrase-interlocuteur dans l'enseignement des disciplines non-linguistiques pourrait-elle développer des compétences linguistiques, ou encore, comment une alternance continue-intraphrase-intralocuteur dans l'enseignement des disciplines linguistiques pourrait-elle favoriser la motivation et l'attention des élèves aux Antilles françaises ?

L'alternance des langues en contexte multilingue, si elle était prescrite ou planifiée, pourrait donner lieu à un contrat didactique de type linguistique et permettre la prise en compte des caractéristiques sociolinguistiques des élèves et la différenciation des interventions en matière d'usage sémiotique et codique dans les interactions didactiques. La diversité socioculturelle et linguistique grandissante des publics enseignés et des contextes d'enseignement exige une logique d'agencement et d'articulation disciplinaire, une sorte d'intelligente ingénierie didactique contextualisée (Cavalli, 2005) où les disciplines auraient à dégager tout ce qui leur est commun en le distinguant de tout ce qui leur est fondamentalement spécifique en termes de connaissances, de compétences, mais aussi de moyens de représentation conceptuelle, de rhétoriques disciplinaires, de langues, de langages spécifiques, etc.

Conclusion

En conclusion, cette étude s'est appuyée sur l'observation de séances et la passation d'entretiens auprès d'enseignants au collège en vue de décrire et de comprendre les formes et les fonctions de l'alternance codique dans l'enseignement des disciplines linguistiques et non-linguistiques aux Antilles françaises. Selon une approche comparatiste et une perspective de didactique professionnelle, les hypothèses de recherche formulées suggèraient que l'alternance et le mélange codiques étaient présents et plus ou moins exploités dans les interactions didactiques, et qu'ils ne participeraient pas d'un scénario d'usages des langues qui serait commun à toutes les disciplines. L'analyse des résultats valide en partie ces hypothèses. Elle montre en effet que l'alternance codique est une pratique réelle d'enseignement en contexte bilingue et qu'une forme et une fonction particulières de l'alternance codique sont privilégiées selon le type de discipline étudiée. Les alternances codiques en LCR sont traductives, interphrases et interlocuteurs de type didactique, tandis qu'en EPS, elles sont continues, intraphrases et intralocuteurs de type pédagogique. Toutefois, les deux disciplines étudiées mettent en évidence une fonction commune de type cognitive visant à alterner spontanément les langues pour préciser et faciliter l'acquisition de concepts et de savoirs disciplinaires d'un point de vue cognitif.

Si les alternances codiques relevées semblent efficaces et sont effectuées spontanément dans l'interaction sans préparation didactique préalable, elles pourraient aussi être planifiée et exploitée de manière intentionnelle et raisonnée à des fins didactiques et communicatives

pour répondre aux besoins de l'apprentissage linguistique et disciplinaire, ainsi qu'à la gestion pédagogique de la classe, sans pour autant perdre son aspect naturel et spontané. L'intersection et la rencontre des disciplines linguistiques et non-linguistiques en deux langues en contexte multilingue interrogent les processus de contextualisation dans l'enseignement, et invitent à repenser la rencontre des savoirs socioculturels, linguistiques, langagiers et disciplinaires d'un point de vue systémique et didactique. Duverger (2009) suggère une progression allant d'un niveau simple ou *micro* (ex. information réciproque, connaissance et comparaison des programmes, des méthodologies, des curricula, des manuels et des matériels et l'explicitation des modèles de description de la langue) à un niveau plus complexe ou *macro* (ex. co-enseignement, co-gestion de classe, curriculum globalement intégré) en passant par des niveaux intermédiaires ou *méso* (ex. programmation de concert entre enseignants, programmation commune sur une ou plusieurs aires spécifiques de curricula disciplinaires, séquences communes, accords communs sur certains principes, réalisation commune et concertée d'activités, d'unités didactiques, de projets).

La *micro-alternance*, d'ordre individuel, se réfère aux courts passages d'une langue à l'autre, aux recours ponctuels et non programmés à l'usage d'une autre langue (ex. éléments conjoncturels, dans l'immédiat, sur le champ, à l'intérieur d'une activité didactique, à l'occasion d'une panne linguistique ou conceptuelle). Ce niveau d'alternance, observé dans cette étude, remplit une fonction de reformulation, de type métalinguistique et de type communicative dans les interactions.

La *macro-alternance*, d'ordre structurel, concerne la programmation générale des cours, et elle consiste à choisir dans un enseignement bilingue, les sujets, les thèmes qui vont être majoritairement traités dans une ou plusieurs langues (ex. attribution programmée d'une langue donnée à une portion du curriculum et de la séquence didactique, planification des séquences où les choix des langues sont programmés). Ce n'est pas le cas aux Antilles françaises où l'enseignement n'est pas bilingue, malgré la création en 2012 de deux classes bilingues dans le primaire, envisagée sous l'angle d'une didactique intégrée des langues.

Enfin, la *méso-alternance* ou *alternance séquentielle* est opérée par les professeurs pendant leurs cours de manière réfléchie et volontaire, à partir de l'élaboration de séquences d'alternance des langues de manière raisonnée et spontanée, en mettant en relation les messages, les contenus et les méthodologies portés par ces langues. Elle vise la facilitation des constructions conceptuelles disciplinaires à travers la conduite d'unités didactiques, de cours, de leçons où les deux langues coexistent très explicitement et sont disponibles en permanence, tant pour les professeurs que pour les élèves. En ce sens, l'alternance codique, en tant que « séquence potentiellement acquisitionnelle » (De Pietro, Matthey et Py, 1989), peut concerner toutes les acquisitions scolaires, linguistiques ou autres, dans l'enseignement en contexte multilingue. Il s'agit de favoriser chez les élèves la mise en œuvre des processus d'apprentissage, d'enrichir les contenus, de croiser les documents en différentes langues, de varier les entrées méthodologiques en stimulant les comportements de concentration, de curiosité, d'attention, de motivation, de flexibilité cognitive en général. Il semble que, si la micro-alternance existe déjà aux Antilles françaises et que la macro-alternance est envisageable plus particulièrement dans des dispositifs de classes bilingues, la méso-alternance apparaît, quant à elle, comme un niveau plus accessible et pertinent tant pour les enseignants que pour les formateurs en contexte bilingue en vue de didactiser l'alternance codique.

Dans les phases ultérieures d'une étude plus vaste des mécanismes de contextualisation didactique qui sous-tendent les effets de contextes sociolinguistiques et langagiers sur les interactions didactiques, mais aussi les effets des interactions sur les contextes didactiques, la multiplication de séances d'observation dans différentes disciplines, à différents niveaux scolaires avec différents publics s'avèrera bien entendu nécessaire. Cela fera l'objet d'autres études présentées ultérieurement dans ce document (cf. Études 3, 6, 7 et 8). De même, il semble indispensable d'affiner la description des formes de l'alternance codique en précisant les tours de parole, de langues et de contenus, mais également de prendre en compte les facteurs autobiographiques, les biographies langagières, les profils langagiers et les représentations sociolinguistiques tant des enseignants que des apprenants. Des recherches ont également été menées en ce sens et seront présentées par la suite (cf. Études 4 et 5). Cela Enfin, en tenant compte de ces différents paramètres, je souhaite également évaluer sur le plan quantitatif et expérimental les effets des différentes formes d'alternance codique sur les apprentissages linguistiques et non-linguistiques en contexte multilingue en vue d'informer et de former les enseignants. Il s'agit de penser le lien réciproque entre analyse des interactions, expérimentation et formation afin de didactiser l'alternance codique aux Antilles françaises, et plus généralement en contexte multilingue. Pour ce faire, l'élaboration d'une grille didactique précisant les formes et les fonctions de l'alternance codique selon les disciplines, les niveaux scolaires, les objectifs d'apprentissage et les caractéristiques des élèves, pourrait s'avérer fort intéressante et utile pour l'enseignement et la formation dans ce type de contexte.

Cependant la question de la sensibilisation des enseignants à la gestion des langues dans leur pratique professionnelle reste entière. On peut se demander dans quelles mesures les études sur les pratiques d'alternances codiques, interrogées dans les récurrences de leur organisation au sein des interactions didactiques, peuvent-elles être réinvesties en formation initiale et continue, et constituer un mode de connaissance de l'agir enseignant (Alin, 2010 ; Causa, 2007) ?

ÉTUDE 3 : DIVERSITÉ DES ALTERNANCES ET MÉLANGES CODIQUES DANS LES INTERACTIONS DIDACTIQUES AUX ANTILLES ET EN GUYANE FRANÇAISES

Après avoir étudié l'alternance et le mélange codiques dans une même discipline (EPS) dans deux territoires distincts (Guadeloupe et Haïti), puis dans deux disciplines (EPS et LCR) sur un même territoire (Guadeloupe), j'aborde ici une étude qui vise à croiser ces deux entrées. Cette partie s'intéresse à ces phénomènes langagiers dans plusieurs territoires (Guadeloupe, Guyane et Saint-Martin), disciplines scolaires (EPS, LCR, Français, Sciences, langage) et niveaux d'enseignement (primaire, secondaire, universitaire).

Introduction

Cette troisième étude[37] a été menée et financée dans le cadre de l'appel à proposition 2010, lancé par la DGLFLF[38] du Ministère français de la Culture et de la Communication, intitulé « *Observation, description, analyse de l'alternance codique, français, langues de France et autres langues en contact sur le territoire français* ». Ce travail titré « *Alternances codiques et éducation dans les départements et collectivités d'Outre-mer : Guadeloupe, Guyane, Saint-Martin* » s'est étalé sur une période de près d'un an (de septembre 2010 à juin 2011) et a réuni une quinzaine de chercheurs[39]. J'ai assumé la coordination de cette étude collaborative et la rédaction du rapport final.

L'objectif était de constituer un corpus de parole en situation d'enseignement où des alternances de langues apparaissaient[40]. L'analyse du corpus visait la description et la compréhension de ces pratiques langagières particulières au sein des interactions didactiques en vue de proposer des pistes de réflexion et d'aménagement des politiques linguistiques éducatives en matière de gestion des langues des apprenants et de didactisation de l'alternance codique en contextes éducatifs multilingues[41] d'Outre-mer français.

Trois territoires ont été ciblés pour cette étude : la Guadeloupe, la Guyane française et Saint-Martin. Si la Guadeloupe présente un contexte bilingue français-créole, Saint-Martin tend vers un quadrilinguisme français-anglais-espagnol-créole, et la Guyane est multilingue avec plus d'une vingtaine de langues parlées (Léglise et Migge 2007). Ces trois contextes favorisent le développement de compétences et de pratiques bi/plurilingues chez les

---

[37] Cette recherche a fait l'objet d'une publication par ailleurs : Anciaux, F. (2013b). De la diversité des alternances codiques à la gestion du plurilinguisme en contexte éducatifs français ultramarins de la Guyane et des Antilles. Dans D. Omer et F. Tupin (dir.), *Éducations plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations* (p. 73-84). *Rennes :* Presses Universitaires de Rennes.

[38] Direction générale de la langue française et des langues de France.

[39] 14 chercheurs (R. Ailincai, S. Alby, F. Anciaux, S. Barnèche, J. Basso, F.-X. Bernard, O.-S. Candau, A. Delcroix, H. Ferrière, T. Forissier, D. Marchisio, B. Jeannot-Fourcaud, L. Nelson et J. Sainton-Facthum) issus de quatre établissements universitaires (Université des Antilles et de la Guyane, Université de Grenoble 3, Université Paris Descartes, Université Lumière Lyon 2) et rattachés à cinq laboratoires de recherche (CRREF, SÉDYL, MODICO, CRILLASH, ICAR).

[40] Cf. Anciaux, F., Alby, S. et Delcroix, A. (2011). Alternances codiques et éducation dans les départements et collectivités d'outre-mer : Guadeloupe, Guyane, Saint-Martin. *Langage et cités, 19*, p.11.

[41] Le terme « *multilingue* » est utilisé dans ce travail pour désigner, sur le plan social, la coexistence de plusieurs langues sur un territoire, et le terme « *plurilingue* » pour désigner, sur le plan individuel, la coexistence de plusieurs langues chez un individu, et la capacité de comprendre et/ou de parler plusieurs langues.

populations, mais également des niveaux et des registres, dans chaque langue et dans chaque région, très variables d'un individu à l'autre (unilingue, bilingue, trilingue, plurilingue, avec ou non la langue de scolarisation). Ainsi, les enseignants se trouvent dans des contextes d'enseignement multilingue où la langue officielle est le français. Parfois ils partagent plus ou moins un bi-plurilinguisme avec les élèves comme en Guadeloupe et à Saint-Martin (contexte endolingue), parfois l'enseignant ne maîtrise pas la ou les langue(s) des élèves, et inversement comme en Guyane française et à Saint-Martin (contexte exolingue, mais pas toujours). Les questions principales posées dans ce travail sont les suivantes : Quelles places occupent les langues de France en Outre-mer français au sein du système éducatif ? Des alternances de langues apparaissent-elles au cours des interactions didactiques ? Si oui, participent-elles aux processus d'enseignement et d'apprentissage ? Comment ces pratiques plurilingues s'inscrivent-elles dans les interactions didactiques ? De quelles manières les enseignants gèrent-ils le bi-plurilinguisme des élèves au sein de la classe ?

Pour situer cette étude dans le cadre de la contextualisation didactique, je m'intéresse aux effets des contextes sociolinguistiques et des compétences plurilingues des acteurs du système éducatif sur l'apparition de phénomènes d'alternances et de mélanges de langues au cours des interactions didactiques, ainsi qu'à leur prise en compte dans le processus d'enseignement-apprentissage. Les langues parlées dans les territoires d'Outre-mer, en dehors du système éducatif, pourraient avoir des effets sur les productions langagières et les interactions verbales entre enseignants et élèves, ainsi que sur la reconfiguration de l'enseignement. L'objectif est donc d'analyser la co-présence des langues et la gestion du plurilinguisme par les différents acteurs en contexte éducatif français d'Outre-mer. Ce travail est avant tout descriptif et compréhensif en vue d'apporter des éléments de réflexion aux personnes chargées de l'enseignement et de la formation des enseignants dans ces territoires, ainsi que de l'élaboration de politiques éducatives linguistiques. Ainsi, ce travail propose d'étudier moins les formes des alternances codiques, comme cela a été le cas dans les études précédentes, que leur place dans les interactions didactiques en Outre-mer français. Cette recherche comporte une phase de collecte, de retranscription et d'analyse de corpus oraux présentant des alternances et des mélanges codiques lors d'interactions didactiques dans l'enseignement en Guadeloupe, à Saint-Martin et en Guyane. Il s'agira donc de questionner le rôle des alternances codiques des « *pistes pour la gestion des moments de déséquilibre* » (Moore 1996 : 96).

Dans cette étude, à l'instar des recherches précédentes, je considère l'utilisation des langues et du répertoire verbal des élèves comme un moyen d'assurer la continuité de l'échange, et la meilleure façon d'éviter les « parasitages » en faisant abstraction des langues des élèves (Moore, 1996 : 96). L'approche proposée est micro-sociolinguistique et centrée sur les caractéristiques et les fonctions des alternances codiques au cœur des interactions conversationnelles en contexte didactique (Matthey et De Pietro 1997). Je distingue, dans ce travail, les interactions enseignant-élèves à visée « *didactique* », relatives aux savoirs enseignés, des interactions à visée « *pédagogique »* qui désignent, plus particulièrement, les interventions relatives aux aspects matériels, organisationnels et communicationnels qui ne sont pas directement en lien avec le savoir enseigné, mais plus particulièrement avec les conditions dans lesquelles l'interaction didactique se déroule.

L'hypothèse posée est que, d'une part, des alternances codiques peuvent apparaître en contextes éducatifs français d'Outre-mer, et d'autre part, qu'elles peuvent plus ou moins participer aux interactions didactiques en fonction du contexte sociolinguistique, des compétences plurilingues des acteurs et de la place qui leur est accordée (fonction didactique

ou pédagogique). Cette hypothèse de recherche repose, entre autres, sur les concepts de « *bouées transcodiques* » (Moore, 1996) et de « *séquences potentiellement acquisitionnelles* » (De Pietro, Matthey et Py, 1989 ; Matthey, 1996).

Méthodologie

Les corpus ont été recueillis sous la forme d'enregistrements audio de séquences de conversations naturelles, puis retranscrits à partir d'une convention de retranscription (cf. Annexe 8) en vue de leur analyse. J'ai constitué avec l'aide des chercheurs qui ont participé à ce travail un corpus tiré de situations d'enseignement dans plusieurs lieux : Apatou, Papaïchton et Cayenne pour la Guyane française, Pointe-à-Pitre et Petit-Bourg pour la Guadeloupe, et enfin, Quartier d'Orléans, Sandy Ground et Marigot pour Saint-Martin. Les alternances codiques ont lieu entre le français, langue de scolarisation, et diverses langues enseignées ou parlées par les élèves (nengee tongo et espagnol en Guyane française, créole en Guadeloupe, anglais et espagnol à Saint-Martin). Tous les exemples sont tirés de situations de classe réelle (cf. Annexe 9). Concernant les locuteurs, ces corpus sont constitués d'échanges entre des élèves et des enseignants, mais également des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (désormais ATSEM). Les ATSEM sont chargés de l'assistance au personnel enseignant pour l'accueil, l'animation et l'hygiène des très jeunes enfants de 3 à 6 ans.

Des extraits ont été sélectionnés parmi un corpus plus large (cf. Annexe 10), afin de rendre compte d'alternances codiques les plus variées possibles au sein des interactions didactiques, mais aussi de mettre en évidence celles qui sont les plus représentatives de la diversité des alternances codiques et de la gestion du plurilinguisme en contexte éducatif, sans atteindre forcément l'exhaustivité. Les outils d'analyse sont issus de l'analyse conversationnelle qui vise à « *observer minutieusement le comportement verbal des personnes impliquées […], de repérer et d'inventorier les méthodes (au sens ethnométhodologique du terme) utilisées par les interlocuteurs dans une interaction plurilingue* » (Matthey et De Pietro, 1997 : 145). L'analyse a porté précisément sur la relation entre les alternances codiques et les processus d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire entre l'apparition des alternances codiques et les fonctions didactiques ou pédagogiques qu'elles occupent dans l'interaction enseignant-élèves vis-à-vis du savoir enseigné visé.

Parmi un corpus général d'une dizaine d'heure d'enregistrement audio et vidéo, j'ai sélectionné plusieurs extraits dont 12 corpus à l'école primaire (2 en petite section, 3 en CP, 2 en CLIN[42], 1 en CE1, 3 en CM1 et 1 en CM2), 6 corpus dans le secondaire (2 en 4ème et 4 en CLA-NSA[43]) et 1 corpus à l'université (Master 1), soit au total 19 corpus présentant des alternances codiques pour une durée totale de 54 minutes et 33 secondes. Différentes disciplines sont concernées, dont deux disciplines dites linguistiques (français, LCR créole) et deux disciplines non linguistiques (EPS, Sciences). Les interactions didactiques ont lieu dans des contextes très variables sur le plan sociolinguistique et langagier, selon les locuteurs en présence ou participant à la conversation, pouvant aller d'un contexte endolingue-bilingue (symétrie des compétences bi-plurilingues) à un contexte exolingue-bi-plurilingue (asymétrie des compétences bi-plurilingues) en passant par des situations intermédiaires mixant ces deux types de contexte selon les interactants. Le tableau 6 présente les caractéristiques générales, et

[42] Classe d'initiation
[43] Classe d'accueil d'élèves non scolarisés antérieurement

les tableaux 7, 8 et 9 le détail de chaque corpus sélectionné dans chaque territoire pour ce travail.

Corpus	Situations	Langues	Locuteurs
- Corpus audio enregistrés - Corpus oraux retranscrits	- Enseignement du primaire, du secondaire et universitaire - Enseignement de différentes disciplines scolaires (Langage, Français, LVR, EPS, Sciences)	- Français et créole en Guadeloupe - Français, nengee tongo et portugais en Guyane - Français, anglais, espagnol et créole à Saint-Martin	- Élèves - Enseignants. - ATSEM - Unilingue, Bilingue, Trilingue, Plurilingue.

Tableau 6 : Caractéristiques générales du corpus

Lieux	Contextes	Langues	Corpus	Noms	Durée
Petit-Bourg	4ème en LCR (collège)	Français, Créole guadeloupéen	Anciaux	FA01	3m08s
Petit-Bourg	4ème en EPS (collège)	Français, Créole guadeloupéen	Anciaux	FA02	2m32s
Pointe-à-Pitre	Master 1 (universitaire)	Français, Créole guadeloupéen	Anciaux	FA03	0m27s
				TOTAL	**5m57s**

Tableau 7 : Corpus de Guadeloupe

Lieux	Contextes	Langues	Corpus	Noms	Durée
Apatou	CP « primo-arrivants » (primaire)	Français, Nengee-Tongo	Alby	SA01-1	0m52s
Apatou	CP « primo-arrivants » (primaire)	Français, Nengee-Tongo	Alby	SA01-2	0m23s
Apatou	CP « primo-arrivants » (primaire)	Français, Nengee-Tongo	Alby	SA02-1	0m45s
Apatou	CM1, Séance d'EPS (primaire)	Français, Nengee-Tongo	Alby	SA02-2	0m23s
Apatou	CM1, Séance d'EPS (primaire)	Français, Nengee-Tongo	Alby	SA03	0m25s
Apatou	CM1, Séance d'EPS (primaire)	Français, Nengee-Tongo	Alby	SA05	0m11s
Cayenne	CLA-NSA (collège)	Français, Portugais, Espagnol	Barnèche	SB01-1	0m58s
Cayenne	CLA-NSA (collège)	Français, Portugais, Espagnol	Barnèche	SB01-2	0m49s
Cayenne	CLA-NSA (collège)	Français, Portugais, Espagnol	Barnèche	SB01-3	0m34s
Cayenne	CLA-NSA (collège)	Français, Portugais, Espagnol	Barnèche	SB01-4	1m57s
Papaïchton	Petite section (maternelle)	Français, Aluku	Nelson	LN01	0m38s
Papaïchton	Petite section (maternelle)	Français, Aluku	Nelson	LN02	0m54s
				TOTAL	**8m48s**

Tableau 8 : Corpus de Guyane

Lieux	Contextes	Langues	Corpus	Noms	Durée
Marigot	CE1 (primaire)	Français, Variété de français	Sainton	JS01	31m14s
Sandy Ground	CLIN (primaire)	Français, Anglais	Candau	OC01	4m51s
Sandy Ground	CLIN (primaire)	Français, Anglais	Candau	OC02	2m51s
Grand-Case	CM2 (primaire)	Français, Anglais, Espagnol	Anciaux	FA04	0m43s
				TOTAL	**39m48s**

Tableau 9 : Corpus de Saint-Martin

Résultats

Les exemples retenus dans ce travail illustrent un certain nombre d'alternances et de mélanges codiques qui ont déjà fait l'objet de descriptions dans la littérature (Alby et Léglise, 2007 ; Anciaux, 2008a ; Castelloti, 2001, 2006 ; Lüdi, 1994). La présence de ces phénomènes langagiers dans l'ensemble des corpus recueillis peut être analysée selon différentes entrées. Par exemple selon les disciplines et les niveaux scolaires, les domaines, les activités, les acteurs, les contextes sociolinguistiques, le contexte de communication, le nombre de personnes impliquées dans l'échange, le statut des interlocuteurs en présence, leurs compétences, leur sexe, leur âge et le contenu de l'échange. Les typologies proposées par Scotton (1993) ou Auer (1999) semblent également intéressantes, autant que celle de Moore (2001) plaçant d'un côté les alternances « *tremplins* » (fonction didactique) et les alternances « *relais* » (fonction communicative) qui servent et facilitent respectivement l'apprentissage et la communication. Ces travaux montrent que les alternances codiques peuvent participer aux scénarios pédagogiques, aux échanges de reformulation, à la communication, aux bifocalisations (Bange 1992), aux séquences interactives d'élicitation, potentiellement acquisitionnelles (De Pietro, Matthey et Py 1989), aux corrections linguistiques et d'étayage (Gajo 2001). La notion de « *micro-alternances* » de Duverger (2009) s'applique notamment aux situations de communications relevées.

Je propose, dans le cadre de cette étude, une entrée plus didactique pour analyser la place des alternances codiques au sein même des interactions en classe. Je présente des exemples d'interactions extraits des corpus en articulant trois niveaux : les contextes (bilingue, multilingue, endolingue, exolingue), les locuteurs (élèves, enseignants, ATSEM), et les places des alternances codiques dans les interactions didactiques (alternance spontanée, sollicitée, exploitée). Je considère comme « *spontanée* » une alternance codique qui apparaît naturellement dans le discours d'un enseignant, d'un élève ou d'ATSEM au cours d'une interaction sans qu'elle ait été prévue ou annoncée initialement. Ensuite, une alternance codique « *sollicitée* » correspond à une demande explicite de changement de langue par un des acteurs au cours d'une interaction. Enfin, une alternance codique, qu'elle soit spontanée ou sollicitée, peut être ou non « *exploitée* » dans l'interaction par les différents acteurs sur un plan didactique ou pédagogique. Une alternance exploitée sur un plan didactique correspond à l'utilisation d'une alternance codique précisément pour l'enseignement-apprentissage d'une notion et l'atteinte des objectifs fixés au sein d'une situation d'enseignement. Une alternance exploitée d'un point de vue pédagogique correspond plus particulièrement à l'utilisation d'une alternance codique pour gérer les aspects organisationnels, matériels et communicatifs de la situation d'enseignement, non directement en lien avec le savoir visé. Une alternance spontanée ou sollicitée peut aussi être refusée, interdite ou ignorée dans l'interaction. Elle ne

participera donc pas à l'interaction didactique, elle sera inexploitée et laissée sans suite, sans donner lieu à une reconfiguration particulière. Ainsi, les extraits du corpus sont présentés et analysés par la suite, selon le contexte sociolinguistique (endolingue ou exolingue) et les acteurs (élèves, enseignants, ATSEM) en fonction de la place de l'alternance codique dans l'interaction didactique (spontanée, sollicitée, exploitée ou non sur un plan didactique ou pédagogique). Certaines interactions présentent plusieurs alternances et mélanges codiques. Elles auraient pu être présentées dans différentes parties et illustrer plusieurs modalités et fonctions dans l'interaction. C'est pourquoi j'ai encadré les parties de l'échange sur lesquelles je focalise mon attention et qui déterminent la classification opérée. Chaque exemple est situé dans un contexte et suivi d'un commentaire.

Alternance et mélange codiques au cours des interactions didactiques en contexte bi-multilingue exolingue

Les interactions didactiques en contexte exolingue constituent une situation d'enseignement et de communication où il y a une asymétrie des compétences linguistiques entre les interactants. Cela peut être illustré très schématiquement par une situation dans laquelle un enseignant parle une langue et les élèves une autre. Néanmoins cette situation est très caricaturale dans la mesure où tous les interlocuteurs n'ont pas tous les mêmes compétences, certains d'entre eux sont unilingues, d'autres bi-plurilingues ou capables de comprendre une langue sans pouvoir la parler, ou encore il peut y avoir des phénomènes d'intercompréhension entre langues voisines (espagnol, français, créole). On distingue alors les compétences en réception ou en production.

Aux Antilles et en Guyane françaises, dans des contextes d'enseignement où les élèves sont soit primo-arrivants (dans le cas d'immigrés et d'enfants nouvellement arrivés en France), soit faiblement exposés au français dans leur environnement familial, ils ont donc une maîtrise imparfaite de la langue de scolarisation. Dans ce type de situation, les alternances codiques au sein des interactions didactiques sont liées à la compétence et sont assez fréquentes puisque, dans les séquences interactives d'élicitation (Schlemminger, 2003), les élèves sont souvent contraints de faire appel à leurs langues premières pour demander des précisions ou pouvoir répondre aux questions des enseignants. On retrouve dans le corpus de nombreux exemples d'alternances codiques de ce type, que l'on peut qualifier à la suite de Moore (1996) de *bouées transcodiques*. Ce qu'il est intéressant d'observer dans un deuxième temps dans ce type de séquences, c'est la réaction des enseignants face aux alternances codiques des élèves. Dans certains cas, ces alternances codiques spontanées des élèves ou sollicitées par eux produisent un étayage de la part de l'enseignant, tandis que dans d'autres cas, les enseignants ne « rebondissent » pas sur ce qui est produit par les élèves (souvent dans les cas où les enseignants ne sont pas locuteurs des langues des élèves). La question qui se pose en termes didactiques pour de telles séquences est de savoir si elles sont susceptibles de s'inscrire dans des séquences potentiellement acquisitionnelles (Moore, 2006) et donc de conduire à un progrès dans les apprentissages. Selon les compétences des enseignants et des élèves dans chaque langue en présence, selon le contrat didactique explicite ou implicite sur le plan de l'usage des langues, les alternances codiques sont à analyser différemment. Les exemples ci-dessous peuvent illustrer ces cas d'alternances codiques spontanées et sollicitées chez les élèves, plus ou moins exploitées par les enseignants.

Exemple 1 : Alternance codique spontanée d'un élève non exploitée (Extrait corpus Alby : SA01-1)[44]

1. Ens	je ne peux pas commencer s'il y a du bruit (.) alors (.) est-ce que vous savez ce que c'est que ça/ ((COM: l'enseignant place en même temps l'image d'un iguane sur le tableau))
2. Él1	le **gwana**
3. Ens	en français vous savez comment on dit/ on dit un I::guane (1.3) répétez/
4. Éls	iguane

Dans cet extrait relevé à Apatou en Guyane, les élèves sont en CP et majoritairement primo-arrivants. Ils ont pour langue maternelle, le nengee tongo, langue de Guyane française et créole à base lexicale anglaise. Ils ont une faible maîtrise du français en production, mais possèdent une compétence en réception (seuls trois ont été scolarisés en maternelle, dont deux seulement pendant un an). L'enseignante, quant à elle, est essentiellement francophone et possède une connaissance très limitée de la langue parlée par les élèves (c'est sa première année en Guyane). On peut qualifier le contexte de la classe de bilingue exolingue dans la mesure où deux langues sont présentes et que les compétences des locuteurs dans chacune d'elles sont asymétriques. L'extrait commence par une sollicitation de l'enseignante qui questionne les élèves sur une image représentant un iguane (ligne 1). Un élève répond en mélangeant les deux langues, l'article est en français et le nom en nengee tongo (ligne 2). L'enseignante ne réagit pas à cette réponse, demande si les élèves connaissent le mot en français. Elle donne ensuite la réponse en français, puis demande aux élèves de répéter (ligne 3), ce qu'ils font (ligne 4). Dans cet exemple, l'alternance codique produite spontanément par un élève n'est certes pas niée, voire interdite, mais inexploitée et ignorée par l'enseignante. L'alternance codique intraphrase ou mélange codique produite ne modifie pas l'interaction et la séquence de cours prévue initialement chez l'enseignant. Pourtant l'élève a bien répondu à la sollicitation de l'enseignante (nommer un iguane), mais non au contrat didactique linguistique implicite qui suppose que la réponse soit donnée en français pour être valide. Or l'objectif de la séance était la reconnaissance et la conscience phonologique du son [i], et celui-ci bascule vers une séquence d'acquisition lexicale en français. L'utilisation de cette alternance codique spontanée de l'élève aurait pu permettre la distinction des mots en français et en nengee tongo, et notamment par rapport à l'objectif prévu portant sur la conscience phonologique (présence du son [i] en français et non en nengee tongo sur ce choix lexical).

L'exploitation didactique des alternances codiques spontanées des élèves et la place que leur accorde l'enseignant dans l'espace de la classe et dans la restructuration de ses interventions sur le plan didactique suppose donc une réelle capacité d'adaptation, une réactivité de la part de l'enseignant, mais aussi une attention particulière et une connaissance minimum dans la langue des élèves. Cet exemple évoque quelques pistes quant à la possibilité d'exploiter l'ensemble du répertoire verbal et des productions langagières des élèves dans le processus

[44] Voir convention de transcription en annexe 11. Les phrases en français sont en caractère normal et celles dans une autre langue sont en gras. Les prénoms sont écrits avec l'initial et un point (par exemple : Frédéric = F.)
Ens : enseignant
Él : un élève (Él1 : élève 1 ; Él2 : élève 2 ; etc.)
Éls : deux ou plusieurs élèves
Ats : ATSEM (agent territorial spécialisé des écoles maternelles)

d'enseignement-apprentissage en vue de construire de capacités métalinguistiques et de conscience phonologique.

Exemple 2 : Alternance codique sollicitée par un élève et exploitée (Extrait corpus Barnèche : SB01-1)

1.	Ens	alors au Pérou par exemple (.) pour aller à l'école (.) comment on s'habille/ (1.4) est-ce que tu as compris ma question/ (2.4) alors au Pérou (.) pour aller à l'école (.) comment:- comment vous êtes habillés/
2.	Él1	en Peru //
		((COM: chuchotements))
3.	Él2	uniforme /
4.	Ens	vous portez un uniforme/
5.	Él2	oui
6.	Ens	alors (.) il est comment pour les garçons l'uniforme/
7.	Él2	**no se como se dice**
8.	Ens	eh ben dis le en espagnol
9.	Él2	**polo**
10.	Ens	un polo/ (.) ça tombe bien on a le même mot
11.	Él1	**camisa**
12.	Él2	non (.) polo non
13.	Ens	ah non (.) une **camisa**
14.	Él1	oui
15.	Ens	alors **camisa** (.) c'est une CHEMISE
16.	Él2	chemise

Dans cet exemple relevé au collège (CLA-NSA) en Guyane, les élèves sont âgés de 11 à 15 ans. Certains sont lusophones, d'autres hispanophones, anglophones et créolophones. L'enseignante est francophone, a fréquemment recours à l'anglais, comprend et parle un peu l'espagnol, mais pas le portugais et le créole. Le contexte didactique est multilingue exolingue pour certaines interactions et endolingue pour d'autres, selon les locuteurs et les langues de l'échange. La compétence plurilingue de l'enseignante et son attitude vis-à-vis de l'alternance des langues en classe révèle une inclusion et une intégration des langues des élèves dans les interactions didactiques. Les réponses données par les élèves dans une autre langue que celle de scolarisation sont sollicitées, acceptées et participent à l'interaction didactique.

L'objectif assigné à la séance observée est l'acquisition d'un lexique français spécifique au contexte scolaire. Suite à des questions de l'enseignante (ligne 1 et 6), un élève évoque son incapacité à répondre à la question posée dans la langue de scolarisation en utilisant sa langue maternelle, l'espagnol (ligne 7). L'enseignant lui propose alors en français de répondre en espagnol (ligne 8). La réponse est ensuite donnée par l'élève en espagnol (ligne 9). Celle-ci est reprise par l'enseignant qui utilise la réponse de l'élève pour souligner que c'est le même mot en français (ligne 10). Un autre élève, suivant le même principe s'autorise à répondre en espagnol pour proposer un autre mot (ligne 11), mot qui est repris et traduit par l'enseignante (ligne 15). Les alternances codiques sollicitées (ligne 7 et 8) et spontanées (ligne 11) de cet extrait se caractérisent par une demande explicite de l'élève et de l'enseignant de donner un mot dans une langue que celle de scolarisation. L'étayage de l'enseignante est basé sur une acceptation de l'utilisation de la langue des élèves, elle légitime le recours à l'espagnol comme « bouée transcodique » dans l'interaction à la fois en manifestant sa compréhension, mais aussi en autorisant explicitement la reformulation en espagnol, et en utilisant didactiquement la réponse donnée. Elle propose un indice d'intercompréhension en faisant observer la similitude entre les deux langues, passant d'un changement de langue sollicité et accepté à une exploitation de celle-ci sur un plan didactique et métalinguistique (ligne 10). La

négociation du changement de langues favorise l'engagement et l'intervention d'autres élèves dans leur langue (ligne 11).

Exemple 3 : Alternance codique sollicitée par une enseignante et exploitée (Extrait corpus Alby : SA02-1)

1. Ens	et ça qu'est-ce que c'est/
	((COM: l'enseignant pose au tableau l'image d'un igloo))
2. Él1	un maison
3. Ens	oui (.) c'est UNE maison (1.1) mais pas n'importe quelle maison (.) est-ce que à Apatou les maisons elles sont comme ça/
4. Éls	NON
5. Ens	c'est une maison comment/
6. Él2	xxxx
	((COM: l'enseignant montre qu'on peut rentrer par la porte de l'igloo))
7. Él3	petit carré
8. Ens	elle est faite avec de petits carrés/
9. Él2	**na gwana i** xxx
10. Ens	attendez (.) vous savez en quoi elle est fait/ (1.3) elle est faite en glace'
11. Éls	glace
12. Ens	glace
13. Éls	glace
14. Ens	comment on dit glace dans votre langue/
15. Él2	**na glasi**
16. Ens	**glasi** (.) elle est en glace (.) glace (1.2) elle est en glace (.) c'est une maison en glace (2.1) et vous savez comment ça s'appelle/ (1.8) un I::gloo

Cet exemple est extrait d'interactions en CP en Guyane entre une enseignante francophone et des élèves primo-arrivants qui parlent principalement le nenge-tongo. Certains ont des compétences en français, mais ce n'est pas la majorité. L'enseignante questionne les élèves à partir d'une image d'un igloo et leur demande ce que c'est (ligne 1). Un élève répond en indiquant que c'est une maison (ligne 2). L'enseignante insiste sur les spécificités de cette habitation (ligne 3 et 5) et sur le fait qu'elle est faite en glace (ligne 10). Elle demande ensuite aux élèves comment on dit le mot « glace » dans leur langue. Elle sollicite la traduction de ce mot dans la langue maternelle des élèves (ligne 14). Un élève répond (ligne 15), l'enseignante reprend le mot dans la langue des élèves, le traduit et donne le mot qui désigne ce type de maison en français (ligne 16). Cette alternance codique est sollicitée par l'enseignante. Elle témoigne d'une place accordée à la langue première des élèves dans l'interaction didactique. L'objectif étant l'acquisition lexicale en français, cette alternance et cette traduction participent à la compréhension des élèves des spécificités du mot visé et donc sont exploités d'un point de vue didactique.

Exemple 4 : Alternance codique spontanée d'un enseignant exploitée sur un plan didactique (Extrait corpus Alby : SA03)

1. Ens	qu'est-ce que je dois faire quand j'ai le ballon/ (1.4) j'a: (.) ccé: (.) lè: (.) re: / et quand j'ai pas le ballon/ (1.6) je ra: (.) len: (.) tis: (2.3) ça veut dire quoi accélérer/ (2.3) je cours plus vite (1.2) **gau gau** (.) d'accord (2.7) et quand je n'ai pas le ballon/ (1.8) doucement (.) d'accord/

Dans cet exemple extrait d'une séance de rugby en EPS avec une classe de CM1 à l'école primaire dont certains élèves sont majoritairement de langue maternelle nengee tongo, et possèdent une faible compétence en français, un enseignant, qui maîtrise le français et qui a quelques notions en nengee tongo, a recours à un emprunt linguistique au moment de la passation de la consigne dans une séance de rugby. L'enseignant propose une traduction (très simplifiée) en nengee tongo pour s'assurer que les élèves comprennent le mot « *accélérer* » en utilisant la traduction du terme « *vite* » en negee tongo « *gau gau* ». Cette alternance spontanée de l'enseignant vise des aspects didactiques et l'assurance de la compréhension de la consigne et de l'objectif.

Exemple 5 : Alternance codique sollicitée par l'enseignant et exploitée (Extrait corpus Alby : SA02-2)

1. Ens	voilà ((COM: l'élève suivant envoie le ballon devant))
2. Ens	NON (.) non (1.2) qu'est-ce qu'on fait quand on a le ballon/ (2.7) on est obligé de courir plus (.) on n'a pas le droit de faire les passes (2.1) donne ((COM: il fait signe à l'élève qui a le ballon de le lui donner))
3. Ens	on n'a pas le droit de faire les passes devant ((COM: geste accompagnant la parole))
4. Ens	pas le droit (.) d'accord/ (1.4) dis-lui en **taki taki**
5. Él1	**te i de baka ya so (.) i a mu fiingi en kon ya (.) i mu luku ya da i kisi iti a ana**
	(Traduction : quand tu es derrière comme ça (.) tu ne peux pas lancer en venant (.) tu dois regarder ici et quand tu arrives là tu le lances dans la main (.) tu fais une passe)
6. Ens	d'accord/ que derrière (1.1) toujours derrière (1.4) donc quand tu as le ballon tu cours un peu plus vite (.) et tu fais la passe (2.7) vous avez compris/
7. Éls	OUI

Cet exemple est tiré de la même situation d'enseignement que dans l'exemple précédent. L'enseignant, dans une séance de rugby en EPS, demande à un élève bilingue, plus compétent que lui en nengee tongo de traduire une consigne à un autre élève non francophone qui parle uniquement le negee tongo. Cette demande de traduction est sollicitée par l'enseignant (ligne 4) qui, après avoir donné la consigne en français, s'est rendu compte que certains élèves ne l'avaient pas comprise. Cet exemple montre comment l'enseignant, ne se sentant pas suffisamment compétent pour reformuler une consigne aussi complexe dans une autre langue, peut s'appuyer sur les ressources linguistiques en présence et solliciter des élèves pour s'assurer d'une meilleure diffusion et compréhension de l'information au sein de la classe (ligne 5). De plus, cette alternance codique sollicitée vise précisément un savoir-faire technique à enseigner en rugby. Cette alternance codique sollicitée par l'enseignant a donc une visée essentiellement didactique et donne lieu à une alternance codique lors d'une interaction entre des élèves.

Alternance et mélange codiques au cours des interactions didactiques en contexte bi-multilingue endolingue

L'alternance et le mélange codiques en contexte bi-multilingue endolingue se définissent respectivement comme le passage ou la superposition de langues au cours d'une interaction qui ne relève pas d'un manque de compétence linguistique dans la mesure où les locuteurs possèdent des compétences similaires ou variables dans deux ou plusieurs langues communes. Les interlocuteurs possèdent généralement la langue de scolarisation, le français, et une autre

langue, soit une langue régionale parlée en famille ou dans le territoire (comme le créole en Guadeloupe ou l'anglais à Saint-Martin), soit une langue étrangère issue de l'immigration (comme l'espagnol ou le créole haïtien en Guadeloupe et à Saint-Martin). Ainsi le recours à une autre langue que le français au cours d'une interaction didactique repose sur d'autres facteurs que ceux relatifs à la compétence linguistique que je vais explorer par la suite à travers la présentation de plusieurs exemples.

Exemple 6 : Alternance codique spontanée par l'enseignante et exploitée d'un point de vue pédagogique (Extrait corpus Candau : OC01)

1. Ens ok restez-là restez-là (.) ne bougez pas (.) ne bougez pas (.) vous n'avez pas fini (.) je vais dire les mots en ANGLAIS ou en FRANCAIS et vous vous allez me les dire en:: **put that down or** (.) je veux dire en anglais ou en français je change d'une LANGUE à l'autre et vous vous devez dire en français ferme la porte S. (.) reste derrière la porte (.) reste-là oui (.) merci alors je commence (2.1) **HE SITS ON A FRYING PAN**
2. El1 il assoit sur une poêle rouge
3. Ens galope un grand homme blanc
4. El1 galope un grand homme BLANC
5. El2 **a big man on a horse**
6. El3 **A BIG SNOWMAN**
7. El4 **a big snowman white**
8. Ens **AND DISAPPEAR AT ONCE**
9. El1 il a disparu
10. Ens plus FORT
11. El1 et d'un coup disparaît

Dans l'exemple 6, extrait d'un corpus à Saint-Martin, les élèves et l'enseignante d'une classe à l'école primaire sont majoritairement bilingues français-anglais. Le contexte est bilingue et endolingue. La séquence est centrée sur l'apprentissage lexical en français à partir d'un poème. L'enseignante utilise spontanément l'anglais pour gérer le comportement d'un élève (ligne 1). L'anglais apparaît dans cette première intervention de l'enseignante pour gérer des aspects pédagogiques, mais elle utilise également à plusieurs reprises le français pour ce type d'aspects (« ne bougez pas » ; « reste-là »). Ensuite, elle distribue des rôles linguistiques (elle s'exprime en français tandis que les élèves le feront en anglais) et définit le cadre des interactions (la parole des élèves est subordonnée à la sienne). Elle sollicite une traduction en français de la part des élèves, de phrases qu'elle donne en anglais (lignes 3 et 9). Ces alternances codiques interlocuteurs interphrases et traductives ou reformulations interlinguales dénotent ici la compréhension des élèves et leurs compétences linguistiques en français.

Exemple 7 : Alternance codique spontanée entre élèves et exploitée d'un point de vue pédagogique et didactique (Extrait corpus Candau : OC02)

1. Ens et ça/
((COM: l'enseignante montre l'image d'un serpent))
2. Él1 un serpent
((COM: La maîtresse fait signe de se taire et montre du doigt un autre élève indiquant que c'est lui qui est interrogé)).
3. Él2 **snake**
4. Él3 **shut up**
5. Él1 ça c'est anglais
6. Ens **a SNAKE** (1.2) en français on dit/ (2.7) un (1.3) SERPENT
7. Éls SERPENT
8. Ens et en anglais on dit/

9. Él4 un **SNAK**PENT
10. Ens en anglais on dit **SNAK**PENT/
11. Él2 on dit **SNAKE**

Dans l'exemple 7, extrait d'une classe d'école primaire à Saint-Martin, l'enseignante et les élèves sont bilingues français-anglais. La séance est consacrée à l'acquisition lexicale en français. L'enseignante demande à un élève en particulier de nommer l'image d'un animal en français (ligne 1). Un autre élève répond correctement (ligne 2), elle lui fait signe de se taire et désigne l'élève qui doit répondre. Celui-ci répond correctement mais en anglais (ligne 3). La consigne était de parler en français, et deux autres élèves interviennent pour lui indiquer qu'il n'a pas respecté la consigne en lui disant de se taire en anglais (ligne 4) et en soulignant en français que sa réponse est un mot anglais (ligne 5). Ces interactions entre élèves mettent en évidence des alternances codiques visant des aspects pédagogiques (respect de la consigne) et didactiques (appartenance d'un lexème à une langue ou à une autre). L'enseignante reprend le mot en anglais et donne sa traduction en français (ligne 6), puis, pour insister sur la distinction des deux codes demande la traduction du mot en anglais (ligne 8). Ce jeu de traduction qui s'appuie sur des images est un moyen pour l'enseignante de s'assurer que les élèves établissent des liens lexicaux entre les mots dans chaque langue et qu'ils puissent distinguer l'appartenance des mots à une langue. La réponse donnée par l'élève « snakpent » (ligne 9) est un signe de mélange des langues, le mot est construit à partir des deux langues. Cet exercice d'alternance codique est donc un moyen de s'assurer que l'élève acquiert les normes standards et scolaires propres à chaque langue dans son expression.

Exemple 8 : Alternance codique sollicitée par l'enseignante et exploitée d'un point de vue didactique (Extrait corpus Candau : OC02)

1. Ens comment s'appelle le jeu/
((COM: l'enseignante montre une marelle dessinée au sol))
2. El1 la marelle
3. Ens c'est très bien (2.1) et en anglais/
4. Éls **hopscotch**
5. Ens **HOPSCOTCH/**
6. Él2 **yes**
7. Ens **what da mean a HOP**
8. Él2 XXXX
9. Ens **HOP mean jump (1.3) what da mean a SCOTCH/**
10. Él3 **the game**
((COM: l'élève montre le jeu))
11. Ens **the game (2.4) ok (.) so what is the name in English/**
12. Éls **hopscotch**

L'exemple 8 se déroule dans une classe d'école primaire à Saint-Martin entre une enseignante et des élèves bilingues français-anglais lors d'une séance d'EPS. L'enseignante demande aux élèves de donner le nom d'un jeu (la marelle) en français (ligne 1). Un élève répond correctement (ligne 2), puis elle demande l'expression anglaise qui désigne ce jeu (ligne 3). Les élèves donnent le nom du jeu en anglais (ligne 4), puis l'enseignante va utiliser le mot anglais en le découpant et en demandant la signification de chaque partie du mot (ligne 7 et 9). Les élèves donnent la signification de chaque partie du mot en anglais (ligne 9 et 11). Ce qui paraît pertinent dans cet exemple, c'est que le mot français n'est pas aussi explicite que le mot anglais pour caractériser le jeu. En effet, l'enseignante fait le choix d'exploiter plus spécifiquement le mot anglais pour faire prendre conscience aux élèves du but du jeu. Certains équivalents sémantiques dans une langue sont parfois plus explicites et faciles à comprendre que ceux dans une autre, et l'enseignante choisit le mot dans la langue qui sera le

plus à même d'expliquer les règles du jeu aux élèves, elle exploite les spécificités lexicales de chaque langue, tout en sollicitant les capacités métalinguistiques des élèves.

Exemple 9 : Alternance codique spontanée d'un élève et exploitée d'un point de vue didactique (Extrait Corpus Anciaux : FA04)

1.	Ens	**seat well please** ((traduction : assied-toi bien)) (1.3) alors je rappelle la consigne (.) deux événements à raconter sur les activités du week-end (2.1) **to tell me two things you have done on the week-end** ((traduction : racontez-moi deux choses que vous avez fait ce week-end)) (1.4) vous précisez les lieux (.) les personnes (.) qu'est-ce que l'on doit préciser encore/
2.	El1	**the time**
3.	Ens	oui le temps (.) le lieu on a déjà dit (.) les personnes (2.4) ça va la/ **entiendes lo que habemos a hacer/** ((traduction : tu comprends ce que nous devons faire/)) (1.7) tout le monde a compris ce que l'on devait faire.

Dans cet exemple tiré d'une situation de classe à l'école primaire à Saint-Martin, l'enseignant est principalement francophone et possède quelques compétences en anglais et en espagnol. Les élèves possèdent quant à eux des compétences variées dans chacune de ces trois langues. Certains sont unilingues (espagnol), la majorité est bilingue français-anglais, d'autres encore sont trilingues (français, anglais, espagnol). À noter également que certains élèves ont des compétences en créole. Le contexte est donc multilingue et mixte car, selon les interlocuteurs impliqués dans l'échange et la langue utilisée, il peut être endolingue ou exolingue. La séance est consacrée à la rédaction d'un texte narratif et à ses caractéristiques. L'enseignant commence par corriger l'attitude d'un élève en anglais (aspect pédagogique), puis donne la consigne pour l'exercice une première fois en français puis en anglais (ligne 1). Il utilise ensuite le français pour demander aux élèves les éléments importants dans la rédaction d'un texte narratif et un élève répond en anglais (ligne 2). L'enseignant valide la réponse et donne la traduction en français (ligne 3). Il s'adresse ensuite à une élève hispanophone afin de s'assurer de sa compréhension, puis à l'ensemble de classe en français pour vérifier si tout le monde a bien compris la consigne. Dans cet extrait, l'enseignant jongle entre l'anglais, le français et l'espagnol afin de gérer des aspects pédagogiques, corriger l'attitude d'un élève anglophone, s'assurer de la compréhension de la consigne auprès d'une élève hispanophone. Il valide également un savoir visé donné en anglais par un élève et traduit la réponse en français. L'alternance codique est ici en lien avec le savoir enseigné et les objectifs assignés à la séance. L'attitude et le plurilinguisme de l'enseignant offre un contexte de communication ouvert aux interactions dans plusieurs langues, ce n'est pas la langue utilisée qui est importante mais le sens des réponses et la compréhension.

Exemple 10 : Alternance codique sollicitée par l'enseignant et exploitée d'un point de vue didactique (Extrait Corpus Anciaux : FA01)

1.	Ens	**an ké mandé zòt kalkilé sé mofawazaj a fraz lasa (1.3) sé mouch a myèl bwa-la ka modé fò (2.1) alòs (.) kimoun ki vlé mofawazé/ (2.4) kimoun ki vlé/ (1.2) men a-w anba manton a-w (.) ou pé pa éséyé fè sa/ (.) ka ou ka fè/**
2.	Él1	**an ka chèche**
3.	Ens	**ka ou ka chèche la/**
4.	El1	**mo-la**
5.	Ens	**Ah (.) mo-la (.) K. (.) nou ka éséyé trouvé/ (1.5) an ka vwè ou ka mété anbyans**
6.	Él2	les abeilles mordent
7.	Ens	mordent/

((COM: rires des élèves))
8. El3 non (.) les abeilles piquent
9. Ens **é pou ké biten (.) li ka di** piquent **é li ka di** mordent/ (1.6) **sé pa sa yo ka di an fransé (.) sé sa nou ka kriyé on interférence (1.1) sa vlé di nou ka mélanjé fransé é kréyol (2.6) bon alos (.) évidaman (.) si ou di sa ban mwen (.) an ké konprann sa ou ka di (.) dako (.) mé si ou vlé palé fransé a fransé (.) ou oblijé di** les abeilles des bois piquent fort

Cet exemple est tiré d'une situation d'enseignement au collège en Guadeloupe en LCR. Tous les élèves et l'enseignant sont bilingues français-créole. Le contexte de classe est bilingue endolingue. L'enseignant demande la traduction en français d'une phrase en créole (ligne 1). Une élève donne une traduction en utilisant une variété de français régional, une forme plus souvent utilisée dans son environnement (ligne 6). L'enseignant met en évidence les distinctions lexicales et sémantiques entre « *mordre* » et « *piquer* » en français, en créole et en français régional (ligne 9). En effet, on entend souvent dire en Guadeloupe « *un moustique m'a mordu* » car en créole on utilise plutôt le verbe « *mòdé* » que « *piké* » pour désigner la piqûre d'un insecte « *on moustik mòdé mwen* ». Il est intéressant de noter que l'enseignant ne stigmatise pas cet énoncé, alors que les autres élèves, à la suite de la traduction donnée par l'élève en français régional, rient et se moquent de leur camarade. L'enseignant explique alors que cette forme existe et qu'il l'a comprend, mais indique ensuite la forme standard en français. Il utilise les reformulations interlinguales au sein des interactions didactiques d'un point de vue didactique pour mettre les langues et leur variété en contraste et analyse leurs différences et leur spécificité. Ici, l'alternance codique sollicitée par l'enseignant apparaît comme un lieu où se jouent des enjeux didactiques d'ordre linguistique et métalinguistique.

Alternance et mélange codiques des ATSEM *au cours des interactions didactiques*

Cette partie est consacrée aux alternances codiques produites par des ATSEM au cours des interactions didactiques. Les ATSEM peuvent servir de « médiatrice » entre les élèves et l'enseignant qui ne parle que le français (Abou et Giletti, 1999). Aux Antilles et en Guyane françaises, à l'école maternelle, il arrive parfois que l'enseignant ne possède pas la langue des élèves et inversement, alors que l'ATSEM, souvent originaire du territoire, puisse avoir des compétences en la langue de scolarisation et en langue régionale. Elle peut alors intervenir au cours des interactions comme une aide à la traduction des consignes et à l'intercompréhension entre les différents acteurs. Des enseignants, sans connaître la langue des élèves, autorisent leur emploi et utilisent des traductions à l'aide de certains élèves ou des ATSEM ayant des compétences plurilingues. Dans le cas de compétence passive, on parle de plurilinguisme réceptif ou d'intercompréhension (Blanche-Benveniste *et al.*, 1997).

Exemple 11 : Alternance codique spontanée d'une ATSEM et exploitée d'un point de vue didactique (Extrait Corpus Nelson : LN01)

1. Ens comment il s'appelle/ (0.5)
2. Éls xxx (inaud.) (2.2)
3. Ens son:: nom/ (3.7)
4. Ats **fa de e ka (.) li a man de neng::** ((traduction : quel est le nom de ce garçon là/))
5. Ens c'est qui::/(0.5)
6. Éls c'est GUSTAVE

Cet exemple est extrait d'une séquence de langage dans une classe de Petite Section d'une école maternelle du bourg de Papaïchton en Guyane française. Dans cette activité, l'enseignante, après avoir raconté une histoire, montre un personnage sur l'illustration du livre

et demande en français comment il s'appelle (ligne 1). Les élèves parlent tous en même temps sans que la bonne réponse soit donnée (ligne 2). L'enseignant réitère et reformule sa question toujours en français en demandant le nom du personnage. Après un silence assez long, l'ATSEM bilingue nengee tongo-français passe spontanément au nengee tongo, langue maternelle des élèves, pour traduire la question de l'enseignant et reprendre les sollicitations formulées. Les raisons qui motivent l'ATSEM à utiliser ce code langagier à ce moment précis sont multiples et variées. L'une des raisons principales réside dans le fait que la majeure partie des élèves qui fréquente cette classe n'a pas pour langue première le français. Étant locutrice native (en l'occurrence en nengee tongo) et bilingue (français-nengee tongo), l'ATSEM communique dans la langue des élèves. Bien que l'enseignante ne parle pas la langue maternelle des élèves, une tierce personne, que ce soit un élève ou un ATSEM, peut recourir à une autre langue que celle de scolarisation pour assurer la communication et la continuité de l'échange. Dans cette classe précisément, ce phénomène est très fréquent (l'exemple suivant est du même ordre). L'enseignante et l'ATSEM sont souvent assis côte-à-côte sur le bureau comme pour montrer et instaurer la possibilité de recourir aux deux langues en présence. Les alternances codiques de la part de l'ATSEM sont souvent interlocuteur, interphrase et traductive. Elles peuvent être spontanées de la part de l'ATSEM ou sollicitées par l'enseignant.

Exemple 12 : Alternance codique spontanée d'une ATSEM et exploitée d'un point de vue pédagogique (Extrait Corpus Nelson : LN01)

1.	Ens	c'est quoi ça/(1.3) ((COM: l'enseignante montrant l'objet à B.))
2.	Ens	B./ qu'est-ce que c'est/ (2.8) ((COM : bruit de fond))
3.	Ens	B./ (1.4)
4.	Ats	**san na a ani ya/** ((Traduction : c'est quoi cet objet-là/)) (3.1)
5.	Ens	eh brando/ (0.2)

Dans cet exemple, comme dans l'exemple précédent, après une question formulée en français par l'enseignante à un élève en particulier sans réponse de sa part (ligne 1), une reformulation est produite par l'enseignante toujours en français (ligne 2). N'ayant toujours pas de réponse de la part de l'élève interrogé, l'ATSEM reprend spontanément la consigne en nengee tongo, langue maternelle de l'élève concerné, pour s'assurer de sa compréhension, mais aussi de son attention et de sa participation (ligne 4). Malgré tout, l'élève ne répondra pas à la question, qu'elle soit formulée en français par l'enseignante ou en nengee tongo par l'ATSEM. On a affaire à des alternances traductives inter-phrastique (Poplack, 1980) que l'on nomme aussi alternance « inter-tour » qui correspond à un changement de code qui se produit d'un tour de parole à l'autre entre l'enseignante et l'ATSEM. Elles visent la compréhension et la participation de tous dans les interactions didactiques dans des contextes bi-multilingues et exolingues (langue maternelle différente entre l'enseignant et les élèves). Les ATSEM apparaissent comme des personnes ressources susceptibles de participer aux processus d'enseignement-apprentissage d'un point de vue cognitif, attentionnel et communicationnel dans ce type de contexte. Les alternances codiques peuvent être spontanées de la part de l'ATSEM, mais aussi sollicitées par l'enseignant et ne pas toujours être exploitées sur un plan didactique ou pédagogique.

Exemple 13 : Alternance codique spontanée d'une ATSEM et non exploitée (Extrait Corpus Nelson : LN01)

1. Ens	qu'est-ce que c'est/ (2.4) ((COM: l'enseignant montre l'objet aux élèves))
2. Ens	si on ne l'a pas en français\ (1.3) donnez-moi en aluku/ ((COM: l'enseignante regarde l'ATSEM et lui fait un signe de la tête))
3. Ats	**sama sabi a nen fu a ani ya** ((traduction : qui connaît le nom de cette chose)) (0.3)
4. Él1	**a** (0.3) **nen**/ ((traduction : le (0.3) nom))
5. Ats	**kali no/** ((traduction : nomme-le/)) (.) ((COM: l'ATSEM s'adresse à un élève en particulier))
6. Él1	orange (0.2)
7. Ens	mer::ci: (1.4) c'est bien
8. Ats	**fa de e kali en na aluku/** ((traduction : comment on l'appelle en aluku/))
9. Ens	ah bon/
10. Él1	oran::ge (1.6)
11. Ats	**fa de e kali en na aluku/ (1.1) a sani ya/ (.) fa de e kali en na aluku/** ((traduction : comment on l'appelle en aluku (1.1) cette chose-là/ (.) comment on l'appelle en aluku))
12. Ens	on ne l'a pas\ (.) mais pourquoi si on sait on:: xxx xxx (.) on sait l'objet ((COM: l'enseignante prend l'objet dans sa main))
13. Ats	**fa de e kali en na aluku/** ((traduction : comment on l'appelle en aluku/))
14. Ens	ce fruit/ (0.6) ((COM: l'enseignante montre l'objet))
15. Ats	**T. yu nà sabi en nen na aluku/ (0.2) fa de e kali en na aluku/** ((traduction : T. tu ne connais pas le nom en aluku/ (0.2) comment on l'appelle en aluku (1)
16. Él1	(inaud.)
17. Ats	hein/ (0.5)
18. Él1	rouge (0.6)
19. Ats	c'est pas rouge\
20. Ens	il parle de:: la couleur (.) c'est pas grave
21. Ats	**pes::ina (.) pesina (.)** OK/ ((traduction : orr::ange (.) orange (.) OK))

Dans cette activité, l'enseignante, principalement francophone, après avoir demandé le nom d'un objet (ici une orange) en français, propose aux élèves de langue maternelle nengee tongo, toujours en français, de répondre dans leur langue s'ils le veulent lors d'une séquence de langage (ligne 1). On peut interpréter cette intervention de l'enseignante, « *si on ne l'a pas en français donnez-moi en aluku* », comme étant une proposition aux élèves visant à faciliter leur entrée vers le lexique en français par le biais du nengee tongo (Moore, 1996). Elle fait signe également à l'ATSEM de reprendre la consigne en nengee tongo. L'ATSEM bilingue nengee tongo-français joue un rôle de médiatrice ou d'interprète entre les élèves non-francophones et l'enseignante. Elle traduit et donne la consigne dans la langue des élèves (ligne 3 et 5). Un élève répond correctement (ligne 6), réponse qui est validée par l'enseignante (ligne 7). Mais l'ATSEM continue son questionnement en aluku quant au nom de cet objet en aluku et non en français (ligne 8, 11 et 13). L'enseignant demande également en français le nom de ce fruit aux élèves dans leur langue maternelle (ligne 14). Il s'en suit une incompréhension entre d'une part, le fait que l'ATSEM traduise la consigne de l'enseignante qui visait à nommer le fruit en français, et l'ATSEM qui attend des élèves qu'ils donnent le nom de ce fruit en aluku. N'ayant pas de réponse de la part des élèves, elle donne en aluku le nom du fruit « *orange »* qui est « *pesina* » (ligne 21).

L'objectif d'enseignement est ciblé sur l'acquisition du lexique en français en recourant au nengee tongo, en particulier il s'agit de faire reconnaître et répéter le mot « *orange* ». L'objectif est atteint (ligne 6). L'ATSEM se sert des alternances codiques comme une stratégie communicative (Causa, 2002) visant à faciliter la transmission des messages, des consignes données par l'enseignante. Plusieurs obstacles didactiques apparaissent et ils ne sont que partiellement exploités. Premièrement, il faut noter que le fruit « *orange »* est plus souvent de couleur « *verte »* en climat tropical. Il n'y a pas de correspondance directement perceptible entre le nom du fruit et sa couleur dans l'environnement local. De plus, la couleur « orange » et le fruit « orange » ne se disent pas de la même manière en aluku, alors qu'il y a une homophonie en français. Ce jeu d'alternance aurait pu permettre d'aborder ces deux distinctions susceptibles d'êtes exploitées sur un plan didactique.

Cet exemple présente un contexte particulier, mais non moins fréquent en Outre-mer français, en école maternelle, avec un enseignant francophone qui ne possède qu'une faible compétence dans la langue maternelle des élèves, et la présence d'une ATSEM qui possède des compétences dans les deux langues, la langue de scolarisation et la langue maternelle ou régionale des élèves. Le contexte est donc bi-multilingue et exolingue, si on ne tient pas compte de l'ATSEM et mixte ou endolingue si l'ensemble des acteurs sont pris en considération.

Discussion

Ce travail avait pour objectif de relever, de décrire et de comprendre des phénomènes d'alternance codique au sein d'interactions didactiques en Outre-mer français en vue de proposer des pistes de didactisation des alternances codiques en contextes éducatifs multilingues. J'ai donc constitué et analysé un corpus où différentes langues et variétés apparaissent avec plusieurs acteurs (enseignant-élèves-ATSEM) selon un axe principalement didactique : la place des alternances et mélanges codiques dans les interactions en fonction de leur visée didactique ou pédagogique. Le premier constat est que les phénomènes d'alternance codique sont présents et fréquents dans les interactions didactiques que j'ai pu observer, et bien plus complexes qu'un simple passage d'une langue à une autre soulevant des questions de variétés de langues et d'interlectes (Prudent, 1981). Le second constat est que ces alternances codiques apparaissent différemment au cours des interactions (spontanément ou sur sollicitation) et qu'elles participent plus ou moins aux aspects pédagogiques ou didactiques de l'interaction. Elles présentent une grande diversité. Certaines d'entre elles se font soit spontanément par les élèves, les enseignants et les ATSEM, soit sur sollicitation. Elles visent des aspects pédagogiques ou didactiques (alternance relais à visée métalinguistique, ludique, métacommunicative, énoncés expressifs, commentaires visant une négociation du contenu enseigné, reformulations interlinguales, etc.), et parfois elles ne sont pas prises en compte pour la structuration du cours (Geiger-Jaillet, 2005). Ces résultats ne sont pas exhaustifs et ne représentent qu'une infime partie de la diversité des situations de communication que l'on peut rencontrer au sein de l'école en Outre-mer français. Ils tendent néanmoins à confirmer l'hypothèse posée quant à l'apparition d'alternances codiques au cours des interactions didactiques en Outre-mer français d'une part, et au rôle potentiellement acquisitionnel des alternances codiques au cours des interactions didactiques d'autre part. Ainsi, ces résultats incitent à engager des pistes de réflexion quant à la gestion des langues au sein des interactions à visée didactique ou pédagogique en contextes scolaires multilingues, ce que nous essaierons de dégager par la suite dans ce document.

Présence des alternances codiques

Les alternances codiques spontanées des élèves mettent en évidence différentes fonctions au sein des interactions en contextes éducatifs (bouées transcodiques, alternance relais, visée métalinguistique, métacommunicative, ludique, énoncés expressifs, commentaires, négociation du contenu enseigné, reformulations interlinguales). À Saint-Martin et en Guyane française, dans des contextes multilingues et exolingues, où certains élèves sont primo-arrivants et ont une maîtrise imparfaite de la langue de scolarisation, les alternances codiques sont assez fréquentes puisque, dans les séquences interactives d'élicitation (Schlemminger, 2003), ces élèves sont souvent contraints de solliciter un recours et de faire appel à leurs langues premières pour pouvoir répondre aux questions des enseignants. On trouve donc dans notre corpus de nombreux exemples d'alternances codiques que l'on peut qualifier à la suite de Moore (1996) de « *bouées transcodiques* ».

En Guadeloupe, dans un contexte principalement bilingue endolingue, la présence des alternances codiques ne répond pas à un faible niveau de compétence en français, mais plutôt à un choix de stratégies pédagogiques ou didactiques visant respectivement l'organisation de la situation d'apprentissage ou le processus d'enseignement-apprentissage du savoir enseigné.

Place des alternances codiques dans les interactions didactiques

Au delà de leur simple présence, ce qu'il nous paraît intéressant d'observer dans un deuxième temps au sein du corpus constitué, c'est la place des alternances codiques dans l'interaction enseignant-élèves proprement dite, et la réaction des différents acteurs face aux alternances codiques et leur exploitation en vue d'acquérir les savoirs visés. J'ai proposé trois types d'alternances codiques relevant de niveaux différents : alternance spontanée, sollicitée et exploitée. Dans certains cas, des alternances codiques spontanées produisent un étayage didactique basé sur la langue des élèves, tandis que dans d'autres cas, les enseignants ne « *rebondissent* » pas les alternances codiques produites par les élèves (souvent dans les cas où les enseignants ne sont pas locuteurs des langues des élèves ou qu'implicitement la langue française est la seule valide ou valable dans une situation de classe). La question qui se pose en termes didactiques pour de telles séquences est de savoir si les alternances codiques spontanées des élèves et celles que les enseignants sollicitent sont susceptibles de s'inscrire dans des séquences potentiellement acquisitionnelles (Moore, 2006), et donc de conduire à une reconfiguration du cours et à un progrès dans les apprentissages.

D'un point de vue scientifique, la création de catégories pour une typologie de l'alternance codique en contexte didactique a fait l'objet de nombreux débats lors de réunions de travail avec l'ensemble des chercheurs qui ont participé à cette recherche. Cependant, dans cette étude qui se voulait moins théorique que pragmatique, on a voulu adopter une terminologie simple et compréhensible par tous et centrée sur une approche didactique. Par exemple, la typologie des interactions en classe de langue proposée par Schlemminger (2003) nous semble intéressante et non strictement limitée aux disciplines linguistiques. Les alternances codiques peuvent participer aux scénarios pédagogiques, aux bifocalisations (Bange, 1992), aux séquences interactives d'élicitation, potentiellement acquisitionnelles (De Pietro, Matthey et Py, 1989), de correction linguistique et d'étayage (Gajo, 2001). La classification de Moore (2001) en deux grandes catégories d'alternance codique est également très intéressante plaçant d'un côté les alternances codiques « tremplins » (fonction didactique) et les alternances codiques « relais » (fonction communicative) qui servent et facilitent respectivement l'apprentissage et la communication. Celle de Duverger (2009) est également intéressante et s'applique notamment aux situations de communications que nous avons

relevées, la notion de « micro-alternances » *de reformulation*, *de type métalinguistique* et *dans les interactions* destinées à entretenir l'indispensable communication. Toutes présentent un intérêt et un caractère didactique qui nous paraissent intéressants comparativement à d'autres catégorisations plus sociales ou linguistiques et répondant à d'autres objectifs, comme par exemple, les typologies de Scotton (1993) ou d'Auer (1999). Ainsi, nous avons proposé deux manières d'aborder les alternances codiques lors des interactions didactiques. La première consiste à considérer le locuteur (élèves, enseignants, parents, ATSEM), et la seconde analyse l'aspect spontané, sollicité ou exploité des alternances codiques. D'un point de vue linguistique, ce travail sur l'alternance codique pose la question des frontières entre les langues, des formes régionales ou variétés de français parlées en Outre-mer, de la reconnaissance et de la prise en compte des spécificités des parlers bi-plurilingues dans des contextes scolaires et éducatifs aux Antilles et en Guyane françaises.

Plusieurs extraits de notre corpus témoignent d'une empathie linguistique et d'une connivence des enseignants et des ATSEM envers les élèves sur la base d'alternances codiques. Les langues et cultures des élèves se trouvent ainsi valorisées et mobilisées en mettant l'accent sur leur devenir et non sur leur manque, sur le processus et non sur le produit. Les enseignants oscillent entre l'enseignement de la variation ou de la norme, la séparation des langues ou leur continuité, tant sur le plan linguistique que des normes communicationnelles en classe. Le *bricolage* linguistique, le *basculement* d'une langue à l'autre, voire le *jonglage* entre les langues dans le discours des enseignants, la manière dont ils acceptent de reconfigurer leur procédure verbale en fonction des réponses des élèves à des fins éducatives et didactiques, constituent des gestes professionnels et des actes langagiers que l'on pourrait qualifier de « haute couture sur mesure ». L'enseignant accepte la rupture linguistique, négocie et reste sensible aux langues en présence, il reconfigure son discours tant sur le plan linguistique que didactique pour optimiser ses compétences d'enseignant (transmettre et faire apprendre des savoirs) et celles des élèves (construire et acquérir des connaissances, attitudes et capacités). Cette approche plurielle permet une inclusion linguistique de tous, une valorisation de la langue des élèves et de celle de scolarisation dans les activités au service des apprentissages. Ces aspects demandent davantage d'études à partir d'analyses conversationnelles sous l'angle de l'interactionnisme symbolique et sociodiscursif afin de comprendre plus finement l'ensemble des biographies langagières et des processus mis en jeu sur le plan de l'altérité, de la diversité et de l'interculturalité.

Selon les compétences des enseignants et des élèves dans chaque langue en présence et en contact, selon le contrat didactique sur le plan de l'usage des langues par les différents acteurs (élèves, enseignants, ATSEM), les alternances codiques sont à analyser différemment. L'insécurité linguistique, langagière ou communicative des interactants peut découler en partie de la dimension linguistique du contrat didactique. Dans un cours de langue vivante étrangère, Gearon (1997) explique que les interactions s'effectuent selon certaines normes institutionnelles et supposent certains usages prescrits ou attendus par l'école. Autrement dit, dans l'enseignement des langues, le contrat didactique comporte implicitement une dimension linguistique et des attentes particulières des enseignants et des élèves à ce sujet. En contexte bilingue ou multilingue, dans l'enseignement en général, le système éducatif français renvoie implicitement à un usage exclusif du français. Parfois, les enseignants installent explicitement un contrat de communication autorisant ou interdisant l'usage d'une autre langue que le français. Le format d'échange unilingue, restreint ou contraint, peut conduire à une faible participation, voire une inhibition totale de certains élèves. De même que le recours à une autre langue que celle de scolarisation peut être perçu comme une stigmatisation, ou un abaissement de l'enseignant vis-à-vis des élèves. Le fait d'avoir peur de perdre le contrôle de

sa classe pour un enseignant, ou de ressentir des difficultés à différencier le « *parler* » dans et en dehors de la classe dans une langue utilisée plus généralement en situation informelle dans le cadre familial ou entre amis, constitue des éléments conscients et inconscients à gérer dans l'interaction. La possibilité de s'exprimer dans une autre langue que le français à certains moments au cours des interactions, pourrait faire l'objet d'une discussion et d'une négociation en classe en fonction des compétences plurilingues de chacun et de la situation sociolinguistique en contexte éducatif d'Outre-mer. Cette clarification des usages linguistiques possibles par le biais de consignes verbales au cours des interactions didactiques serait susceptible de diminuer l'insécurité des différents acteurs. Ainsi, la formulation explicite de la place que l'on souhaite accorder aux langues des apprenants et à celles du contexte sociolinguistique dans les échanges en classe, qu'elles soient régionales ou issues de l'immigration, est un point à aborder et à négocier en classe en vue de gérer le plurilinguisme, d'établir un format des interactions, et de favoriser l'enseignement de toutes les disciplines scolaires, et pas seulement celles qui concernent la langue. Il s'agit de prendre en considération la dimension linguistique du contrat didactique en contexte multilingue, et de spécifier les attentes réciproques des différents acteurs en matière d'usage des langues au cours des interactions didactiques. La question de la construction des registres, à l'oral et à l'écrit, des normes linguistiques et communicationnelles, des frontières entre les langues et des niveaux des langues (soutenu, scolaire, standard, variétés régionales) dans l'ensemble du répertoire linguistique des élèves et des enseignants représente également un enjeu important pour l'utilisation des alternances codiques en classe visant aussi le développement de capacités langagières, pragmatiques et métalinguistiques. L'alternance codique exige un travail sur et dans le langage à travers les langues, de leur variation à la norme scolaire, pour consolider et développer les compétences plurilingues chez l'ensemble des acteurs du système éducatif. Les histoires de vies, les biographies et les pratiques langagières des acteurs du système éducatif, ainsi que leurs représentations vis-à-vis du plurilinguisme, des langues et de leur usage selon les contextes de communication sont des éléments à considérer pour comprendre les phénomènes d'alternances codiques au cours des interactions didactiques en contextes multilingues. Cette recherche ne présente pas de résultats dans ce domaine. En outre, je ne peux qu'encourager l'identification et la prise en compte des représentations des langues parlées et du plurilinguisme par tous les acteurs du système éducatif dans la mise en place d'une didactisation des alternances codiques en contextes multilingues au service des processus d'enseignement-apprentissage. Cela pose la question des aménagements de politiques éducatives linguistiques en Outre-mer français et soulève également des questions identitaires sur le plan personnel et professionnel (métiers d'enseignants et d'élèves).

Conclusion

Les alternances et mélanges codiques relevées dans ce travail apparaissent de manière consciente ou inconsciente, spontanée ou sollicitée, visant des aspects didactiques ou pédagogiques, des processus affectifs, cognitifs et métalinguistiques dans l'interaction enseignant-élèves. Elles ont parfois une visée didactique (linguistique, métalinguistique, cognitive) : apprendre la ou les langues, évoquer un concept, comprendre la consigne, l'explication, ou plutôt une fonction communicative et pédagogique (attentionnelle, motivationnelle, organisationnelle et communicative), comme marquer un événement, un moment ou un individu, favoriser la communication, l'attention et la participation, organiser la situation d'enseignement-apprentissage. Ces descriptions sociolinguistiques sont suivies d'analyses didactiques en vue de fournir des éléments pertinents pour la formation initiale et continue des enseignants, ainsi que pour des réflexions en termes de politiques éducatives, culturelles et sociales.

ÉTUDE 4 : PRATIQUES ET ATTITUDES LINGUISTIQUES A L'ÉCOLE PRIMAIRE EN GUADELOUPE

Après avoir décrit des pratiques langagières réelles en situation d'enseignement sur la base d'observations, d'entretiens passés avec des enseignants, et d'analyses conversationnelles d'interactions didactiques, je propose dans cette quatrième étude d'interroger des élèves d'une école primaire sur leur pratique des langues dans et en dehors de l'enceinte scolaire. Cette enquête[45] a comme objectif d'identifier les spécificités des choix de langues selon les espaces de communication et les interlocuteurs. Il s'agit également de relever leur attitude vis-à-vis d'énoncés présentant des mélanges codiques et leur capacité à repérer ces mélanges. Des entretiens seront menés en parallèle avec les enseignants des classes concernées par l'enquête afin de vérifier les pratiques linguistiques déclarées par les élèves en classe.

Introduction

L'école peut être considérée comme un lieu particulier où l'on peut examiner la construction de la norme linguistique en milieu bilingue (Heller, 1996). Cette institution participe, de part les pratiques langagières instituées en milieu scolaire, à la reproduction sociale et culturelle de normes communicationnelles en contexte multilingue et à la valorisation ou non du plurilinguisme, mais aussi des formes de variétés régionales des langues et des traces de leur contact. « *L'école est aussi un lieu et un facteur majeur d'organisation, de hiérarchisation, de sélection des langues et variétés langagières qui s'y trouvent présentes comme éléments de ses programmes et de ses pratiques et/ou comme composantes des répertoires langagiers des enfants qu'elle accueille.* » (Castellotti, Coste et Duverger, 2008 : 9). Ainsi, l'école serait susceptible de cristalliser les valeurs accordées aux parlers bi-plurilingues et agir sur les pratiques et les représentations que les individus ont des langues et de leur usage en construisant un ensemble de règles de communication basé sur la possibilité ou non d'utiliser telle ou telle langue dans telle contexte, telle activité ou avec telle personne. La description et la compréhension de la construction de la norme communicationnelle dans une école à travers l'étude des pratiques linguistiques déclarées par les élèves peuvent rendre compte de ce processus de normalisation de l'usage des langues dans les situations de communication quotidienne. Les valeurs accordées par les différents acteurs du système éducatif aux langues en présence et à leurs variétés, et la façon dont ils conçoivent le plurilinguisme permettent d'entrevoir le rôle des institutions dans la compréhension du contexte sociolinguistique et des règles explicites ou implicites d'utilisations des codes linguistiques.

On peut envisager deux positions extrêmes, deux visions opposées quant à la place et l'usage des langues dans le système éducatif français. Soit on considère que seule la langue de scolarisation, le français, en tant que matière enseignée et vecteur d'enseignement des autres disciplines, peut être utilisée, constituant ainsi la norme standard de communication dans le cadre scolaire, exception faite des cours de langues vivantes étrangères ou régionales. Les actions scolaires visent la qualité de la langue, lexicale et syntaxique, et établissent de fait une certaine chasse aux fautes et une insécurité des élèves (Dorville, 1994 ; Jeannot-Fourcaud et Durizot Jno-Baptiste, 2008 ; Labov, 1986). Soit les différents acteurs acceptent et utilisent

[45] Cette recherche a fait l'objet d'une publication par ailleurs : Anciaux, F. et Jeannot-Fourcaud, B. (2012a). L'informel dans l'éducation de l'enfant : Le cas de l'alternance codique en Guadeloupe. *Revue française d'éducation comparée, 8,* 144-163.

toutes les langues et leurs variétés en présence dans l'espace de la classe, qu'elles soient régionales ou issues de l'immigration. La valorisation d'une seule langue et d'une variété particulière (le standard), ou au contraire, de plusieurs langues ou variétés locales manifestant les traces du contact avec les autres langues en présence, sont deux conceptions du plurilinguisme et de sa gestion par et dans l'école. La première forme se traduit concrètement sur le terrain par des interdictions de parler une autre langue que le français et des rappels à l'ordre fréquents à l'usage de la langue de scolarisation, dans la classe ou dans l'enceinte de l'école. Ces rappels à l'emploi du français viennent au cours des interactions quotidiennes, plus ou moins formelles, et sont susceptibles d'avoir des effets sur la construction interactionnelle de la norme. La seconde forme consiste en une attitude plus ouverte de la part des acteurs du système éducatif quant à l'utilisation des langues quel que soit le lieu, l'interlocuteur ou l'objet de la conversation. Chacune de ces formes valorise une vision, voire une idéologie du bilinguisme et de la norme scolaire en matière d'usage linguistique que l'on peut positionner sur un continuum dont elles constituent les deux extrêmes. Ces deux orientations visent néanmoins les mêmes objectifs éducatifs, l'acquisition d'une variété du français standard et scolaire, ainsi que les autres apprentissages scolaires. Cependant la place des variétés régionales et des autres langues en présence dans l'institution véhiculent des liens entre ces orientations et la construction interactionnelle de l'action pédagogique que l'on peut éventuellement appréhender à travers, d'une part, l'observation de situations réelles d'enseignement à l'instar des études précédemment présentées, et d'autre part, à travers les pratiques linguistiques déclarées par les élèves. Cette seconde approche constitue l'objectif principal de cette étude.

L'école dans laquelle cette étude ethnographique a été menée illustre le rôle que peut jouer l'institution dans la construction de normes de communication en milieu bilingue. En examinant les pratiques et les attitudes à l'égard du français, du créole et du mélange de ces langues par les élèves et les enseignants dans les interactions quotidiennes, en classe, dans la cour de récréation et en dehors de l'école, il est possible de percevoir et de comprendre comment ces différents acteurs s'organisent ou agissent en fonction de pressions normatives, mais aussi d'objectifs pédagogiques et didactiques, avec parfois des contradictions difficiles à résoudre. Ainsi, on peut interpréter ces choix ou préférences linguistiques lors des interactions ordinaires et didactiques comme dépendants en partie du poids et du rôle de l'école, en tant qu'institution sociale, dans la construction interactionnelle de la norme, et donc de l'identité culturelle, sociale, scolaire, professionnelle. D'un point de vue interactionnel, dans l'enseignement en contexte bi-multilingue, les interlocuteurs doivent négocier un cadre commun concernant le choix de langues au cours des échanges. La négociation de ce cadre contextuel des échanges comprend la définition des positions des différents acteurs vis-à-vis des langues en présence et de leur usage. Cette négociation peut se faire de manière implicite ou explicite selon les contextes d'enseignement, les réactions des uns et des autres, les pratiques linguistiques réellement produites.

Certains enseignants peuvent être plus ou moins cohérents en ce qui concerne leur travail de construction normative d'usage des langues dans la classe. Les études centrées sur les alternances codiques chez l'enseignant montrent que les passages d'une langue à l'autre varient en fonction de l'activité en cours (Castellotti, 1997), du style pédagogique de l'enseignant (Garabédian et Lerasle, 1997), de son niveau de compétence dans chaque langue (Andrade, 1997), du niveau des apprenants (Causa, 1997), de la méthodologie d'enseignement dominante (Pochard, 1997), ou encore des problèmes de compréhension des apprenants (Lüdi, 1999 ; Castellotti, 2001). De part l'utilisation des connaissances acquises par les élèves en dehors de l'espace scolaire, et des formes plus ou moins standards des

langues, les enseignants à travers leurs pratiques peuvent révéler et véhiculer un poids et une pression relativement importante et normative des institutions à l'égard des langues. On peut également poser la question du rapport entre la construction de la norme linguistique et les structures de l'interaction. Selon que l'enseignant utilise ou non une certaine langue ou plusieurs et leurs variétés, ou qu'il autorise et prend en compte leur utilisation en fonction de la configuration de l'interaction (avec un élève, un petit groupe d'élèves, avec la classe entière, d'autres enseignants, les parents et autres acteurs du système éducatif), il manifeste des règles interactionnelles de communication et oriente les prises de parole et les choix de langues dans l'enceinte scolaire.

Ainsi, les codes valorisés par l'école et par ses représentants légitiment leur usage et influencent la construction des normes des pratiques langagières par les différents acteurs, la vision du bilinguisme et de la forme standard d'une langue. Le bi-plurilinguisme est vécu différemment par les acteurs du système éducatif selon les stigmatisations des éléments linguistiques et culturels symboliques de l'identité propre à une communauté imposant un modèle culturel ou un autre. Les règles de base de l'organisation interactionnelle en contexte scolaire et multilingue constitue donc un jeu et un enjeu importants pour appréhender les approches pédagogiques et linguistiques véhiculées par l'école et l'impact de ces règles sur les pratiques et les attitudes des élèves à l'égard des langues. Il semble donc important « *d'étudier le lien entre les idéologies du bilinguisme, les structures institutionnelles et les pratiques pédagogiques.* » (Heller, 1996).

Cette recherche interroge aussi, d'une certaine manière, la place accordée aux apprentissages informels, telle que celui d'une langue régionale, dans l'éducation de l'enfant. Une des principales idées largement débattue dans les problématiques liées à l'éducation, est que les connaissances, qui ne résultent pas de la fréquentation du système scolaire, ne seraient pas ou peu sollicitées et mobilisées à l'école. C'est la *métaphore de l'iceberg* proposé par Tough (1971, 2002) opposant la partie émergée qui relève de l'éducation scolaire et la partie immergée résultant des apprentissages informels qui ont lieu en dehors du système scolaire. Cet auteur suggère également de dissocier l'apprentissage informel, d'une part, comme espace ou processus, et d'autre part, selon les différentes modalités de sa mise en œuvre (socialisation, fortuit, autodirigé, etc.). Si l'acquisition de nombreuses connaissances et compétences tirées de situations liées à la vie quotidienne (jeux, ordinateur, vidéos, médias, loisirs, bibliothèque, etc.) s'effectue dans diverses situations informelles de manière intentionnelle ou en l'absence d'intention éducative et d'institutionnalisation, la question que l'on pose ici est de savoir quelle valeur et quelle place occupent ces différents acquis et notamment linguistiques, qui ont lieu hors de l'institution, dans l'enseignement et les apprentissages scolaires ? Comment penser et articuler la relation entre le formel et l'informel en éducation, entre les apprentissages informels et scolaires en matière de langues ?

La notion de non-formel, qui rend compte des stratégies éducatives qui ont lieu hors de l'institution scolaire, permet de pondérer la différence entre informel et formel, et de fait, de dissocier des espaces et des processus qui visent l'acquisition de connaissances du seul contexte scolaire. En outre, dans l'enceinte scolaire, on peut également distinguer des contextes d'apprentissage ou de communication plus ou moins formels. Ce qui se passe en dehors de la classe, comme par exemple dans la cour de récréation ou à la cantine, peut être considéré comme relevant d'un contexte informel, mais pouvant aussi être source d'apprentissage, et donc d'un contexte non-formel. De même certaines interactions entre les élèves en classe, ou entre un enseignant et un élève en particulier, pourraient être interprétées comme un contexte non-formel pouvant donner lieu à des acquisitions particulières sans

constituer véritablement un contexte formel. Les situations d'enseignement classique, où l'enseignant s'adresse à l'ensemble de la classe en général, constitueraient de fait un contexte proprement formel.

Tous ces contextes, formels, non-formels et informels, sont susceptibles d'être propices à certains types d'apprentissage, comme en éducation civique (Shugurensky et Myers, 2003) ou pour l'acquisition d'une ou de plusieurs langues vivantes étrangères ou régionales. En effet, le constat d'une reconnaissance des langues dans le cadre scolaire par les élèves, langues acquises en contexte informel, illustre une manière dont l'informel et le formel peuvent se rencontrer et s'entrecroiser en éducation, comme l'enseignement du créole comme langue vivante régionale, ou l'utilisation de cette langue pour d'autres apprentissages scolaires de type linguistique ou non. Ainsi, on peut parler d'*apprenance* en tant qu' « *ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite* » (Carré, 2005 : 108).

A partir de cette trilogie *formel, non-formel, informel*, que l'on pourrait sans doute plutôt reconsidérer comme un *continuum*, où l'éducation et l'apprentissage sont premiers comparativement à la scolarisation, je propose de porter spécifiquement la réflexion sur le cas de l'alternance et du mélange codiques en Outre-mer français, et plus précisément sur la co-présence du français et du créole en Guadeloupe à l'école et en dehors. Cette entrée par la langue offre une visibilité de la diversité des formes sociales d'apprentissage, au-delà des formes éducatives instituées (Brougère et Bézille, 2007).

En effet, la pratique d'alternances et de mélanges français-créole aux Antilles françaises, socialement construite et largement répandue dans les conversations privées, familiales, entre amis, ou encore dans les médias, participe d'un apprentissage en situation non-formelle ou informelle, avant l'école et en dehors de celle-ci, des langues et de leurs usages auprès de la population en général, et des enfants en particulier (Anciaux, 2010a). De fait, dans la mesure où l'alternance et le mélange codiques sont conçus comme des phénomènes inhérents aux conversations quotidiennes informelles entre locuteurs bilingues (Mbodj-Pouye et Van den Avenne, 2007), je souhaite interroger la prise en compte de ces pratiques langagières, de ces spécificités sociolinguistiques et des acquis linguistiques des élèves dans le cadre éducatif antillais. Plus particulièrement, la réflexion porte sur la question de l'articulation entre apprentissages informels propres aux langues régionales en Outre-mer et scolarisation dominée par les conceptions occidentales et le monolinguisme (Akkari et Dasen, 2004). Il s'agit ici d'interroger la prise en compte des dimensions linguistiques et langagières des apprentissages informels dans l'enseignement scolaire français et les apprentissages formels en Guadeloupe, à travers les pratiques linguistiques déclarées par des élèves.

Je me suis particulièrement intéressé à ces aspects, avec comme objectif d'identifier et de comparer les types de pratiques des langues déclarées par les élèves selon le contexte afin de mesurer la prise en compte de leurs spécificités langagières dans l'école et d'analyser la part des apprentissages linguistiques informels dans l'éducation scolaire de l'enfant.

Les hypothèses de départ sont, d'une part, que l'alternance et le mélange du français et du créole en Guadeloupe dans les situations informelles favorisent l'acquisition des langues (aspect linguistique) et des conditions de leur emploi (aspect sociolinguistique) chez les enfants. D'autre part, je suppose que l'alternance et le mélange codiques sont plus ou moins fréquents selon que le contexte de l'interaction est formel, informel ou non-formel, et selon

les interlocuteurs. Dans de tels contextes, de nombreux facteurs sont susceptibles d'influencer la présence ou l'absence d'alternance et de mélange codiques dans les énoncés, les discours ou les conversations. Par exemple, les caractéristiques des interlocuteurs (sexe, âge, classe sociale, statut), le sujet de conversation (personnel, émotionnel, professionnel), le cadre social de l'échange (formel, non-formel, informel) et les buts de l'interaction. Par exemple, des recherches en Israël (Herman, 1961), en Tanzanie (Beardsley et Eastman, 1971) et au Japon (Ervin-Tripp, 1964) ont montré que les bilingues reviennent à leur langue d'origine quand ils discutent de problèmes chargés d'émotivité ou de sujets rattachés à leur contexte culturel d'origine. Le même phénomène est présent dans le contexte spécifique de la Guadeloupe où le passage du français au créole marque l'expression des émotions et l'appartenance des interlocuteurs à une même communauté bilingue (Bebel-Gisler, 1981 ; Durizot Jno-Baptiste, 1996 ; Anciaux, 2010b).

L'analyse des ajustements conversationnels dans le contexte formel de la classe, par contraste avec ceux observés en contexte extrascolaire et informel, pourrait aboutir à poser comme un *indice de contextualisation* (Gumperz, 1989), la prise en compte et l'acceptation des spécificités linguistiques et langagières des élèves par les enseignants. Le terme de contextualisation renvoyant ici à l'emploi par des locuteurs de signes verbaux et non verbaux qui relient ce qui se dit en classe à leur connaissance du monde et à leur manière de parler. La contextualisation implique, en partie, que les apprentissages informels liés aux langues trouvent un espace légitime dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit de *déformaliser le formel* et, peut-être, de *formaliser l'informel* (Brougère, 2007).

Méthodologie

Population étudiée

La population ayant participé à cette recherche se compose de cinquante-et-un élèves âgés de sept à treize ans (âge moyen : 9 ans), dont vingt-six garçons et vingt-cinq filles (du CE2 au CM2) d'une école élémentaire en Guadeloupe, ainsi que de leurs enseignantes respectives, deux femmes âgées de 35 ans ayant plus de cinq ans d'expérience professionnelle. La majorité des enfants sont d'origine étrangère (65%) venant de la Dominique, d'Haïti et de Saint-Domingue principalement, et 80% sont issus de milieux sociaux modestes (classe ouvrière, parents au chômage, familles monoparentales). Tous les enfants sont bilingues français-créole, voire trilingues. Les enseignantes n'ont pas eu de formation spécifique en créole ou sur l'enseignement en milieux créolophones. Elles sont également bilingues français-créole et déclarent avoir parlé tardivement le créole, à l'université. Elles ont enseigné en Guadeloupe et à Saint-Martin.

Instrumentation

Deux outils ont été construits pour cette recherche. Un questionnaire à destination des enfants a été conçu en trois parties en vue de relever (i) leurs compétences linguistiques, (ii) leurs pratiques langagières et (iii) leurs attitudes linguistiques vis-à-vis d'énoncés présentant des mélanges codiques :

- *1/ Compétences linguistiques :* Il était demandé aux élèves d'auto-évaluer leurs compétences en français et en créole, dans les différents domaines que sont le lire, l'écrire, le comprendre et le parler.
- *2/ Pratiques linguistiques* (cf. Annexe 11) : Les questions portaient sur l'utilisation des langues selon les contextes et les interlocuteurs. On s'est particulièrement intéressé aux pratiques déclarées en production et en réception, d'une part, en famille en

déclinant les différents membres de la famille (père, mère, frère, sœur, grand-mère, grand-père), et d'autre part à l'école selon les interlocuteurs (enseignant, élèves) et les lieux de l'interaction (classe, cour de récréation).

- *3/ Attitudes linguistiques* (cf. Annexe 12) : cette partie résultait de la volonté de relever les attitudes linguistiques déclarées des élèves, sachant que la situation plurilingue induit un répertoire verbal incluant outre le français standard, un français régional ainsi que différentes variétés de créoles mais également d'autres langues, comme l'espagnol et l'anglais, ainsi qu'une pratique d'alternance codique. Il s'agissait ainsi principalement de recueillir leurs attitudes vis-à-vis d'énoncés mélangés en français et en créole ; l'attitude étant définie comme « *an evaluative reaction to some referent or attitude object, inferred on the basis of the individual's beliefs or opinions about the referent.* » (Gardner, 1985 : 9). Un autre objectif visait également à sonder leur conscience linguistique sur la diversité des variétés, leur acceptation de l'alternance codique et leur sensibilité aux normes communicationnelles et prescriptives.

Un guide d'entretien semi-directif a été également élaboré afin d'interroger les enseignants des classes participant à l'enquête sur la place de l'alternance et du mélange codique dans la classe et les interactions langagières dans l'école en vue de confirmer ou non les pratiques linguistiques déclarées par les élèves.

Déroulement de la recherche

Le questionnaire a été testé auprès d'enfants du même âge n'appartenant pas à l'école concernée par l'étude. Ensuite, il a été ajusté, présenté et distribué aux élèves participant à l'étude dans l'enceinte de la classe pendant le temps scolaire. Chaque question était lue par l'expérimentateur et un temps de réponse était prévu entre chaque question afin que les enfants aient le temps de remplir le questionnaire. Ainsi la lecture et la progression du questionnaire se sont faites de manière collective permettant aux enfants, s'ils rencontraient des difficultés dans la compréhension, de poser une question au chercheur. La durée de passation du questionnaire était de 45 minutes.

La grille d'entretien à destination des enseignantes portait sur le recueil de données factuelles, sur leur conception du plurilinguisme, leur façon de concevoir la relation entre créole et réussite scolaire, mais également sur leurs compétences en créole et l'emploi qu'elles en font à l'école, et plus précisément avec les élèves, les parents et les autres acteurs du système éducatif. L'entretien avec chaque enseignante a duré environ une heure. Il s'est déroulé dans la classe de l'enseignante en dehors du temps scolaire. Le traitement des entretiens repose sur une transcription écrite et une analyse thématique visant notamment à identifier leur appréhension des phénomènes d'alternance et de mélange codiques en classe. Des demandes d'autorisation ont été sollicitées et obtenues auprès des personnes responsables et des instances concernées par l'étude.

Ainsi, sur la base de l'analyse de ces données quantitatives et qualitatives, l'objectif était double, d'une part, identifier les compétences, les pratiques et les attitudes linguistiques des élèves en contexte scolaire et extrascolaire, et d'autre part, évaluer la prise en compte par les enseignants (acteurs et représentants de l'institution scolaire) des connaissances et compétences, d'ordre linguistique et langagier, acquises en contexte informel, dans les situations de communication plus ou moins formelles qui ont lieu dans l'enceinte scolaire

Résultats

Compétences linguistiques déclarées

L'analyse des questions portant sur les compétences linguistiques en français et en créole montre que les enfants se considèrent tous comme bilingues, avec cependant des différences en fonction de la langue et des activités de langage. Le tableau 10 présente les moyennes des compétences linguistiques que les enfants interrogés déclarent posséder dans chaque langue et dans chaque activité de langage. Ils déclarent spontanément parler uniquement le français (41%), le français et le créole (31%), et en plus une autre langue (28%). Ils disent tous comprendre le créole. Pour certains il s'agit uniquement du créole guadeloupéen (43%), et pour d'autres du créole haïtien et martiniquais en plus du créole guadeloupéen (57%). Il apparaît que les élèves interrogés ont des compétences linguistiques asymétriques dans chaque langue. Ils possèdent des compétences orales et écrites en français, et principalement à l'oral en créole. Les compétences déclarées en français sont élevées dans les quatre dimensions langagières (comprendre, parler, lire, écrire), tandis qu'elles sont moindres en créole et notamment dans le domaine de la lecture et de l'écriture. Les élèves interrogés n'ayant pas d'enseignement en LCR en créole, leur acquisition de compétences en créole ne provient pas de contexte formel.

Activité de langage	Français	Créole
Comprendre	3,8	2,7
Parler	3,9	3
Lire	3,7	1
Écrire	3,7	1
Moyenne générale	**3,77**	**1,92**

Tableau 10 : Compétences linguistiques déclarées en français et en créole sur une échelle de 1 à 4

Pratiques linguistiques déclarées à l'école

En ce qui concerne les pratiques déclarées par les élèves concernant l'usage du créole à l'école, j'ai distingué différents lieux et interlocuteurs, et l'aspect production et réception. Le tableau 11 présente les résultats obtenus aux questions portant sur les pratiques à l'école en termes de production.

Dans la cour ou dans les couloirs de l'école	**Toujours en français**	**Plus en français qu'en créole**	**Autant en français qu'en créole**	**Plus en créole qu'en français**	**Toujours en créole**	**Le plus souvent, en utilisant le français et le créole dans une même phrase**	**Autre (à préciser)**	**Ne sait pas répondre ou ne peut pas répondre**
Tu parles à ton maître / à ta maîtresse	**80%**	8%	2%	4%	2%	2%	0%	2%
Tu parles à tes camarades de classe	**41%**	14%	14%	10%	15%	6%	0%	0%
En classe	**Toujours en français**	**Plus en français qu'en créole**	**Autant en français qu'en créole**	**Plus en créole qu'en français**	**Toujours en créole**	**Le plus souvent, en utilisant le français et le créole dans une même phrase**	**Autre (à préciser)**	**Ne sait pas répondre ou ne peut pas répondre**
Tu parles à ton maître / à ta maîtresse	**92%**	6%	0%	0%	0%	0%	0%	2%
Tu parles à tes camarades de classe	**45%**	16%	10%	4%	16%	6%	0%	4%

Tableau 11 : Pourcentages des pratiques langagières déclarées en production par les élèves à l'école

Le tableau 11 permet de constater une grande disparité des pratiques langagières des élèves en fonction des interlocuteurs. On observe en effet que, s'il y a une relative homogénéité des résultats lorsque les élèves s'adressent à leurs pairs ou à leur enseignant quel que soit le contexte (dans la classe ou en dehors), les élèves déclarent parler deux fois plus souvent « toujours en français » à l'enseignant qu'à leurs camarades. L'emploi du créole est écarté pour la très grande majorité d'entre eux lorsqu'il s'agit de s'adresser à leur maîtresse, puisque 41 sur 51 élèves pour l'espace « *cour ou couloir de l'école* » et 47 sur 51 élèves, pour l'espace « *classe* » déclarent parler toujours en français (soit respectivement 80 et 92%), alors que moins de la moitié des élèves disent n'utiliser que le français entre eux que ce soit en dehors de la classe ou en classe (respectivement 41% et 45%). De très rares élèves se distinguent du fait qu'ils déclarent parler français et créole ou « plus français que créole » à leur maîtresse. Si l'on s'intéresse aux élèves qui, dans la cour ou les couloirs, parlent « *autant en français qu'en créole* », « *plus en créole qu'en français* » et « *toujours en créole* » à leur enseignant (élèves 30, 34, 44 et 51), on constate que, mis à part un élève, ils font partie de ceux qui s'auto-évaluent le plus négativement en ce qui concerne les compétences en lecture et en écriture en français[46]. Cela étant, les quelques élèves qui s'adressent en créole à l'enseignant, le font majoritairement en dehors de l'espace-classe, puisque seuls 3 élèves (6%) déclarent parler « *plus en français qu'en créole* » à l'enseignant en classe. Quel que soit le lieu, la proportion d'utilisation du créole est moindre que celle du français dés lors qu'il s'agit de s'adresser à l'enseignant. En ce qui concerne plus spécifiquement l'alternance codique intraphrastique ou mélange codique, peu d'entre eux déclarent la pratiquer, et lorsque c'est le cas, il s'agit principalement d'interactions entre pairs en classe et à l'extérieur (6%).

Si l'on s'intéresse maintenant aux pratiques déclarées en termes de réception (cf. Tableau 12), on constate plus de nuances en ce qui concerne l'utilisation des deux langues, notamment lorsque l'enseignant s'adresse aux élèves.

Dans la cour ou dans les couloirs de l'école	**Toujours en français**	**Plus en français qu'en créole**	**Autant en français qu'en créole**	**Plus en créole qu'en français**	**Toujours en créole**	**Le plus souvent, en utilisant le français et le créole dans une même phrase**	**Autre (à préciser)**	**Ne sait pas répondre ou ne peut pas répondre**
Ton maître / ta maîtresse te parle	**69%**	16%	10%	2%	2%	1%	0%	0%
Tes camarades de classe te parlent	**39%**	25%	6%	10%	20%	0%	0%	0%
En classe	**Toujours en français**	**Plus en français qu'en créole**	**Autant en français qu'en créole**	**Plus en créole qu'en français**	**Toujours en créole**	**Le plus souvent, en utilisant le français et le créole dans une même phrase**	**Autre (à préciser)**	**Ne sait pas répondre ou ne peut pas répondre**
Ton maître / ta maîtresse te parle	**63%**	29%	6%	0%	0%	2%	0%	0%
Tes camarades de classe te parlent	**39%**	21%	10%	6%	22%	0%	0%	2%

Tableau 12 : Pourcentages des pratiques langagières déclarées en réception par les élèves à l'école

Le constat général que l'on peut faire à la lecture du tableau 12 est que les résultats confirment la dissymétrie d'usage exclusif du français selon le statut des interlocuteurs (enseignant, élèves). Les élèves déclarent que leur enseignant leur parle plus « toujours en français » que leur camarades en dehors de la classe (respectivement 69% et 39%) ou à l'intérieur (respectivement 63% et 39%). Si le pourcentage d'utilisation exclusif de français

[46] De fait, j'envisage d'explorer, dans des travaux futurs, le fait que l'usage du créole par les élèves envers les enseignants pourrait être corrélé à une perception négative par les élèves de leurs compétences en français.

entre pairs est relativement similaire en production et en réception en classe (respectivement 41% et 39%) et en dehors (respectivement 45% et 39%), par contre, concernant les échanges avec l'enseignant, il apparaît que ce dernier utilise moins souvent un usage exclusif de français pour parler aux élèves que ces derniers envers l'enseignant en dehors de la classe (respectivement 69% et 80%) ou en classe (respectivement 63% et 92%). Ces premiers résultats révèlent des pratiques langagières et des choix linguistiques différents en fonction des interlocuteurs qui peuvent être interprétés comme des normes communicationnelles et des règles d'usage des langues en contexte éducatif bilingue.

Certains élèves déclarent que leurs camarades leur parlent « *toujours en créole* » en dehors et dans la classe (respectivement 20% et 22%). Les proportions sont conservées comparativement à celles relevées en production puisque globalement 15% des élèves estiment parler aux autres élèves « *toujours en créole* » en dehors de la classe et 16% à l'intérieur. En revanche, la pratique alternée intraphrase n'est pas perçue puisque, malgré le fait que 6% des élèves déclarent utiliser le français et le créole dans une même phrase, et ce quel que soit le contexte, aucun élève en retour ne déclarent que les autres élèves leur parlent ainsi.

Il se dessine donc une première image de la place du créole à l'école. Bien que la population d'élèves interrogés se déclare comme bilingue avec des compétences asymétriques dans chaque langue, la pratique des deux langues est loin d'être équivalente. Le fait que la langue d'enseignement officielle soit le français est bien entendu un facteur qui explique au moins partiellement ces résultats, notamment en ce qui concerne l'utilisation des langues en classe en particulier lorsqu'il s'agit de s'adresser à l'enseignant. En revanche, la majorité des élèves déclare s'adresser en français à l'enseignant même hors de la classe, alors que moins de la moitié des élèves déclarent échanger uniquement en français entre eux. La pratique exclusive du créole est également relevée en production et en réception uniquement entre les élèves en classe et en dehors. D'autres facteurs explicatifs doivent donc être invoqués et l'hypothèse qui peut être avancée à ce sujet est que le créole jouit d'un moindre prestige que le français en contexte scolaire, et qu'il participe à la construction des relations entre pairs (Benoist, 1972 ; Bebel-Gisler, 1985 ; Fauquenoy St-Jacques, 1988 ; Giraud, Gani et Manesse, 1992 ; Labelle-Robillard, 1972 ; March, 1996 ; Romani, 1994). Le cadre de cette étude ne permet pas d'explorer plus avant cette hypothèse.

En ce qui concerne la façon dont les élèves s'adressent les uns aux autres, on constate également une différenciation au niveau des pratiques déclarées selon le lieu d'interaction. Bien que les questions posées ne permettent pas une distinction fine prenant en compte tous les paramètres de l'interaction, tels que le cadre temporel, le thème, les objectifs, les actes de langage (Hymes, 1984), on peut malgré tout constater l'importance des deux paramètres que constituent le lieu et l'interlocuteur. S'agissant de ce dernier point, les pratiques langagières se distinguent selon que l'interlocuteur fait partie du groupe de pairs (autres élèves), ou non. L'enseignant représente ainsi l'adulte, à qui l'on ne s'adresse généralement pas en créole, adulte qui est de plus dans une posture particulière puisqu'il représente l'autorité et la norme.

Pratiques linguistiques déclarées en dehors de l'école

En ce qui concerne les pratiques déclarées par les élèves concernant l'usage du créole en famille, j'ai distingué uniquement les interlocuteurs, et l'aspect production et réception. Le tableau 13 présente les résultats obtenus aux questions portant sur les pratiques linguistiques déclarées à la maison selon les interlocuteurs en termes de production.

À la maison	Toujours en français	Plus en français qu'en créole	Autant en français qu'en créole	Plus en créole qu'en français	Toujours en créole	Le plus souvent, en utilisant le français et le créole dans une même phrase	Autre (à préciser)	Ne sait pas répondre ou ne peut pas répondre
Tu parles à ta mère	**57%**	8%	10%	6%	4%	4%	4%	8%
Tu parles à ton père	**53%**	12%	10%	4%	6%	0%	2%	14%
Tu parles à ta grand-mère	**45%**	4%	4%	4%	16%	0%	2%	25%
Tu parles à ton grand-père	**35%**	6%	2%	4%	20%	0%	2%	31%
Tu parles à ton frère	**31%**	6%	6%	10%	16%	2%	0%	29%
Tu parles à ta sœur	**25%**	10%	18%	14%	6%	6%	0%	22%

Tableau 13 : Pourcentages des pratiques langagières déclarées en production par les élèves à la maison

Le tableau 13 met en évidence que la majorité des élèves interrogés déclarent utiliser uniquement le français envers ses parents, ce n'est plus le cas quand il s'agit des grands-parents et des frères et sœurs. Plus de la moitié des élèves disent parler « toujours en français » avec leur mère et leur père (respectivement 57% et 53%), un peu moins de la moitié avec leur grand-mère et leur grand-père (respectivement 45% et 35%), et moins d'un tiers avec leur frère et leur sœur (respectivement 31% et 25%). Ces résultats sont néanmoins à relativiser car il y a une forte proportion de non réponse due au fait que tous les élèves n'ont pas forcément chacun de ces membres dans leur environnement familial. Concernant l'usage unique du créole, on remarque que les élèves disent parler « toujours en créole » plus souvent avec leur grand-mère, leur grand-père et leur frère (respectivement 16%, 20% et 16%) qu'avec leur mère, leur père et leur sœur (respectivement 4%, 6% et 6%). Les grands-parents et les frères constituent donc des interlocuteurs de choix quant à l'usage et l'apprentissage informel du créole. Concernant l'usage des deux langues, les élèves indiquent qu'ils parlent autant français que créole plus généralement avec leur mère, leur père et leur sœur (respectivement 10%, 10% et 18%). Ainsi, les productions déclarées des élèves dans le cadre familial témoignent d'un usage des deux langues important qui se distingue en fonction des interlocuteurs, de leur âge et de leur sexe.

À la maison	Toujours en français	Plus en français qu'en créole	Autant en français qu'en créole	Plus en créole qu'en français	Toujours en créole	Le plus souvent, en utilisant le français et le créole dans une même phrase	Autre (à préciser)	Ne sait pas répondre ou ne peut pas répondre
Ta mère te parle	**29%**	25%	10%	14%	14%	0%	2%	6%
Ton père te parle	**37%**	24%	6%	2%	18%	2%	0%	12%
Ta grand-mère te parle	24%	10%	6%	6%	**29%**	0%	0%	25%
Ton grand-père te parle	**24%**	14%	6%	6%	18%	2%	0%	31%
Ton frère te parle	**39%**	6%	2%	4%	12%	2%	0%	35%
Ta sœur te parle	**33%**	16%	4%	4%	14%	2%	2%	25%

Tableau 14 : Pourcentages des pratiques langagières déclarées en réception par les élèves à la maison

Le tableau 14 présente les pratiques déclarées des élèves à la maison en termes de réception. Si une partie plus importante des élèves disent qu'on leur parle plus souvent « toujours en français », ce n'est cependant pas la majorité. Les différences sont moins marquées et distinctes qu'en terme de production en fonction des interlocuteurs. En effet, les élèves disent que leur père, leur frère et leur sœur leur parle plus souvent uniquement en français

(respectivement 37%, 39% et 33%) que leur mère, leur grand-mère et leur grand-père (respectivement 29%, 24% et 24%). Concernant l'utilisation unique du créole envers les élèves, les différences sont également moins marquées en fonction des membres de la famille. Il apparaît que leur grand-mère est la personne qui leur parle plus souvent uniquement en créole (29%), ensuite ce sont les pères et grands-pères (18%), puis les mères et les sœurs (14%) et enfin les frères (12%). Si l'on compare ces résultats avec ceux obtenus en production, on observe une asymétrie de l'usage des langues avec les parents et les sœurs, et une moindre différence avec les grands-parents et les frères. Ainsi, les usages des langues au cours des conversations en famille entre les élèves et les autres membres de sa famille sont variables en fonction de l'âge et du sexe des interlocuteurs. Plus de la moitié des élèves déclare parler uniquement en français avec ses parents, alors que ces derniers utilisent plus majoritairement les deux langues pour leur parler. Un peu moins de la moitié des élèves affirme parler uniquement le français avec leurs grands-parents, alors que seulement un quart d'entre eux leur parle uniquement en français. Concernant la fratrie, les différences d'utilisation unique du français sont moins distinctes en production et en réception.

Synthèse des pratiques linguistiques déclarées à l'école et à la maison

Afin de dresser un portrait, relativement simplifié, des pratiques déclarées par les élèves en contexte scolaire et familial, j'ai additionné et fait une moyenne des pourcentages en production et en réception à l'école et à la maison quel que soit les interlocuteurs pour (i) l'utilisation unique du français, (ii) l'utilisation des deux langues (j'ai regroupé ici les trois catégories suivantes : plus français que créole, autant français que créole, plus créole que français), et (iii) l'utilisation unique du créole. Le tableau 15 présente cette synthèse des résultats.

Pratiques linguistiques	**Français uniquement**	**Alternance ou mélange Français-Créole**	**Créole uniquement**	**Non réponses**
Production à l'école	64,5%	25,3%	8,2%	2%
Réception à l'école	52,5%	36%	11%	0,5%
Total à l'école	**58,5%**	**30,65%**	**9,6%**	**1,25%**
Production à la maison	41%	26,2%	11,3%	21,5%
Réception à la maison	31%	29,2%	17,5%	22,3%
Total à la maison	**36%**	**27,7%**	**14,4%**	**21,9%**
TOTAL GENERAL	**47,25%**	**29,17%%**	**12%**	**11,58%**

Tableau 15 : Moyennes des pourcentages des pratiques linguistiques déclarées en production et en réception en famille et à l'école

Le premier constat que l'on peut établir est que l'usage unique de français est une pratique linguistique majoritaire à l'école (58,5%), alors qu'elle ne représente qu'un peu plus d'un tiers à la maison (36%). Il faut cependant tenir compte du fort taux de non-réponse comme cela a déjà été mentionné. Si on recalcule les pourcentages de pratiques linguistiques pour l'école et la maison en excluant les non-réponses, on obtient respectivement 59,3% et 46% de pratique uniquement en français, 31% et 35,5% de pratique alternée ou mélangée français-créole, 9,7% et 18,5% de pratique uniquement en créole. Le contexte formel de l'école implique donc des normes communicationnelles différentes de celles qui apparaissent dans le cadre familial en matière d'usage des langues. Le médium de communication principalement utilisé à l'école (plus de la moitié des pratiques déclarées) est le français, ce qui n'est pas le cas à la maison où la pratique unique du créole est deux fois plus déclarée. Pour autant, le taux d'utilisation alternée des deux langues dans l'enceinte scolaire et à la maison est relativement similaire. Ces données montrent que les enfants échangent verbalement plus souvent uniquement en français à l'école et uniquement en créole à la maison, et qu'ils

alternent les deux langues tant à la maison qu'à l'école. Ils demandent de repenser la situation sociolinguistique de la Guadeloupe, anciennement définie comme une diglossie, car les frontières d'usage de langues selon les contextes ne sont plus aussi marquées (français en contexte formel et créole en contexte informel). Le créole est désormais largement utilisé en contexte formel, tout comme le français en contexte informel et familial. Les élèves sont donc en contact avec les langues en permanence quel que soit le contexte, même si l'acquisition du créole, contrairement au français, se fait de manière naturelle, spontanée et informelle.

Analyse des entretiens avec les enseignantes des classes interrogées

L'analyse thématique des entretiens passés avec les deux enseignantes a révélé huit aspects en lien (i) avec les questionnaires sur les pratiques linguistiques, (ii) avec la pratique de l'alternance et du mélange codiques dans le contexte scolaire, et (iii) le plurilinguisme en général.

Premièrement, concernant les compétences plurilingues des élèves, il ressort des entretiens qu'effectivement tous les élèves des deux classes ayant participés à l'enquête sont bilingues et compétents en créole sur le plan oral et non sur le plan écrit. Cela confirme les résultats obtenus à l'aide du questionnaire (cf. Tableau 10) et marque l'identification par les enseignantes des compétences plurilingues de leurs élèves.

Deuxièmement, concernant l'emploi du français et du créole par les élèves, les enseignantes indiquent que les alternances et les mélanges codiques occupent des espaces et des moments particuliers à l'école, telles que des interactions entre élèves ou avec l'enseignant, en classe ou dans la cour de récréation. Les enseignantes soulignent qu'il est très rare qu'un élève alterne les langues envers un enseignant ou qu'un enseignant s'adresse à l'ensemble de la classe en alternant le créole avec le français. Par contre, elles insistent sur le fait que, lors de discussions entre élèves, ils passent souvent du français au créole, mélangent les langues, ou parlent uniquement en créole dans la cour et même parfois en classe. Ainsi, la présence d'alternance et de mélange codiques dans l'école dépend du caractère formel, non-formel ou informel de la situation de communication et du statut des interlocuteurs présents. Il y a une véritable culture de communication spécifique dans l'école qui autorise plus ou moins implicitement un élève à utiliser les deux langues ou à s'exprimer en créole selon le contexte. Ces propos viennent renforcer les résultats présentés dans les tableaux 11 et 12.

Troisièmement, concernant l'alternance ou le mélange français-créole dans les productions langagières des enseignantes, s'il est vrai que le créole occupe parfois une place dans le discours des enseignantes envers le groupe-classe, son emploi est réservé à des usages très spécifiques tout en étant généralement balisé sur le plan horaire. Elles précisent, en effet, utiliser l'alternance et le mélange codiques principalement dans le cadre de l'acquisition d'un patrimoine culturel (poésies et chants en créole). Elles évoquent également une utilisation de l'alternance codique envers le groupe-classe pour détendre l'atmosphère, faire de l'humour, ou encore pour évoquer des images propres à la culture antillaise. Un troisième domaine d'emploi évoqué concerne la correction des emprunts, des calques ou des formes du français régional.

Quatrièmement, concernant la conception du plurilinguisme chez les enseignantes interrogées, on relève deux approches distinctes. La première enseignante définit le plurilinguisme comme la possibilité qu'ont plusieurs langues de se côtoyer et, par conséquent, elle qualifie la situation en Guadeloupe de plurilingue. La seconde enseignante envisage le plurilinguisme comme la maîtrise de plusieurs langues chez un individu tant à l'oral qu'à

l'écrit. Le créole étant principalement maîtrisé sur le plan oral, elle ne considère donc pas la Guadeloupe, et a fortiori ses élèves et la population guadeloupéenne, comme plurilingue. On distingue donc deux façons de concevoir le plurilinguisme, soit d'un point de vue sociétal, soit d'un point de vue individuel en termes de maîtrise, ce qui peut induire des pratiques enseignantes distinctes. Il serait intéressant de mener une étude plus approfondie, auprès d'une population d'enseignants, des relations entre conception du plurilinguisme et pratique d'alternances et de mélanges codiques en classe, comme d'autres études l'ont fait par ailleurs (Cavalli et Matthey, 2009).

Cinquièmement, les enseignantes affirment que les élèves ont plus particulièrement appris le créole de manière informelle dans les conversations privées et familiales, et non à l'école. Cela confirme les résultats présentés dans les tableaux 13 et 14. De plus, selon elles, ils ont acquis implicitement des connaissances et des compétences sur la place et l'usage alterné des langues dans les situations de communication à l'école et en dehors. En effet, les enseignantes évoquent le fait que les élèves ont intégré certaines règles ou normes d'usages des langues, et notamment que le français est la seule langue qu'ils peuvent utiliser en classe lorsqu'ils s'adressent à l'enseignant, à l'exception des échanges entre pairs, des cours de langues (anglais) ou des conversations dans la cours de récréation. Par exemple, elles expliquent qu'il est rare que les enfants s'adressent spontanément dans une autre langue que le français aux adultes et à fortiori aux enseignants. Cela peut arriver dans les premières années de scolarisation pour des élèves uniquement anglophones ou créolophones, comme ceux issus respectivement de l'immigration dominiquaise ou haïtienne. Cependant, progressivement, les enfants n'utilisent plus que le français pour s'exprimer envers l'enseignant, alors qu'ils utilisent l'alternance et le mélange codiques entre eux en classe, dans la cour ou hors de l'école. Ces propos tendent à montrer que l'école et la classe sont bien des lieux particuliers en termes de normes linguistiques et communicationnelles et que les élèves apprennent à configurer leur emploi des langues à l'intérieur et à l'extérieur de l'école et de la classe en fonction des interlocuteurs.

Sixièmement, les enseignantes déclarent utiliser l'alternance et le mélange codiques dans des cas particuliers et rarement pour l'ensemble de la classe. Elles montrent également une certaine réticence à l'emploi d'alternances et de mélanges codiques pour l'enseignement des disciplines non-linguistiques. Elles déclarent, sans pour autant la cautionner, qu'il y a une hiérarchie des langues, que le créole, malgré son statut de langue vivante régionale d'enseignement optionnel, n'est pas la langue institutionnelle et légitime de l'école.

Septièmement, elles évoquent une appréhension négative de la part des élèves à l'utilisation du créole en dehors des domaines d'emploi qui lui sont implicitement dévolus. Ainsi, lorsqu'un enfant parle créole suffisamment fort pour que tout le monde puisse l'entendre en classe, les autres élèves attendent une réaction, une intervention, voire une régulation de la part de l'enseignant. Ils peuvent même s'autoriser spontanément à le faire eux-mêmes et reprendre leur camarade. Cela a également été relevé dans l'étude 3 à Saint-Martin. Ces éléments renforcent l'idée de l'existence d'attentes particulières chez les élèves concernant l'usage des langues dans le cadre scolaire, et d'une dimension linguistique du contrat didactique en contexte multilingue.

Enfin, huitièmement, les enseignantes interrogées déclarent ne pas alterner les langues avec leurs collègues et les parents dans l'enceinte de l'établissement, à l'exception de certains parents uniquement créolophones ou anglophones. En revanche, elles affirment qu'elles

alternent souvent les langues hors de l'école, et notamment en groupe avec des amis afin de marquer une appartenance à une communauté et une envie de convivialité.

L'ensemble des propos rapportés ici illustre en partie la différence marquée entre l'usage des langues dans et en dehors de la classe et de l'école, ainsi que l'apprentissage informel de la langue créole et de ses règles d'usage. Les enseignantes interrogées confirment en grande partie les pratiques linguistiques déclarées par les enfants et les normes communicationnelles à l'école et en dehors concernant l'usage du français et du créole.

Attitudes linguistiques face à des énoncés alternés et mélangés

Dans le contexte évoqué ci-dessus, on a souhaité recueillir la perception des élèves à l'égard d'énoncés mixtes français-créole, dont certains ont été relevés dans des situations naturelles de communication, et d'autres créés spécifiquement pour ce travail. On se situe ici, dans le cadre de l'étude des attitudes, distinctes des représentations, basé notamment sur la façon dont elles s'articulent par rapport aux comportements. Dans ce cadre, et comme le notent Billiez et Millet (2001 : 36), l'attitude est généralement définie comme « *une sorte d'instance anticipatrice des comportements, une prédisposition à répondre de manière consistante à l'égard d'un objet donné.* » Par contraste, les représentations « *ne [constituent] pas un simple reflet du comportement linguistique, mais une construction plus ou moins autonome, plus ou moins indépendant, selon les cas, de la réalité observée.* » (Lafontaine, 1986 : 14).

Dans ce cadre, un questionnaire sur les attitudes envers des énoncés relevant de l'alternance codique intraphrastique a été distribué aux élèves participant à l'étude. L'intérêt de travailler sur ce type d'énoncés semble pertinent, complémentaire et en conformité avec l'objectif d'une didactisation de l'alternance codique. En effet, dans le cadre des études portant sur l'alternance codique en contexte scolaire, « *les observations d'interactions en classe de langue sont focalisées sur les moments où, au sein d'un même énoncé, les deux langues (parfois plus) de l'apprenant sont utilisées comme ressources pour s'approcher, même de manière approximative, de la langue cible* » (Moore, 2006 : 159). En situation de bilinguisme, cette approche trouve sa pertinence du fait qu'ainsi « *les langues sont en contact et ce contact rappelle des situations naturelles d'interaction [et que de fait] on observe des phénomènes d'alternances qui ressemblent à ceux étudiés dans les études sur le bilinguisme* » (Moore, 2006 : 159). Bien entendu le curseur paraît devoir être déplacé selon les élèves et, plus globalement, selon les classes, dans un contexte de bilinguisme généralisé où l'on constate que les compétences dans chacune des deux langues sont souvent très variables d'un élève à un autre. On ne peut donc faire l'économie, dans ce contexte, d'une réflexion approfondie sur les notions de langue-cible et de FLE-S (français langue étrangère ou seconde). Ces dernières ne s'y posent pas en des termes similaires par contraste avec des contextes où une réelle asymétrie dans chaque langue en présence est constatée. Quoi qu'il en soit, un contexte a été choisi où précisément l'alternance est supposée être peu pratiquée afin de voir dans quelle mesure elle pourrait être perçue par les élèves.

Avant de s'intéresser à l'attitude proprement dite des élèves face à des énoncés alternés, on peut constater (cf. Tableaux 11, 12, 13 et 14) que les élèves déclarent peu pratiquer l'alternance intraphrastique même entre eux. Les observations confirment pourtant qu'il s'agit de l'une des modalités d'interaction quotidienne, au même titre que dans d'autres situations de bilinguisme. La question se pose de savoir si ces pratiques déclarées correspondent effectivement aux pratiques langagières des élèves, incertitude qui représente l'écueil le plus fréquent lorsqu'il s'agit de travailler avec la notion de pratiques déclarées plutôt qu'à partir d'observations réelles. Ce décalage entre ce que l'on observe généralement sur le terrain et les

déclarations des élèves, peut s'expliquer par plusieurs raisons. De la part des élèves, il peut s'agir de la volonté de masquer leurs propres pratiques de façon à ce qu'elles correspondent aux attentes supposées de l'enquêteur ou qu'elles s'éloignent de ce qu'eux-mêmes jugent négativement. Mais il peut également s'agir d'une perception erronée de leurs pratiques réelles ou bien encore de difficultés à discriminer les codes, français et créole, lorsque des éléments de chacune des langues sont co-présents dans un énoncé. Le protocole d'enquête ne permettant d'explorer que partiellement cette dimension, on en restera, concernant ce point au stade des hypothèses, en interrogeant exclusivement l'identification des codes.

Quoi qu'il en soit, en travaillant sur les attitudes, l'objectif était, d'une part, de mesurer les aptitudes des élèves à identifier les mélanges codiques au sein d'énoncés, et d'autre part, de recueillir les jugements, normatifs ou non, quant à ces énoncés. Chaque phrase était lue par l'expérimentateur puis, conformément au protocole d'enquête, il était demandé aux élèves de se prononcer sur chacune d'entre elle à l'écrit. Il s'agissait donc, non pas de travailler en production, mais bien sur les attitudes face à des énoncés présentant de l'alternance intraphrastique. On évaluait ainsi l'attitude des élèves sur les énoncés sous trois modes différents, qui se déclinaient selon une gradation de recueil d'attitudes allant de l'exploration de la dimension la plus communicationnelle à la plus normative.

Pour chacun des cinq énoncés alternés testés suivaient deux séries de questions. La première consistait à évaluer si les élèves identifiaient la présence de deux codes au sein de l'énoncé. Le tableau 16 ci-dessous reprenant chacun des énoncés testés, était à compléter et se présentait sous la suivante :

Pour chacune de ces phrases, indique ce dont il s'agit selon toi	**Du français**	**Du créole**	**Du français et du créole**	**Autre (précisez)**	**Je ne sais pas**
1. Nou ké pran on ti gouté dans la cour					
2. Nous allons voir ces leçons lasa la semaine prochaine					
3. Nou ké alé chez ta mère jòdi-la					
4. Nous allons jouer èvè boul-la					
5. Nou kay joué au ballon					

Tableau 16 : liste des énoncés testés

Il s'agissait ici de voir si les élèves identifiaient les codes et si oui, de quelle manière. La classification pré-établie présente l'inconvénient, en présentant les items, d'obliger les élèves à se positionner. Ce biais a malgré tout était limité dans une certaine mesure puisqu'une possibilité de répondre « je ne sais pas » était prévue.

La seconde série de questions visait à observer si les élèves avaient une attitude normative vis-à-vis des énoncés alternés. Il leur était donc demandé de se prononcer sur le caractère correct ou non de chacun des énoncés, comme dans l'exemple suivant :

« *Nous allons voir ces leçons lasa la semaine prochaine* »
- Cette phrase est-elle correcte ? ☐ oui
  ☐ non

Cette seconde série de questions, portant sur l'évaluation de l'attitude normative, était volontairement placée à la fin des questions portant sur les énoncés alternés afin de ne pas influencer les réponses des élèves.

Présentation des énoncés testés

Sont présentés ci-dessous, les cinq testés selon ces différentes modalités. D'un point de vue linguistique, ces cinq énoncés présentaient des caractéristiques différentes qui sont exposées ci-dessous (les segments en français sont soulignés) :

- Enoncé 1 : « *Nou ké pran on ti gouté dans la cour* ». Cet énoncé présente l'insertion d'un segment français en fin de phrase « *dans la cour* », alors que le début est entièrement en créole. Les mots « *gouté* » et *« nou »* sont graphiés en créole, mais ils se prononcent de manière identique en français, ce qui pourra constituer une difficulté d'identification du code pour les élèves. Par contre, le segment *« ké pran on ti »* est spécifiquement créole.

- Enoncé 2 : « *Nous allons voir ces leçons lasa la semaine prochaine* ». Dans cet énoncé, on constate l'insertion d'un segment en créole *lasa*, composé du défini [la] et du démonstratif [sa] dans un énoncé français.

- Enoncé 3 : « *Nou ké alé chez ta mère jòdi-la* ». Cet énoncé se caractérise par l'insertion d'un segment français « *chez ta mère »* au milieu d'un énoncé créole. Les segments « *ké alé* » et « *jòdi-la* » sont spécifiquement créoles, alors que le « *nou* », graphié en créole est prononcé de manière identique en français.

- Enoncé 4 : « *Nous allons jouer évè boul-la* ». Le premier segment de la phrase, composé du sujet et du noyau verbal de la phrase, est en français, le syntagme *évè boul-la* étant en créole. On notera que l'unité *jouer*, pourrait être interprétée comme une unité créole. En effet, la proximité phonique des unités *jouer* en français et *jwé* en créole, pouvant toutes deux être perçues comme relevant de l'une ou l'autre langue.

- Enoncé 5 : « *Nou kay jwé au ballon* ». Le syntagme verbal est en créole et le syntagme introduit par la préposition est en français. Le pronom personnel, en fonction sujet, [nu], est graphié conformément à l'orthographe créole, mais on note que, du point de vue phonique, il pourrait tout autant s'agir de l'unité en français correspondant également au personnel 4.

Il faut préciser que les deux dernières phrases, énoncés 4 et 5, ont le même sens et se présentent donc comme des équivalents sémantiques. Les tableaux 17 et 18 présentent les résultats obtenus.

Énoncés	Du français	Du créole	Du français et du créole	Autre (précisez)	Je ne sais pas
1. Nou ké pran on ti gouté dans la cour	1	10	**36**	0	4
2. Nous allons voir ces leçons lasa la semaine prochaine	15	0	**29**	0	7
3. Nou ké alé chez ta mère jòdi-la	0	7	**40**	0	4
4. Nous allons jouer èvè boul-la	0	7	**38**	0	6
5. Nou kay joué au ballon	1	10	**31**	0	9

Tableau 17 : Nombre de réponses obtenus pour chacun des cinq énoncés pour les 51 élèves interrogés

Cette phrase est-elle correcte ?			
Énoncés	**Oui**	**Non**	**Je ne sais pas**
1. Nou ké pran on ti gouté dans la cour	10	38	3
2. Nous allons voir ces leçons lasa la semaine prochaine	15	33	3
3. Nou ké alé chez ta mère jòdi-la	8	39	4
4. Nous allons jouer èvè boul-la	13	35	3
5. Nou kay joué au ballon	17	28	6

Tableau 18 : Nombre de réponses obtenus pour chacun des cinq énoncés pour les 51 élèves interrogés

Dans un premier temps, on peut constater en observant les résultats présentés dans les tableaux 17 et 18 qu'une proportion importante d'élèves (plus de la moitié à chaque fois) identifie le fait que ces énoncés sont composés à la fois de français et de créole d'une part, et ne consièdère pas ces énoncés comme corrects. Ceci est particulièrement net pour les énoncés 1, 3 et 4 (respectivement 36, 40 et 38 élèves sur 51) et de façon moindre pour les énoncés 2 et 5 (respectivement 29 et 31 élèves). On peut supposer que certaines unités lexicales fonctionnent comme indicateurs absolus de chacune des deux langues dans chacun des énoncés (par exemple *chez* pour le français et *jòdi-la* pour le créole dans l'énoncé 3 ; *allons* pour le français et la préposition *évè* accompagné du défini *la* postposé pour le créole dans l'énoncé 4).

Dans un deuxième temps, on peut s'intéresser aux énoncés qui sont attribués par certains élèves plus particulièrement à une seule langue et peu, voire pas du tout, à l'autre langue malgré leur construction mélangée. L'énoncé 2 est considéré comme français pour 15 élèves, les énoncés 1 et 5 comme créole pour 10 élèves, et les énoncés 3 et 4 comme créoles pour 7 élèves.

L'énoncé 2 est très instructif. Comme mentionné précédemment, il s'agit d'un énoncé en français, dans lequel apparaît de façon isolée une seule unité lexicale en créole, *lasa*. Or, 15 élèves sur 51 ne repèrent absolument pas l'alternance intraphrastique des langues au sein de cet énoncé dans ce contexte, et ils sont tout de même 7 à avoir choisi le « *je ne sais pas* » et aucun à l'avoir attribué à du créole uniquement. Cet énoncé est celui qui remporte également le moins bon « score », même si celui-ci n'est pas négligeable (29/51) en termes de discrimination des deux langues. On a pu faire l'hypothèse, au vu des observations sur le terrain mais également de ces chiffres, que le démonstratif *lasa* est en cours de fossilisation et d'intégration dans le français régional guadeloupéen (Jeannot-Fourcaud et Anciaux, 2011). En termes d'identification des codes, cela impliquerait en outre que, parallèlement à la reconnaissance claire par les élèves des deux langues que sont le français et le créole, se pose d'un point de vue didactique la nécessité de mettre en place de façon effective et rigoureuse une réflexion sur la place effective à accorder au français régional, sur le modèle de ce qui est fait pour les différents registres de langues (Vargas, 1988).

De ce point de vue, les énoncés 1 et 5 sont également intéressants car il s'agit de ceux les plus souvent considérés comme créole (10/51) et que très exceptionnellement comme français (1 seul élève). Ceci s'explique sans doute en grande partie par le fait que, dans l'énoncé 1, le segment français *dans la cour* est positionné en fin de phrase. Certaines constructions créoles conservent l'article devant le nom relevant d'un phénomène d'agglutination, alors qu'il est plus canoniquement post-posé (*lapli* pour *la pluie* ; *lanméri* pour *la mairie*). Dans l'énoncé 5, le segment français *au ballon*, même s'il ne respecte pas la structure du créole (*jwé évè* en

créole et *jouer à* en français) et que l'amalgame de la préposition *à* et du défini du français n'existe pas en créole, respecte en revanche totalement le système phonétique créole. L'unité lexicale *ballon*, bien qu'inexistante en créole basilectal (on utiliserait plutôt *boul*), est facilement empruntable au français sans modification phonologique. On remarquera tout de même que 36 élèves pour l'énoncé 1, et 31 élèves pour l'énoncé 5, ce qui n'est pas négligeable, identifient parfaitement dans cet énoncé la présence des deux langues.

Les énoncés 3 et 4 sont attribués à du créole par 7 élèves. Dans l'énoncé 3, une partie de l'énoncé (*chez ta mère*) est insérée entre deux segments créoles (*nou ké alé* et *jòdi-la*). La proportion de mots créoles étant plus importante que celle en français et le segment français étant encadré par des segments créoles, les élèves ont pu considérer cette phrase comme plus créole que français. Dans l'énoncé 4 (*Nous allons jouer èvè boul-la*), à part le verbe conjugué *allons,* les autres mots écrits en français *nous* et *jouer* sont identique en créole, seule change l'orthographe (*nou* et *jwé*). Ceci peut expliquer en partie la confusion et le fait de considérer cet énoncé comme créole chez certains élèves.

Discussion

L'objectif de cette étude était d'étudier la place de l'alternance et du mélange codiques au cours des pratiques langagières en contexte scolaire et extra-scolaire en Guadeloupe en tant qu'articulation possible entre les apprentissages formels et informels et indice de contextualisation. Dans cette optique, la passation d'un questionnaire auprès d'une population d'élèves visait l'identification de leurs compétences linguistiques, de leurs pratiques langagières à l'école et en famille, et de leurs attitudes vis-à-vis d'énoncés mélangés (alternance codique intraphrastique). Cette étude des pratiques linguistiques déclarées par les élèves visait également l'indentification de normes communicationnelles spécifiques en termes d'usages des langues en fonction des lieux et des interlocuteurs susceptible de renseigner la *vitalité ethnolinguistique* des langues en présence (Ammon, 1989 ; Giles, 1977). On pourrait s'interroger sur la validité de ces résultats dans la mesure où il s'agit bien là de pratiques déclarées et non de chiffres portant sur les pratiques réelles. Cependant, et bien que de ce fait, une certaine distance doive être prise, il faut préciser que les entretiens effectués en parallèle avec les enseignants des classes participant à l'enquête ont permis de vérifier les pratiques d'alternances et de mélanges codiques déclarées par les élèves dans l'enceinte scolaire.

L'analyse des résultats confirme en partie les hypothèses de départ dans la mesure où, premièrement, la pratique d'alternances et de mélanges codiques en contexte informel en Guadeloupe favorise l'acquisition des langues et des règles particulières d'utilisation de celles-ci chez la population. En effet, on a pu noter que les enfants déclarent posséder des compétences bilingues français-créole, ce qui a été confirmé par les enseignantes interrogées, alors qu'ils n'ont reçu aucun enseignement explicite et formel en créole. En revanche, des compétences en lecture et écriture sont déclarées en français et non en créole. Par ailleurs, comme postulé au départ, l'utilisation des alternances et des mélanges codiques est différent dans le contexte formel de la classe et dans les situations informelles ou non-formelles, dans ou hors de l'enceinte scolaire. La pression normative semble s'exercer différemment sur les enseignantes et les élèves, puisque si les élèves peuvent utiliser de façon non-formelle le créole auprès de leur groupe de paires notamment au sein de l'école (cour, classe, cour de récréation), les enseignantes se l'autorisent de manière moindre.

Selon les enseignantes interrogées, l'idée que parler créole est une gêne à l'apprentissage du français est encore fortement ancrée et répandue dans les mentalités aux Antilles françaises tant chez les parents, ce qui avait déjà été relevé par March (1996), que chez les enseignants, les élèves ou les instances académiques. La peur du mélange des langues implique un usage exclusif du français. Le créole est encore considéré par certains comme une langue vulgaire, et son emploi comme une marque d'impolitesse et un manque de respect. Il perdure un complexe à parler le créole à l'école, voire une honte. L'enfant qui le parle peut être considéré comme mal élevé, et l'enseignant comme militant. En revanche, pour les élèves anglophones, les enseignants avouent qu'il n'y a pas le même rapport à l'alternance codique français-anglais, car l'anglais est enseigné en tant que langue vivante étrangère dans cette école, et il occupe un statut plus valorisé ou valorisant que le créole en Guadeloupe et dans la société française en général (Moore et Castellotti, 2001). Ainsi l'alternance des langues est plus ou moins autorisée et mobilisée dans le cadre des échanges et des interactions didactiques selon les langues impliquées. Les enseignantes s'appuient plus facilement sur les compétences en anglais des élèves anglophones que sur les compétences en créole, pourtant réelles chez tous les élèves, pour transmettre des notions linguistiques au cours de l'enseignement de disciplines non linguistiques, telles que les sciences ou l'éducation physique et sportive. Elles utilisent de fait plus volontiers les alternances français-anglais des élèves en classe que les alternances français-créole.

Concernant l'usage spécifique d'alternances français-créole en classe, l'analyse des entretiens montre principalement deux fonctions particulières. La première est plus didactique et concerne la clarification des consignes ou des notions auprès de certains élèves. La seconde est d'ordre pédagogique et concerne la gestion du climat de classe. Ces deux aspects ont déjà été identifiés dans les études précédemment menées dans ce travail, et confortent ces dimensions de l'alternance codique au sein des interactions didactiques en contexte multilingue.

Néanmoins, différentes situations semblent plus propices à l'emploi d'alternances et de mélanges codiques au sein même de l'école, et notamment des situations que l'on pourrait qualifier d'informelles ou de non-formelles en contexte scolaire, telles que les discussions entre élèves dans la cour de récréation, à la cantine ou en classe. Les enseignantes interrogées alternent très rarement les langues en classe, sauf avec un élève en particulier quand il rencontre des difficultés de compréhension, ou pendant les cours de langue. Mais, elles alternent peu les langues envers la classe en général, sauf pour détendre l'atmosphère ou pour faire de l'humour. Ces alternances codiques s'inscrivent dans un espace et un processus formels en faisant appel à des registres informels. Elles visent à instaurer un climat favorable aux apprentissages, mais elles sont très occasionnelles, et plus rares que dans les études menées précédemment. Ainsi, cette organisation hiérarchisée des langues dans les différents espaces et moments scolaires délimite l'articulation entre apprentissages formels et informels. Elle favorise dans une certaine mesure l'acquisition des langues d'un point de vue linguistique et communicationnel, ainsi que l'appropriation de règles d'usage implicitement partagées par l'ensemble des acteurs du système éducatif. En outre, elle ne participe pas ou peu aux processus d'enseignement-apprentissage en contexte formel en classe, sauf dans le cas d'apprentissage de poésie, de comptines ou de chants en créole.

La description des alternances et mélanges codiques en contexte éducatif guadeloupéen montre que la séparation entre une langue unique à l'école et un parler bilingue en dehors n'est pas aussi claire et simple. Une compréhension plus fine des phénomènes d'alternance des langues est à mener dans l'enceinte scolaire, et notamment en fonction des situations de

communication car l'alternance des langues est présente, mais comme on a pu le constater uniquement dans des cadres spécifiques. En ce sens, la notion d'*indice de contextualisation* proposée par Gumperz (1989) et de *culture de communication* (Lüdi, 1999) peuvent être fécondes pour mesurer les pratiques enseignantes d'alternances et de mélanges codiques, dans et éventuellement hors de ces cadres spécifiques, sur la base d'observations.

En Guadeloupe, le fait d'alterner les langues dans les différents types de situations pour la communication (formel, non-formel, informel) dans le système scolaire amorce un début de contextualisation de l'enseignement qui tente de s'adapter aux spécificités langagières et sociolinguistiques, mais aussi aux contraintes linguistiques imposées par l'institution scolaire. La construction, de fait, de cultures de communication spécifiques et distinctes d'un contexte à un autre est acquise par l'ensemble des acteurs. Ceci est bien entendu le révélateur de l'existence d'une norme sociale d'utilisation des langues, partagée et largement acceptée. Ceci est particulièrement important puisque, comme on le sait, les choix de langues ne sont pas neutres (Gumperz et Hymes, 1972 ; Sachdev et Bourhis, 1990), et notamment dans un contexte scolaire (Mondada, 1999). L'étude du recours à l'alternance et au mélange codiques, tant dans des activités d'apprentissage que dans la gestion de la classe ou les conversations dans la cour de récréation ou à la cantine, révèle l'articulation entre des conceptions et des pratiques linguistiques des acteurs du système éducatif. Ces derniers participent de fait à la négociation des préférences linguistiques, à la constitution de normes communicationnelles, et à l'imbrication des apprentissages formels, non-formels et informels à travers l'usage d'alternances et de mélanges codiques à l'école en Guadeloupe.

Conclusion

Au terme de cette étude, on a tenté d'apporter des éléments en vue de décrire, de comprendre et d'appréhender les phénomènes d'alternances et de mélanges codiques dans le contexte éducatif guadeloupéen et la prise en compte des apprentissages informels de type linguistique des enfants dans l'éducation formelle en Guadeloupe. Les données recueillies montrent la réalité de l'apprentissage informel de la langue vivante régionale et des normes sociolinguistiques et langagières. Les enseignantes interrogées tiennent compte de cette réalité, dans une certaine mesure (par exemple, la conscience des pratiques bilingues des élèves en contexte non-formel et informel, l'utilisation du créole pour détendre l'atmosphère). Plus important, on note qu'elles peuvent tirer partie de ce bilinguisme, ce qui conforte les observations des études précédentes, en exploitant l'alternance et le mélange codiques dans certaines situations (avec un élève ou un petit groupe d'élèves, activité de chants ou de poésie en créole), mais d'une façon qui reste épisodique (face à l'incompréhension, ou correction d'emprunts, de calques et d'interférences). Cet écart met en exergue la prise en compte des apprentissages informels de type linguistique en contexte scolaire, la culture de communication en contexte éducatif en Guadeloupe, ainsi qu'un indice de contextualisation de l'enseignement par la négociation des ressources linguistiques dans l'enceinte scolaire. Par exemple, la correction des emprunts, des calques ou des formes du français régional s'effectue à l'aide d'un recours à l'alternance et au mélange codiques.

Les entretiens ont permis de rendre compte des pratiques et des perceptions de l'usage du créole par les deux enseignantes[47] des élèves interrogés. Toutes deux déclarent utiliser le créole envers le groupe-classe, mais précisent qu'elles en réservent l'emploi à des domaines spécifiques, généralement balisés sur le plan horaire (cours de langue vivante régionale, ou plus spécifiquement dans le cadre de l'acquisition d'un patrimoine culturel, poésies et chants en créole). En ce qui concerne leur utilisation du créole dans l'enceinte scolaire, en dehors de la classe, toutes deux déclarent ne pas alterner les langues dans l'enceinte de l'établissement, avec les parents et collègues sauf nécessité (parents créolophones par exemple), bien qu'elles pratiquent le créole en contexte informel. Elles estiment également que les élèves ont une appréhension négative de l'utilisation du créole en dehors des domaines d'emploi qui lui sont implicitement dévolus.

Comme on le constate, les pratiques des élèves et des enseignants s'auto-confortent et amènent les élèves à ajuster leurs pratiques en conséquence, dès les premières années de scolarisation, où ils intègrent de façon implicite les niches d'emploi du créole, dont sont globalement exclues les interactions formelles dans l'espace-classe. Les représentations véhiculées par le corps social et plus spécifiquement dans les familles alimentent cet état de fait. Si des évolutions sont notables dans d'autres domaines, tels que les médias ou la publicité (Prudent, 1989) la classe semble demeurer un espace clos où se cristallisent des attitudes engendrées par un certain nombre de représentations et de pratiques liées à un contexte de minoration de langue. Le créole peine, à n'en pas douter, à trouver sa place en tant que langue potentielle d'acquisition de savoir scolaire, renvoyant ici à la question plus générale du décloisonnement des langues à l'école (Cavalli, 2008).

L'étude des attitudes des élèves face à des énoncés présentant de l'alternance intraphrastique a également permis de répertorier différents points fondamentaux. D'une part, la position normative de certains élèves qui rejettent totalement des énoncés alternés en les considérant comme fondamentalement « incorrects », représente un frein très fort à la mise en place d'une didactique de l'alternance codique. Mais plus que cela, on veut mettre en avant le fait que l'étude des attitudes et notamment l'axe rendant compte de l'identification ou non des langues dans les énoncés alternés, présente également une limitation à la mise en œuvre d'une telle démarche par les équipes pédagogiques. En effet, le fait que certains élèves aient du mal à distinguer la présence des deux langues au sein d'un même énoncé, deux langues reposant sur une base lexicale commune, induit la nécessité d'un réel travail portant sur la perception de la délimitation des langues (dans un contexte où les productions interlectales peuvent constituer une « norme » de communication au quotidien), en amont et en parallèle de toute didactisation de l'alternance codique. En Guadeloupe, cette organisation hiérarchisée de l'emploi de l'alternance et du mélange codiques dans l'enceinte scolaire ne constitue pas une politique éducative particulière ou un aménagement linguistique explicite. Il s'agit plutôt du résultat de pratiques implicites, ou plus ou moins explicitées dans les échanges quotidiens. Si les enseignantes parviennent à exploiter, dans certaines limites, cet état de fait, on n'oubliera pas que cette organisation asymétrique des langues à l'école résulte de représentations sociales qui peuvent induire des effets négatifs tant chez les élèves que chez les enseignants (par exemple, l'insécurité linguistique ou langagière). Une réflexion devrait être menée, à partir des pratiques réelles de classe, sur l'articulation possible entre apprentissage informel des langues et enseignement des disciplines scolaires. Afin d'orienter cette réflexion, certains

[47]Elles présentent toutes deux un profil similaire : âgées de 35 ans, elles ont plus de 5 ans d'expérience professionnelle, n'ont pas eu de formation spécifique en créole ou sur l'enseignement en milieux créolophones, sont bilingues français-créole et ont parlé tardivement le créole et ont enseigné à Saint-Martin et en Guadeloupe.

auteurs proposent de relever les défis de l'apprentissage informel *(*Schugurensky et Rieu, 2007*)*. Deux enjeux semblent devoir être préalablement relevés en Guadeloupe en vue *de* favoriser le passage et la transformation de l'informel en formel dans le processus d'enseignement-apprentissage : faire prendre conscience de la valeur de ces acquis et du réel bénéfice à en tirer en contexte didactique, et amorcer une réflexion sur la conception hiérarchique des langues encore à l'œuvre.

ÉTUDE 5 : REPRÉSENTATIONS DU PLURILINGUISME ET DES LANGUES CHEZ DES ÉLÈVES, DES ÉTUDIANTS ET DES ENSEIGNANTS EN GUADELOUPE

Suite à l'observation et l'analyse d'alternances et de mélanges codiques au cours des interactions didactique aux Antilles et en Guyane françaises, et au recueil des pratiques linguistiques déclarées par des élèves en milieu scolaire et familial, il m'a semblé nécessaire de mener une enquête supplémentaire afin de sonder les différents acteurs du système éducatif sur leurs représentations concernant le plurilinguisme en général et le bilinguisme français-créole à l'école.

Introduction

Dans le cadre de cette cinquième étude[48], on s'intéresse aux représentations d'élèves, d'étudiants et d'enseignants à l'égard des langues et du plurilinguisme en général, du français et du créole en particulier, et de leur emploi par les différents acteurs en contexte scolaire aux Antilles françaises. L'identification de ces représentations est nécessaire à la compréhension des pratiques observées en matière d'alternances et de mélanges codiques, ainsi que du contexte sociolinguistique. Cet aspect me paraît essentiel en vue d'une éventuelle mise en œuvre d'une didactisation de l'alternance et du mélange codiques en classe. Ce travail de recherche mené dans cette optique, s'inscrit dans un programme de recherche plus vaste dont l'objet est de mieux connaître la réalité sociolinguistique de la Guadeloupe afin de contribuer à l'élaboration d'une didactique, adaptée à la situation sociolinguistique, qui s'appuierait sur une connaissance réelle et complète du terrain (répertoires de langues pratiquées, évaluation des compétences dans les deux langues, langue(s) maternelle(s) effective(s) des élèves, représentations sociolinguistiques véhiculées).

De nombreux travaux s'intéressent au développement de compétences plurilingues et pluriculturelles (Blanchet, Moore et Rahal, 2008 ; Coste, Moore et Zarate, 1997 ; Cummins, 2000 ; Matthey, 2003 ; Moore, 2006 ; Py, 2000). Les perspectives offertes dans ce domaine sont nombreuses et offrent des cadres diversifiés, tant du point de vue didactique, pédagogique et méthodologique que de leurs objectifs (accent mis sur le développement du bilinguisme individuel, sur le développement de compétences métalinguistiques susceptibles de favoriser par la suite l'acquisition d'autres langues, par exemple). Ainsi, les recherches menées en sociolinguistique, en psycholinguistique et en didactique des langues se sont focalisées tour à tour sur différents champs liés au bi-plurilinguisme : processus d'acquisition des langues, gestion des répertoires verbaux, transmission, caractéristiques des parlers bilingues, etc. De fait, en permettant d'accéder à une meilleure connaissance de ce qu'implique le bilinguisme, ces travaux ont concouru à montrer l'intérêt de la pratique bilingue sur le développement de compétences métacognitives, conceptuelles, langagières et linguistiques (Cavalli, 2005 ; Lüdi, 1999, 2005) ou bien encore sur le développement socio-affectif (Cummins, 1992, 2000, 2001 ; Skutnabb-Kangas, 2010).

[48] Cette recherche fait l'objet d'une publication en cours : Jeannot-Fourcaud, B. et Anciaux, F. (*à paraître*). Pratiques, représentations et attitudes linguistiques à l'école en Guadeloupe : éléments pour une didactisation de l'alternance codique. Dans J.-Y. Cariou, A. Delcroix, H. Ferrière, B. Jeannot-Fourcaud & M.P. Poggi (dir.), *Contextualisations didactiques en contexte plurilingue : regards croisés*. Publication prévue Paris : L'Harmattan.

Par ailleurs, un autre courant de travaux met également en avant l'attention particulière qui doit être portée aux représentations sociolinguistiques qui conditionnent en partie les pratiques des langues en situation de multilinguisme, en particulier dans les contextes créolophones (cf. notamment Bavoux, 2003 ; Léglise et Puren, 2005). Si les sociolinguistes s'intéressent depuis plusieurs décennies à cet axe, ces préoccupations sont loin d'être absentes des travaux des didacticiens des langues (Dabène, 1991 ; Castelloti, 2001 ; Moore, 2001a ;). Moore précise ainsi qu'« *en contexte plurilingue, l'analyse des représentations des langues et du plurilinguisme, et de leurs liens avec l'apprentissage, laisse entrevoir des effets de mises en relation des langues et de transferts de compétences chez les locuteurs ouverts au plurilinguisme et inscrits dans des univers éducatifs qui valorisent l'atout bilingue comme tremplin d'apprentissage.* » (Moore, 2006 : 183).

Il apparait ainsi que le développement d'une didactique de l'alternance codique requiert au préalable l'identification et la prise en compte à la fois des pratiques langagières et linguistiques, observées et déclarées, mais également des représentations du plurilinguisme et des langues, véhiculées par les différents acteurs du système éducatif qui, tout en se manifestant individuellement, peuvent dessiner des schémas généraux. Il semble donc fondamental de procéder à un état des lieux sur la question, en s'interrogeant notamment sur les représentations du plurilinguisme et des langues en présence dans l'enceinte de l'école par les élèves, les professeurs en poste et les futurs enseignants, mais également sur l'identification éventuelle de réticences quant à l'utilisation du créole dans ce contexte, afin d'évaluer si des propositions de didactisation de l'alternance aux Antilles et en Guyane françaises pourraient être mises en place et, le cas échéant, de s'interroger sur les modalités de leur mise en œuvre. Dans cette contribution, on se propose donc d'évaluer la perception de différents acteurs concernant les langues, le plurilinguisme de l'utilisation alternée du français et du créole en contexte scolaire.

Méthodologie

Population étudiée

Dans le cadre de cette recherche, un protocole d'enquête[49] a été élaboré et mis en place à destination d'une population d'élèves et d'enseignants à l'école primaire, ainsi que d'étudiants préparant le concours de professeurs des écoles. La population sondée est de 124 personnes. Elle se compose, premièrement, de 51 enfants[50] âgés de 7 à 13 ans (âge moyen : 9 ans), dont 26 garçons et 25 filles de cycle 3 (du CE2 au CM2), deuxièmement, de 46 étudiants âgés de 22 à 39 ans (âge moyen : 26 ans), dont 4 hommes et 42 femmes préparant un master Enseignement à l'IUFM de Guadeloupe et le concours de professeurs des écoles (donc de futurs enseignants d'école primaire), et de 27 enseignants en poste à l'école primaire en Guadeloupe âgés de 29 à 52 ans (âge moyen : 43 ans), dont 8 hommes et 19 femmes.

[49] Je remercie Béatrice Jeannot-Fourcaud de sa précieuse collaboration dans ce travail.
[50] Ce sont les mêmes élèves qui ont participés à l'étude 4.

Instrumentation

La méthodologie reposait sur la passation de questionnaires visant le recueil de représentations sociolinguistiques[51]. L'objectif de ce questionnaire était d'identifier les représentations des différents acteurs quant à (i) la diversité linguistique et langagière en général (attitude face au bilinguisme, hiérarchisation des langues), (ii) aux langues en présence en Guadeloupe, et (iii) à la légitimité de l'utilisation du créole à l'école. Le questionnaire comportait 17 questions. Les questions de 1 à 5 portaient sur le plurilinguisme et les langues en général, les questions de 6 à 10 sur le français et le créole en particulier, et les questions de 11 à 17 sur l'utilisation du créole dans le cadre scolaire (cf. Annexe 13). Chaque question demandait de se positionner dans un groupe (celui des *carrés* ou celui des *cercles*) et d'exprimer une certaine force d'adéquation avec ce groupe (*semblable à moi* ou *très semblable à moi*). La formulation des questions a été adaptée aux trois populations étudiées (cf. Figures 7, 8 et 9).

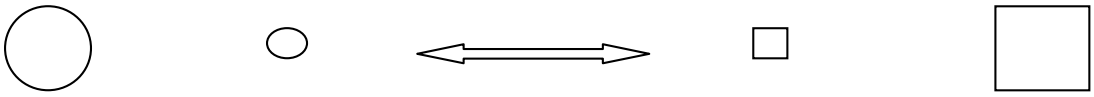
Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que le créole et le français ont la même valeur			**Dans le groupe des carrés**, les élèves pensent que le créole et le français n'ont pas la même valeur	
				
Très semblable à moi	**Semblable à moi**		**Semblable à moi**	**Très semblable à moi**

Figure 7 : Exemple de questions pour les élèves

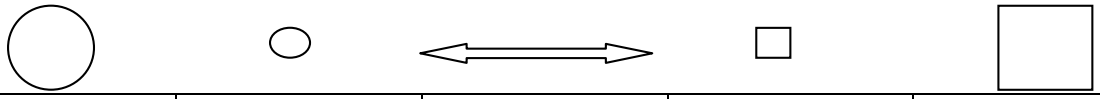
Dans le groupe des cercles, les étudiants pensent que le créole et le français ont la même valeur			**Dans le groupe des carrés**, les étudiants pensent que le créole et le français n'ont pas la même valeur	
				
Très semblable à moi	**Semblable à moi**		**Semblable à moi**	**Très semblable à moi**

Figure 8 : Exemple de questions pour les étudiants

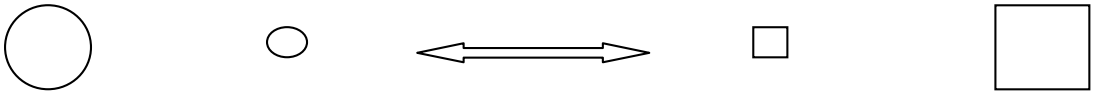
Dans le groupe des cercles, les enseignants pensent que le créole et le français ont la même valeur			**Dans le groupe des carrés**, les enseignants pensent que le créole et le français n'ont pas la même valeur	
				
Très semblable à moi	**Semblable à moi**		**Semblable à moi**	**Très semblable à moi**

Figure 9 : Exemple de questions pour les enseignants

[51] Le questionnaire utilisé a été élaboré sur le modèle du questionnaire de type Harter en se fondant sur la méthodologie utilisée par Maraillet et Armand (2006), ainsi que par Fleuret et Armand (2012).

Déroulement de la recherche

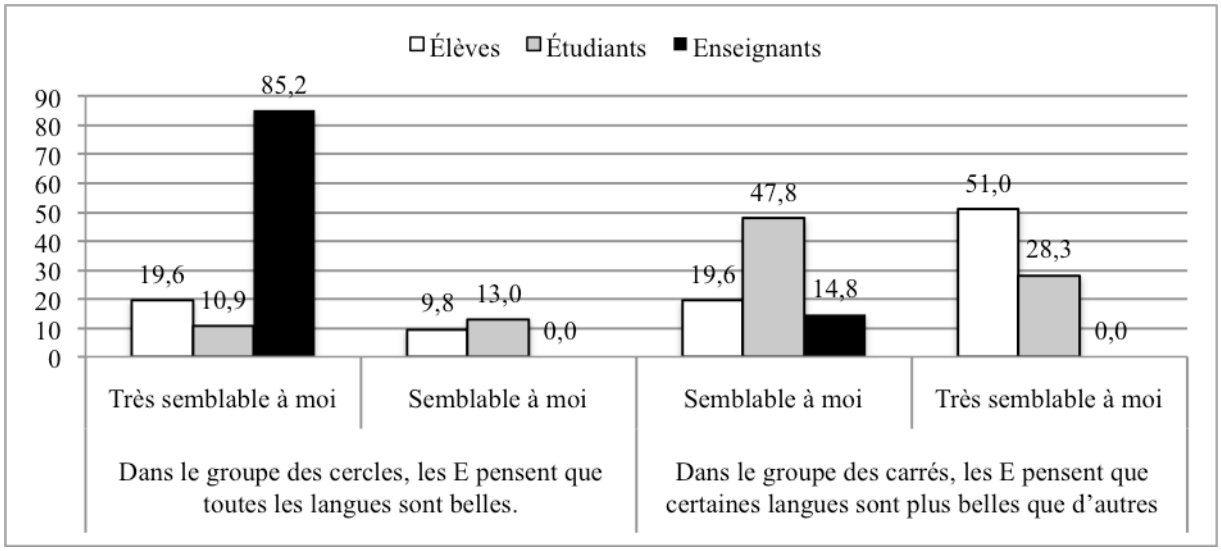
Le questionnaire a été distribué à l'ensemble des participants dans un cadre institutionnel. Les élèves ont complété le questionnaire en classe pendant le temps scolaire, les étudiants en cours à l'IUFM de Guadeloupe avant un enseignement, et les enseignants au début d'un stage de formation continue. Le cadre de la recherche était présenté par le chercheur, ainsi que les modalités de réponse aux questionnaires. Puis chaque question était lue progressivement à haute voix par l'expérimentateur, et un temps était prévu après chaque question afin de permettre à chacun de se positionner sur le questionnaire avant de passer à la question suivante. La durée de passation du questionnaire était d'environ de trente minutes.

Résultats

Je présente par la suite les résultats du questionnaire obtenus par l'ensemble de la population d'étude en Guadeloupe. Je rappelle que trois types de population ont été interrogés dans le cadre de cette recherche, des élèves de cycle 3 d'école primaire, des enseignants d'école primaire titulaires de l'éducation nationale et des étudiants en Master Enseignement à l'IUFM préparant le concours de professeur des écoles.

Je propose, dans un premier temps, de mettre en relation les questions portant sur les langues en général et celles relatives au français et au créole plus particulièrement afin de dégager des représentations plus génériques et d'autres plus spécifiques aux langues concernées dans ce territoire. Dans un second temps, je présente les réponses aux questions correspondantes aux représentations des langues dans le cadre scolaire et à leur usage par les différents acteurs du système éducatif. Pour chaque question, un graphique est présenté présentant les résultats obtenus en pourcentage par chaque population. La question est proposée en dessous du graphique et le « *E* » dans l'énoncé correspond soit aux élèves, soit aux enseignants, soit aux étudiants respectivement, car la formulation de chaque question a été adaptée à chaque type de population afin que les participants puissent s'y identifier.

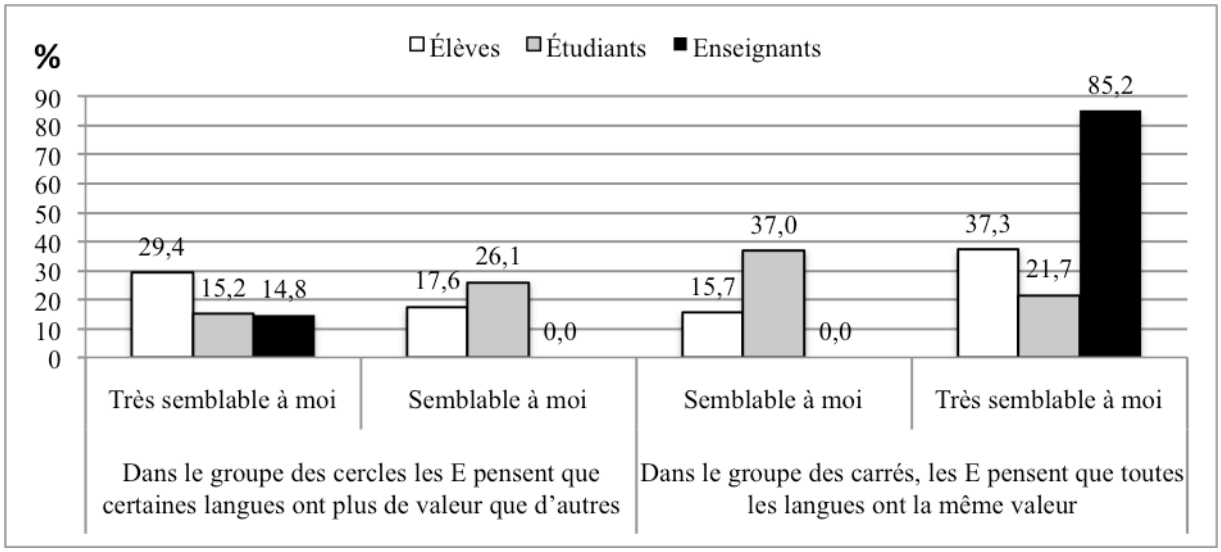
Les représentations du plurilinguisme, des langues, et du français et du créole



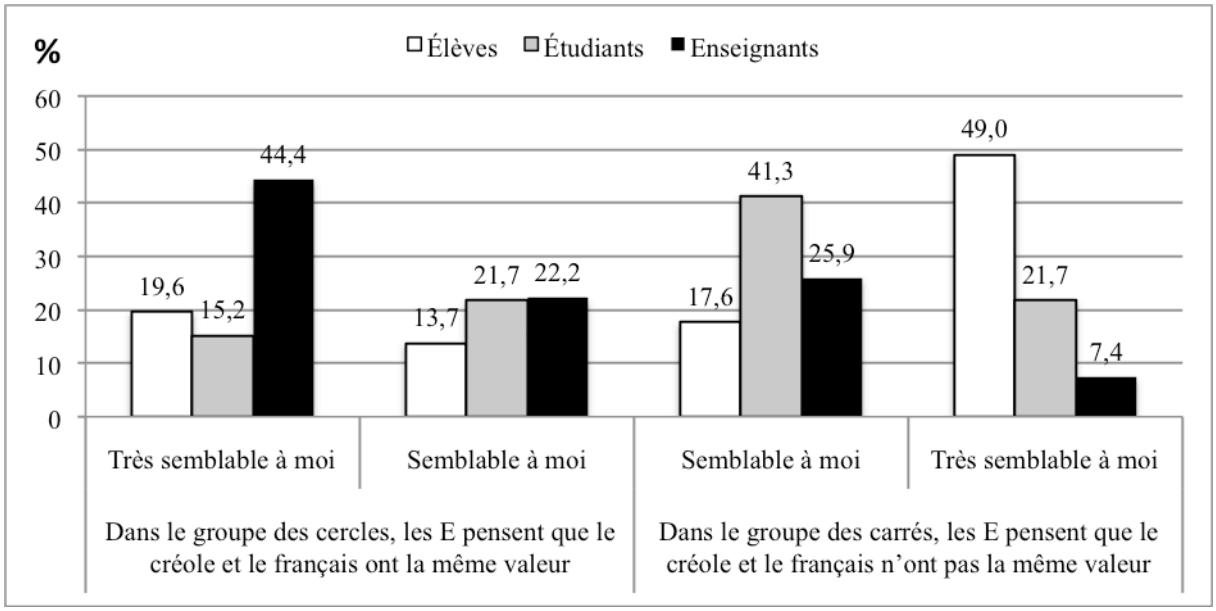
Graphique 3 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 1

Dans le graphique 3, on observe une différence entre les enseignants d'un côté, et les étudiants et les élèves de l'autre. La grande majorité des enseignants considère que toutes les langues sont belles (85,2% de « *Très semblable à moi* »), tandis que les élèves et les étudiants ont tendance à penser qu'il y a des langues qui sont plus belles que d'autres (respectivement 47,8% de « *Semblable à moi* » et 51% de « *Très semblables à moi* »). Cette différence peut être expliquée en partie par le fait que les enseignants répondent plus particulièrement de manière éthique sans discriminer les langues par rapport aux autres. Tandis que les élèves et les étudiants répondent de manière plus affective en spécifiant qu'ils ont des préférences en matière de langues, peut-être dues aux sonorités, à la musicalité ou aux intonations spécifiques à chaque système linguistique.

Je présente par la suite deux graphiques portant sur la valeur des langues en général, et au français et au créole en particulier.

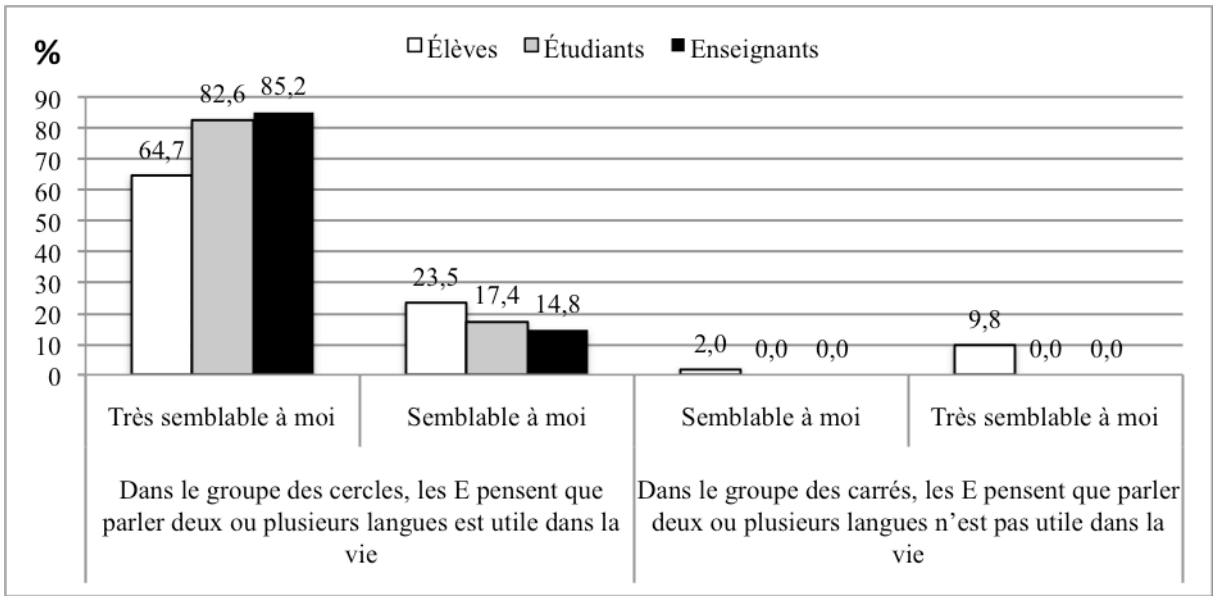


Graphique 4 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 2

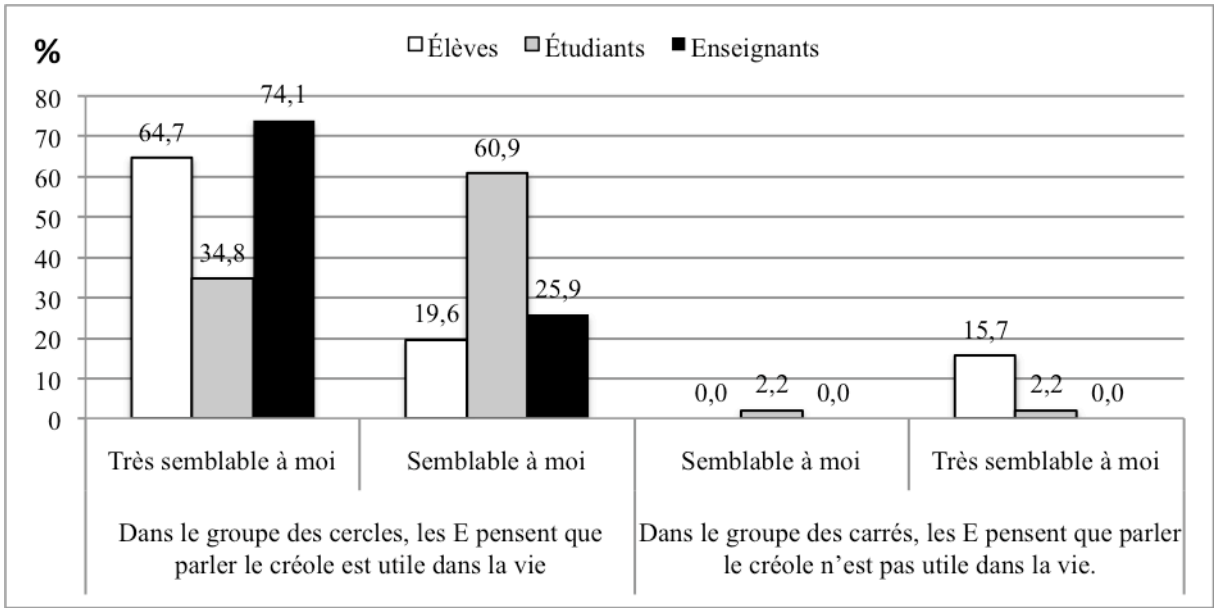


Graphique 5 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 6

D'un point de vue général, le graphique 4 montre que pour l'ensemble de la population toutes les langues ont la même valeur. Cette représentation est plus fortement assumée par une grande majorité des enseignants (85,2% de « *Très semblable à moi* »), et par les élèves et les étudiants (respectivement 37% de « *Semblable à moi* » et 37,3% de « *Très semblable à moi* »). Concernant les valeurs attribuées au français et au créole, il apparaît dans le graphique 5 une distinction entre les enseignants d'un côté, et les élèves et les étudiants de l'autre. En effet, la majeure partie enseignants considèrent que le créole et le français ont la même valeur (44,4% de « *Très semblable à moi* » et 22,2% de « *Semblable à moi* »), alors que les élèves et les étudiants pensent plutôt que ces deux langues ont des valeurs distinctes (respectivement 49% de « *Très semblable à moi* » et 41,3% de « *Semblable à moi* »). Il est intéressant de noter pour ces deux derniers types de population que, si les langues en général ont les mêmes valeurs, cette représentation ne s'applique pas forcément au français et au créole. Je présente ici les représentations de la population étudiée quant à l'utilité de parler plusieurs langues en général, et plus particulièrement le français et le créole dans la vie de tous les jours.



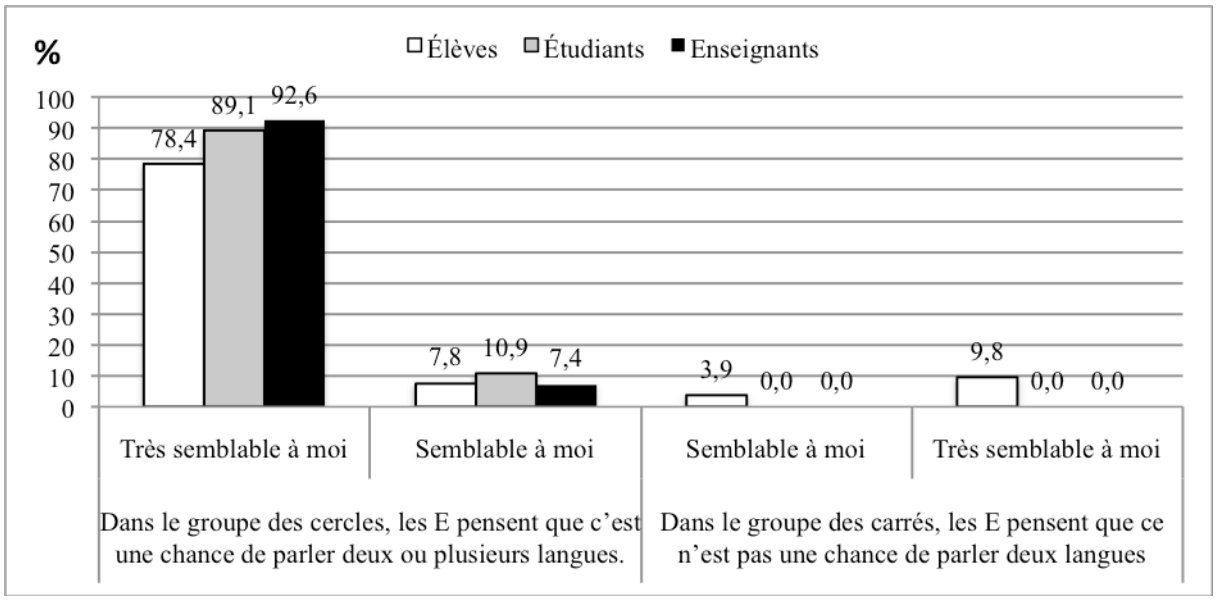
Graphique 6 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 3



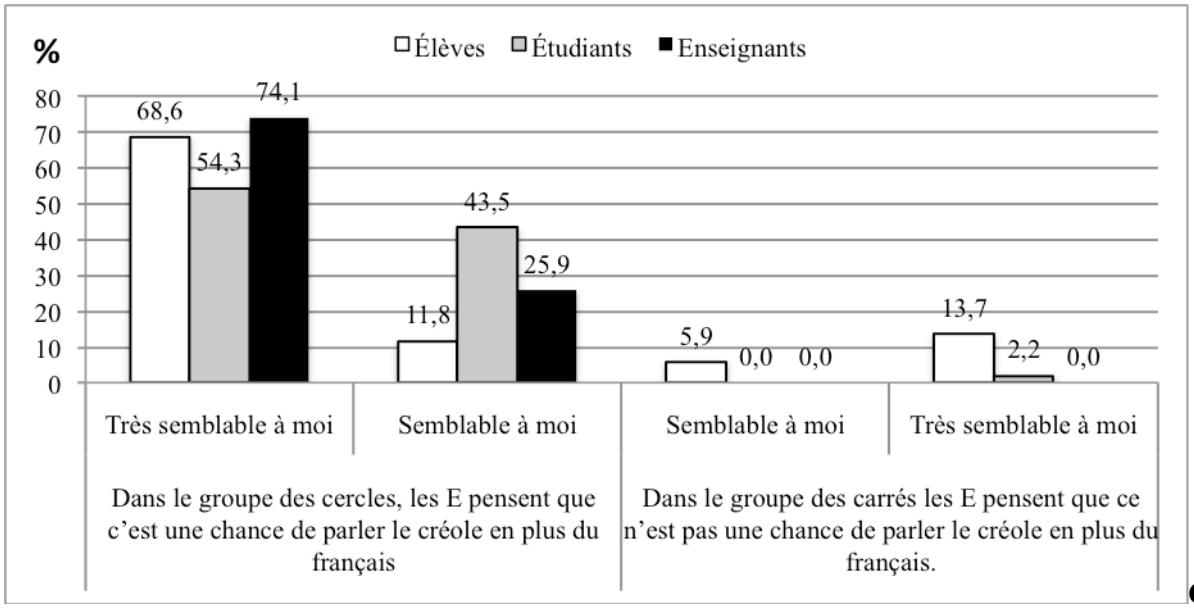
Graphique 7 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 7

Le graphique 6 indique que la grande majorité de la population étudiée considère que le fait de parler plusieurs langues est utile dans la vie, et cette représentation est fortement assumée tant par les enseignants que par les étudiants et les élèves (respectivement 85,2%, 82,6% et 64,7% de « *Très semblable à moi* »). Cette représentation s'applique également au français et au créole pour l'ensemble de la population étudiée (cf. Graphique 7). Elle est plus fortement partagée par les enseignants et les élèves (74,1% et 64,7% de « *Très semblable à moi* »), et aussi par les étudiants (60,9% de « *Semblable à moi* »). L'utilité de parler plusieurs langues, comme le français et le créole, constitue donc une donnée importante et partagée par l'ensemble de la population interrogée, représentation favorable donc à une didactisation de l'alternance codique.

Les deux graphiques suivant présentent les résultats obtenus concernant le fait d'avoir la chance de parler plusieurs langues en général, et plus particulièrement le français et le créole.



Graphique 8 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 4

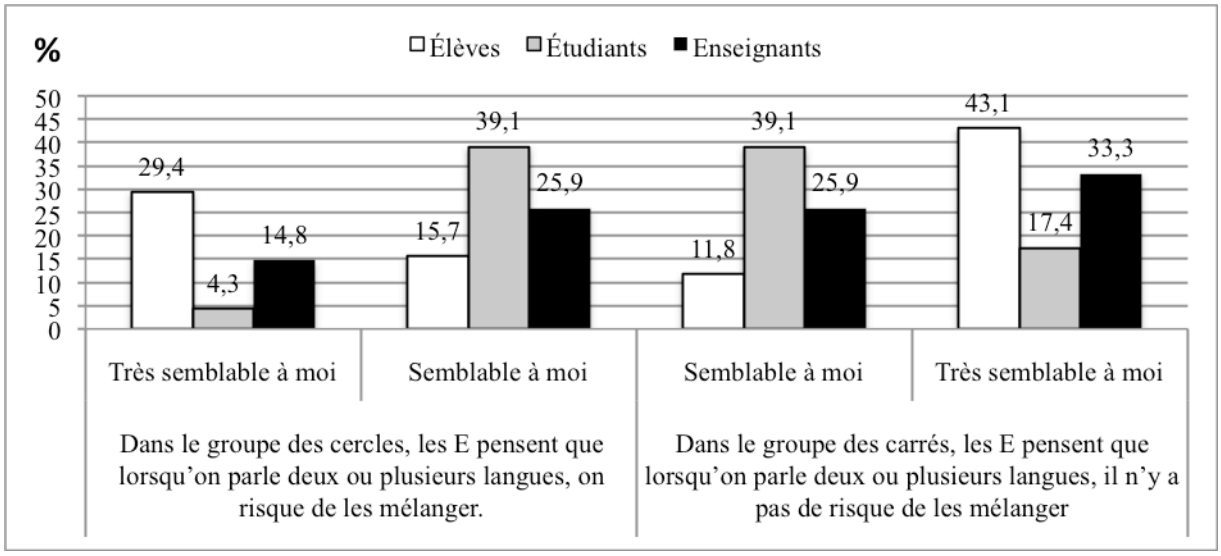


G

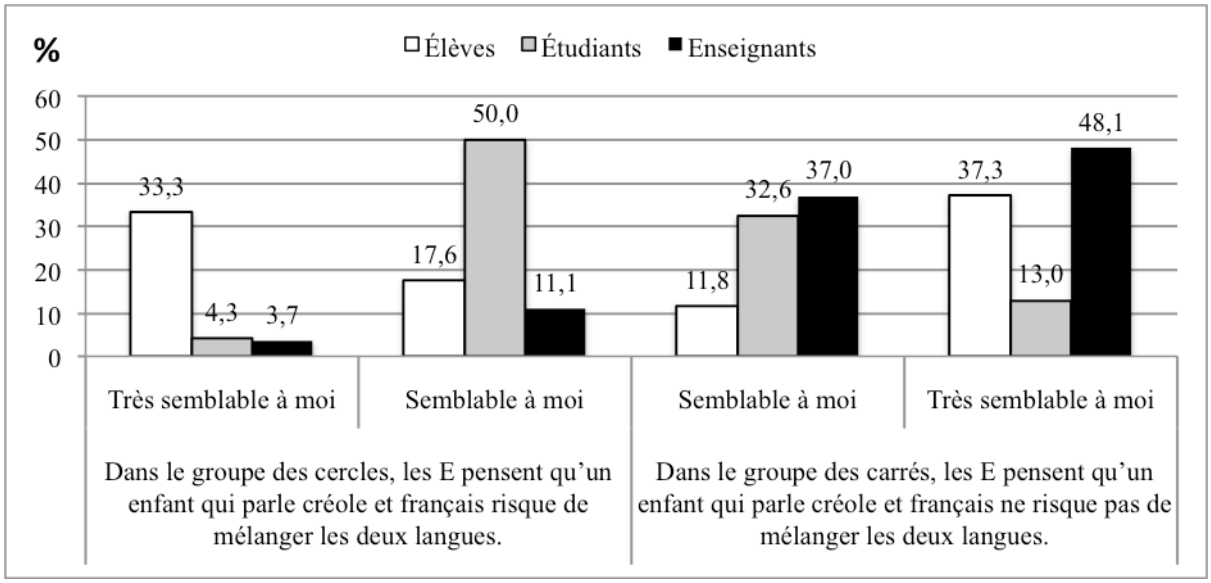
Graphique 9 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 10

Tout comme l'utilité du plurilinguisme, le fait de parler deux, voire plusieurs langues est perçu comme une chance par l'ensemble de la population (cf. Graphique 8) et est fortement partagée par les enseignants, les étudiants et le élèves (respectivement 92,6%, 89,1% et 78,4%). Le graphique 9 montre que ces acteurs du système éducatif considèrent également comme une chance le fait de parler le créole en plus du français (respectivement 74,1%, 54,3% et 68,6%). Ces représentations sont importantes pour la prise en compte des spécificités sociolinguistiques des élèves dans et par l'école dans la mesure où le bilinguisme est vécu comme une chance plutôt que comme une difficulté ou un frein.

Les deux graphiques suivants présentent les représentations des participants à l'égard du risque de mélanger les langues quand on parle deux ou plusieurs langues en général, et le français et le créole en particulier.

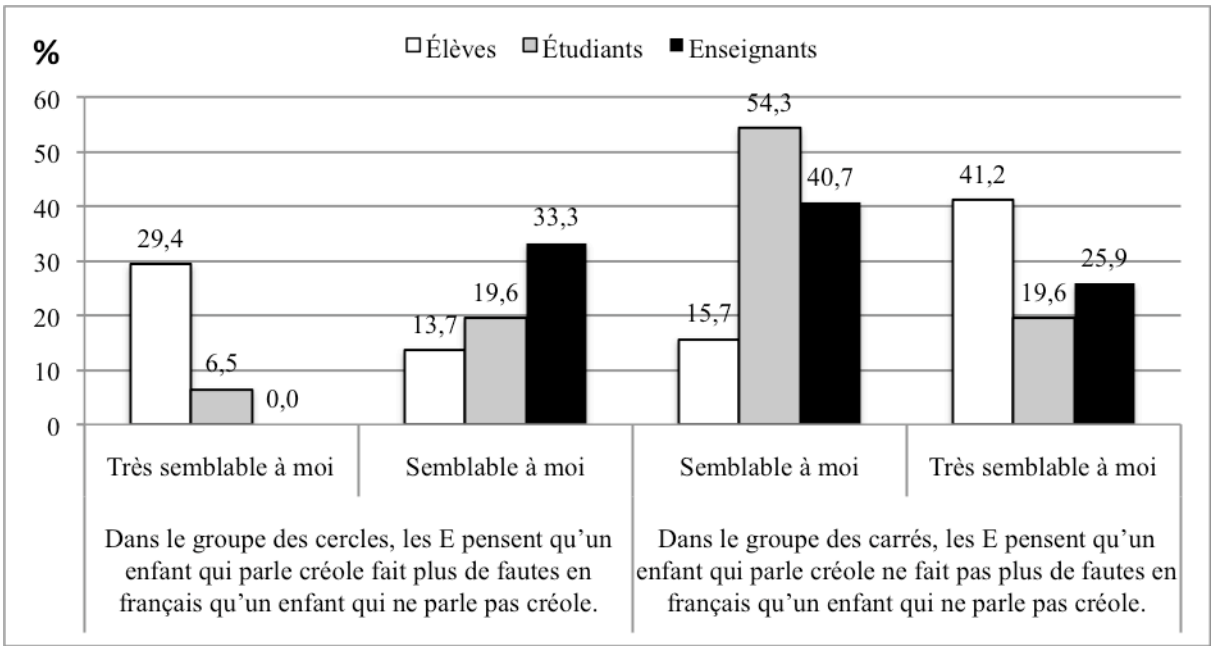


Graphique 10 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 5



Graphique 11 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 9

Le graphique 10 illustre les représentations des trois types de population vis-à-vis d'un possible mélange des langues lorsqu'on parle deux voire plusieurs langues. La majorité des enseignants, des élèves et des étudiants interrogées considèrent qu'il n'y a pas ou peu de risque de les mélanger en général, quelles que soient les langues (respectivement 33,3%, 43,1% et 17,4% de « *Très semblable à moi* »). Par contre, plus particulièrement concernant le fait de mélanger les deux langues quand un enfant parle français et créole (cf. Graphique 11), les élèves et les étudiants sont plus partagés et indiquent de manière légèrement plus importante un risque possible (respectivement 33,3% et 4,3% de « *Très semblable à moi* » et 50%), tandis que les enseignants conservent leur position concernant les langues en général et expriment un risque minimum (48,1% de « *Très semblable à moi* »). La proximité du français et du créole est peut-être explicative du fait que les élèves et les étudiants considèrent qu'on peut mélanger ces deux langues quand on les parle.



Graphique 12 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 8

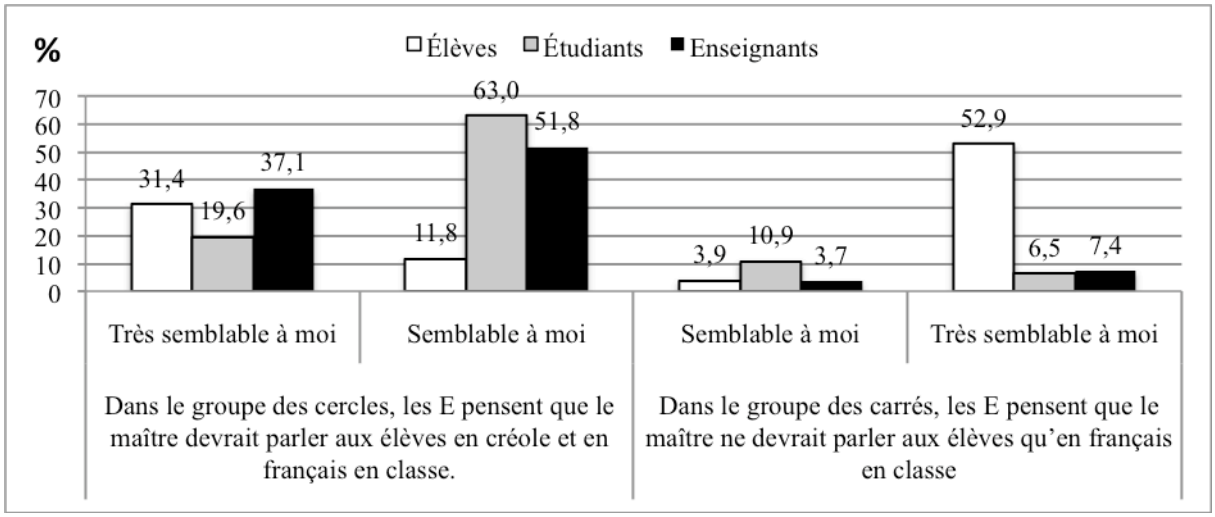
Le risque de mélanger les deux langues lorsqu'on parle français et créole évoqué précédemment, par les élèves et les étudiants principalement, suite à l'analyse du graphique 11, est quelque peu atténué car si on risque de mélanger les langues, cela n'entraine pas forcément le fait de faire plus de fautes en français quand on parle créole ou quand on ne le parle pas (cf. Graphique 12). Les enseignants, les étudiants et les élèves pensent majoritairement que le fait de parler créole n'est pas explicatif des fautes commises en français (respectivement 40,7% et 54,3% de « *Semblable à moi* » et 41,2% de « *Très semblable à moi* »).

Pour conclure cette partie sur les représentations du plurilinguisme et du bilinguisme français créole, on peut dire que si les enseignants considèrent les langues comme étant toutes aussi belles les unes que les autres, ce n'est pas le cas pour les élèves et les étudiants. Les langues semblent avoir une valeur identique pour l'ensemble de la population étudiée, mais quand il s'agit du français et du créole, les enseignants pensent que ces deux langues ont la même valeur, ce qui n'est pas les cas des élèves et des étudiants. En revanche, parler plusieurs langues, ou le français et créole est utile et est une chance pour toutes les personnes interrogées. Malgré tout, le bilinguisme français-créole constitue un risque pour les enfants de mélanger les langues chez les étudiants et les élèves, et non chez les enseignants, mais cela

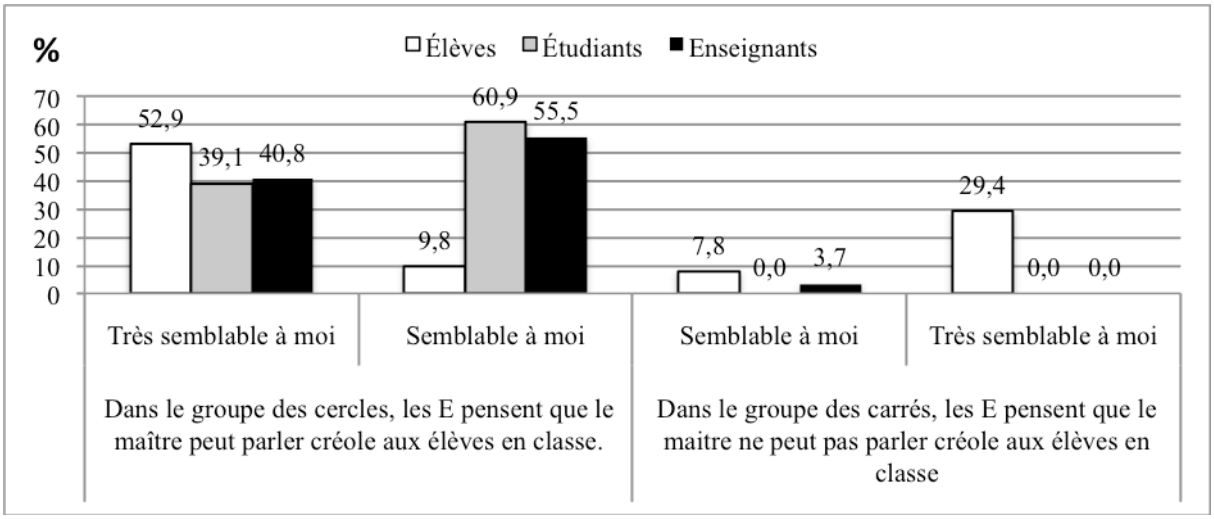
n'est pas considéré comme une explication de faire plus ou moins de fautes quand on parle français.

Les représentations de l'utilisation du créole à l'école

Après avoir décrit et comparé les représentations relatives au plurilinguisme en général, et au bilinguisme français-créole en particulier, je présente les résultats des questions correspondantes aux usages du créole en contexte scolaire par les différents acteurs du système éducatif.



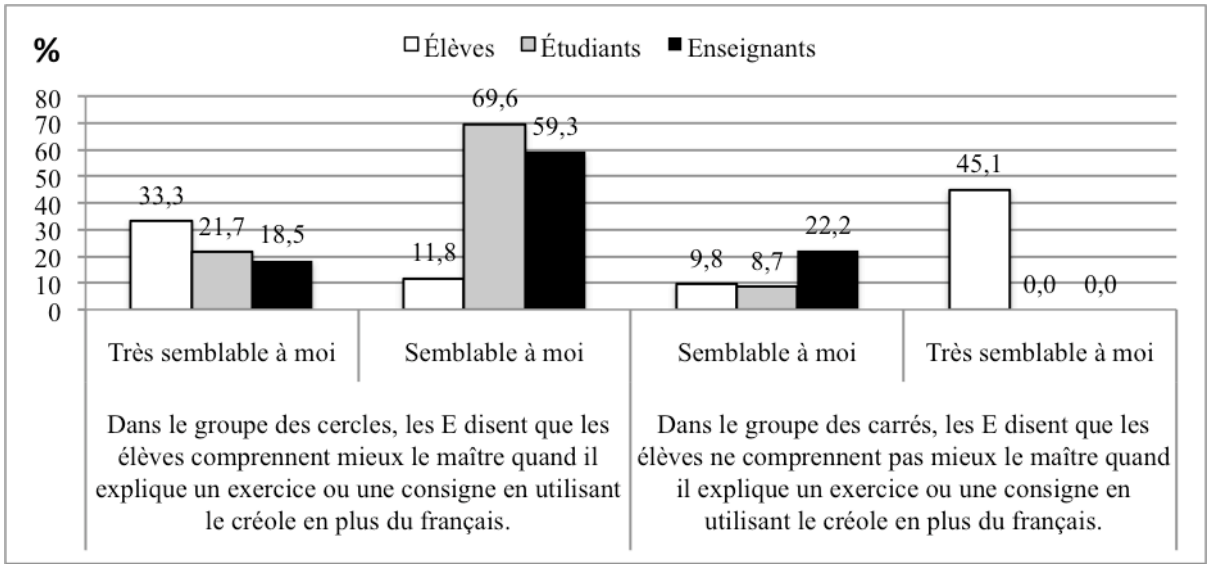
Graphique 13 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 11



Graphique 14 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 12

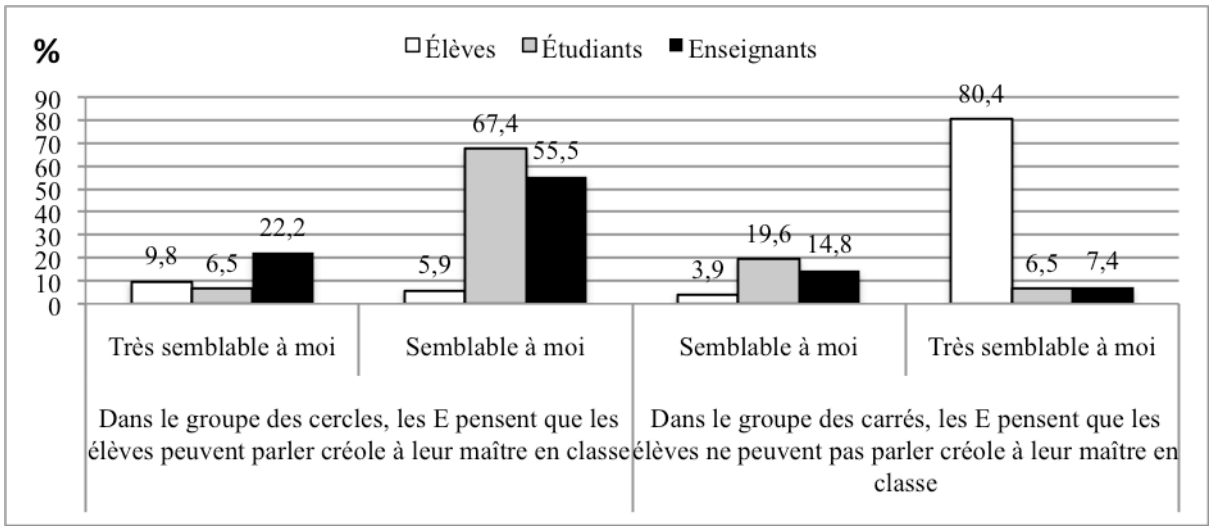
Les résultats aux questions 11 et 12, portant respectivement sur le fait de « *devoir* » et de « *pouvoir* » parler créole pour un professeur des écoles en classe, illustrés par les graphiques 13 et 14, mettent en évidence une distinction chez les élèves. En effet, ces derniers considèrent majoritairement qu'un enseignant ne devrait parler qu'en français aux élèves (52,9% de *« très semblable à moi* »), alors que les enseignants et les étudiants pensent qu'un enseignant devrait utiliser les deux langues pour parler aux élèves (respectivement 51,8% et 63% de « *Semblable à moi* »). En revanche, concernant le fait de pourvoir parler créole aux élèves en classe, cette affirmation est partagée par les enseignants et les étudiants (respectivement 55,5% et 60,9% de « S*emblable à moi* », et 52,9% de « *Très semblable à*

moi »). Ces résultats indiquent que la possiblité d'utiliser le créole par l'enseignant en classe est une représentation qui fait consensus chez l'ensemble de la population. En outre, si pour les étudiants et les enseignants l'utilisation du français et du créole est de l'ordre du devoir, cela ne l'est pas pour plus de la moitié des élèves.



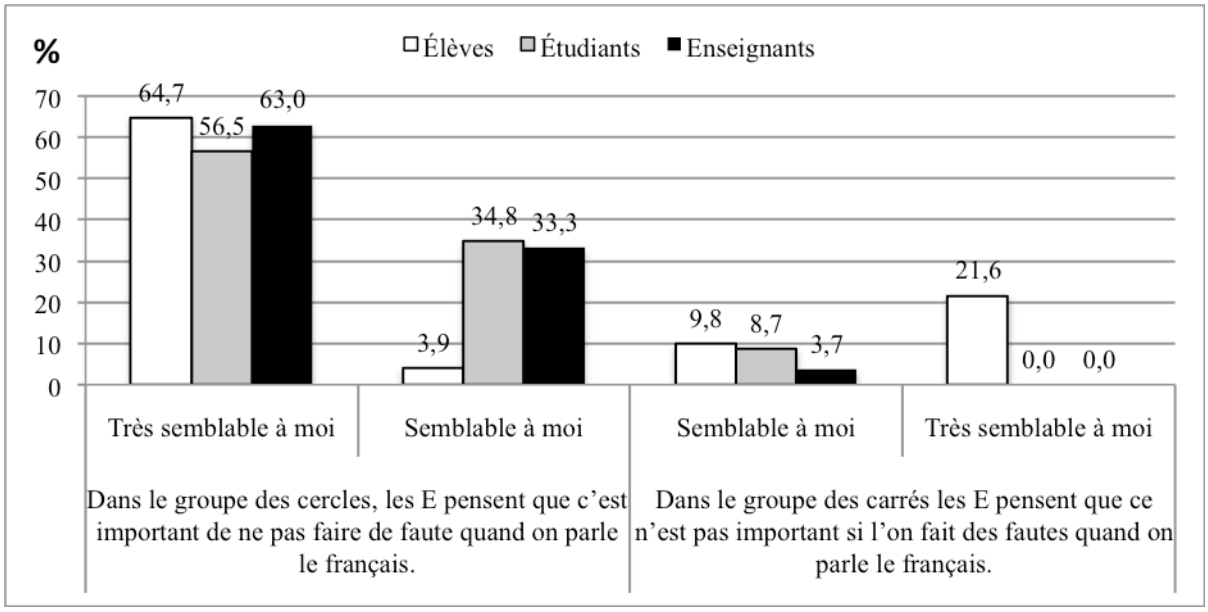
Graphique 15 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 16

Le graphique 15 présente les pourcentages de réponse de la population étudiée concernant le fait qu'un élève comprend mieux un exercice ou une consigne donnée par l'enseignant lorsque celui-ci utilise le créole en plus du français. On remarque que la grande majorité des enseignants et des étudiants dit être convaincue que l'utilisation des deux langues est favorable à la compréhension des élèves (respectivement 59,3% et 69,6% de « *Semblable à moi* »), alors que ces derniers affirment majoritairement l'inverse (45% de « *Très semblable à moi* »). On peut expliquer en partie ce résultat par le fait que les élèves considèrent être capables de comprendre une consigne en français et qu'un recours au créole peut être perçu comme une forme de rabaissement.

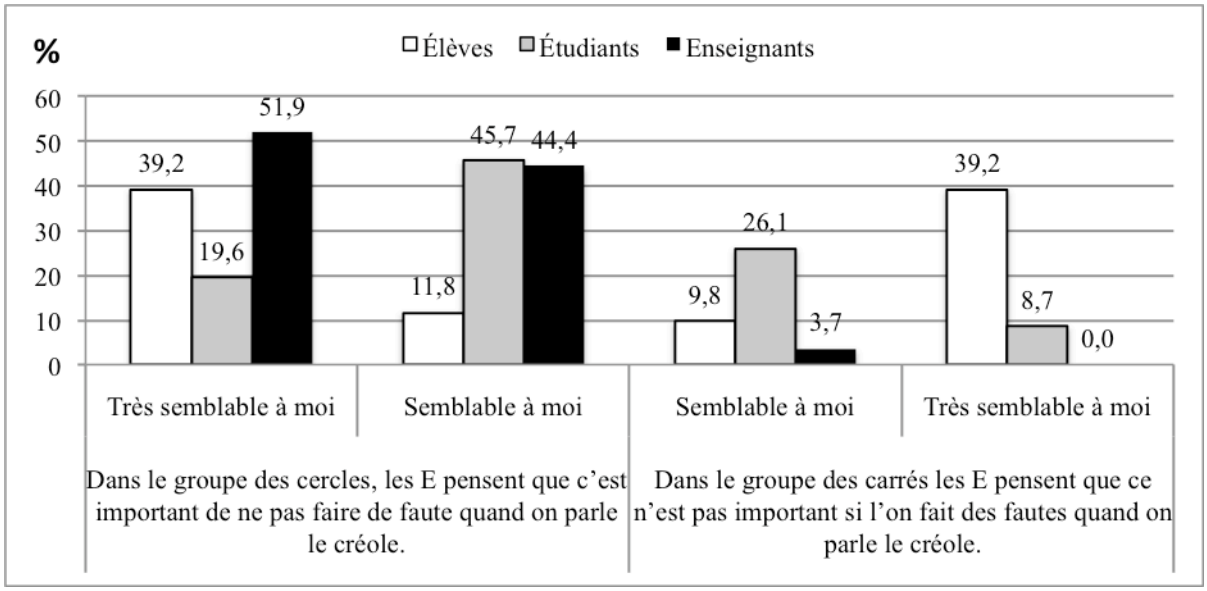


Graphique 16 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 13

Concernant l'usage du créole par les élèves envers leur enseignant en classe, le graphique 16 montre que, si les enseignants et les étudiants pensent que les élèves peuvent leur parler en créole (55,5% et 67,4% de « *Semblable à moi* »), ce n'est pas le cas des élèves qui pensent à 80,4% de « *Très semblable à moi* » qu'il ne peuvent pas parler en créole à leur maître. Ces résultats témoignent d'une grande réserve quant à l'emploi du créole en classe par les élèves envers l'enseignant, et donc d'une image particulière du créole qui ne semble s'autoriser à parler créole à leur enseignant en classe, alors que les enseignants et les étudiants octroient plus largement cette possibilité aux élèves, au moins de manière implicite. Dans l'optique d'une didactisation de l'alternance codique, ces résultats indiquent une certaine réticence des élèves à l'utilisation du créole en classe pour parler à leur maître. Il s'agira de prendre en considération cet aspect dans la sollicitation des élèves par l'enseignant en créole.

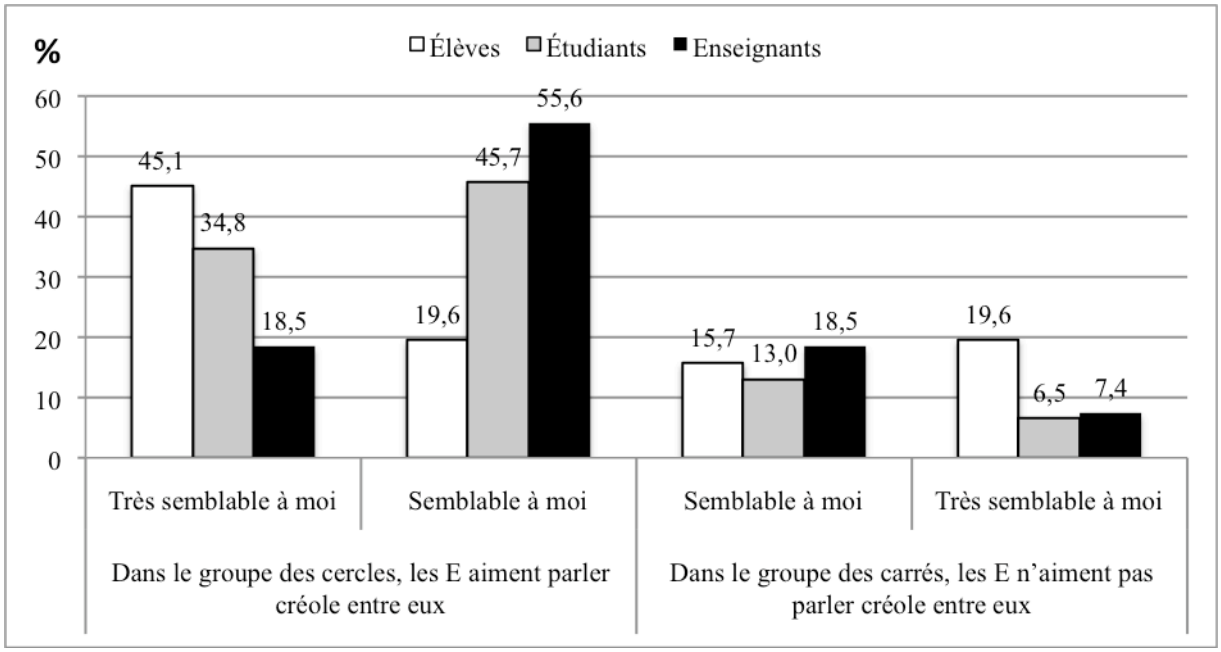


Graphique 17 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 14



Graphique 18 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 15

Les graphiques 17 et 18 portent sur l'importance ou non de faire des fautes quand on parle français et créole. L'analyse de ces graphiques montrent que les enseignants, les étudiants et les élèves considèrent majoritairement que c'est important de ne pas faire de faute quand on parle français (respectivement 63%, 56,5% et 64,7% de « *Très semblable à moi* »), alors que pour le créole, si les enseignants pensent que c'est également très important de ne pas faire de faute (51,9% de « *Très semblable à moi* »), la plus grande partie des étudiants a un avis moins marqué et pensent que c'est seulement important (45,7% de « *Semblable à moi* »). Par contre, chez les élèves, on observe deux tendances opposées qui ne permettent pas de donner une représentation exprimée de manière majoritaire puisque, d'un côté, une partie des élèves pensent que c'est important de ne pas faire de faute quand on parle créole (39,9% de « *Très semblable à moi* »), et de l'autre, que ce n'est pas important (39,9% de « *Très semblable à moi* »). Ce résultat témoigne d'une pression normative plus forte en français qu'en créole chez les élèves.



Graphique 19 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 17

Concernant le fait d'apprécier de parler créole entre pairs, tous les protagonistes affirment aimer utiliser cette langue entre eux (cf. Graphique 19). Cette affirmation est plus marquée chez les élèves (45,1% de « *Très semblable à moi* »), et moins affichée chez les enseignants et les étudiants (55,6% et 45,7% de « *Semblable à moi* »). Ces résultats indiquent que le créole participe aux échanges verbaux entre pairs et que c'est un code de communication apprécié pour ce type de conversation. Néanmoins, on peut relever que plus d'un tiers des élèves disent ne pas aimer parler le créole entre eux (19,6% de « *Très semblable à moi* » et 15,7% de « *Semblable à moi* »).

Discussion

Cette étude visait l'identification, à l'aide d'un questionnaire, des représentations du plurilinguisme, des langues française et créole, et de l'emploi du créole à l'école par les différents acteurs au sein d'une population composée d'élèves et d'enseignants du premier degré, et d'étudiants se destinant au métier de professeur des écoles. L'objectif était de relever et de comparer ces représentations déclarées en fonction des différents types de population dans la perspective d'une didactisation de l'alternance et du mélange codiques aux Antilles

françaises. Je pense à l'instar de Romani (1994 : 87) que, dans un tel contexte : *« une approche scientifique (...) exige : une analyse rigoureuse de la situation sociolinguistique présente des élèves, une définition clairement argumentée de l'objectif visé et, enfin, l'élaboration d'outils pédagogiques conformes à cet objectif et utilisables par des enseignants »*. L'analyse des résultats montre que si toutes les langues ont la même valeur pour l'ensemble des participants, ce n'est pas forcément le cas pour le créole chez les élèves et les étudiants. Par contre, le plurilinguisme en général, à l'instar du bilinguisme français-créole, sont considérés comme utile et une chance par toute la population étudiée. Malgré le fait que les élèves attribuent des valeurs distinctes au français et au créole, ils considèrent que parler ces deux langues est une opportunité et d'une utilité certaine, même si la moitié d'entre eux perçoit dans le mélange des deux langues un risque, sans que cela ne génère forcément plus de fautes dans l'expression en français.

Concernant l'usage du créole en classe, les enseignants et les étudiants pensent que les enseignants devraient et peuvent parler français et créole, ce qui pourrait faciliter la compréhension chez certains élèves. A l'inverse, si les élèves s'accordent pour dire que c'est une possibilité pour l'enseignant, ils pensent que les enseignants ne devraient leur parler qu'en français et que l'emploi du créole ne facilite pas leur compréhension. Ces résultats indiquent que le corps enseignant est enclin à utiliser le créole en classe, notamment pour faciliter la compréhension, mais qu'il existe des réticences de la part des élèves. Bien que certains élèves estiment qu'ils comprennent mieux un exercice lorsque le maître leur explique en français et en créole, pour une majorité d'entre eux, le créole ne semble pas être réellement conçu comme langue potentielle d'acquisition de savoirs scolaires. Concernant l'usage du créole par les élèves, les enseignants et les étudiants pensent que les élèves peuvent employer cette langue lorsque les élèves leur parlent, même si cette possibilité n'est pas toujours explicite, tandis que les élèves considèrent majoritairement qu'ils ne peuvent pas s'adresser en créole à l'enseignant. Ces données indiquent nettement une réticence de la part de certains élèves quant à l'utilisation du créole en classe et plus particulièrement dans les relations élèves-maîtres. On constate donc une asymétrie dans les possibilités que les différents acteurs s'octroient ou octroient aux autres quant à l'utilisation du créole en classe. Ces résultats mettent en évidence le fait que l'utilisation du créole par le maître pour s'adresser à un élève peut aller clairement à l'encontre des représentations que celui-ci peut avoir sur les niches écolinguistiques du créole (Mufwene, 2001). Il s'agira d'explorer et d'expliquer cette minoration du créole et ces possibles freins à la mise en œuvre d'une didactisation de l'alternance codique en classe. Les élèves ont acquis une culture de communication qui régit le choix des langues dans les échanges interactionnels, et aussi de représentation à l'égard des effets possibles de l'emploi des langues sur leur apprentissage.

Conclusion

La taille de la population ne permet évidemment pas de généraliser ces résultats et de considérer qu'ils seraient représentatifs du contexte guadeloupéen. Ils ont toutefois permis de valider une démarche d'analyse en montrant la pertinence des résultats qui demeurent effectifs pour la population observée, dans le contexte sociolinguistique particulier de la Guadeloupe. Le recueil des représentations linguistiques des élèves et des enseignants permet de mieux comprendre les résultats obtenus dans le contexte guadeloupéen dans les études précédentes, et notamment la dimension linguistique du contrat didactique évoquée précédemment. Les représentations des enseignants concernant les effets du créole sur la compréhension des élèves viennent également corroborées certaines conclusions proposées à partir des observations et des entretiens effectués dans les études 1, 2 et 3.

Ces premières données incitent à envisager de généraliser cette démarche exploratoire de façon à permettre une réflexion plus pertinente en termes de contextualisation de l'enseignement et d'utilisation raisonnée d'alternances codiques en classe. L'intérêt de la mesure de ces indicateurs est bien entendu fondamental, dans le cadre de la réflexion sur une contextualisation didactique qui pourrait prendre appui sur les deux langues formant le répertoire verbal des élèves et celui des enseignants. Ainsi, ce travail justifie l'extrême importance d'accroître les connaissances sociolinguistiques sur les élèves en confirmant, d'une part, qu'une image globale de la situation de terrain, souvent décrite et réduite au phénomène de la diglossie, ne suffit pas, et, d'autre part, l'importance de travailler sur les représentations et les attitudes individuelles à l'égard des langues, de leurs variétés et de leur mélange en contexte scolaire.

CONCLUSIONS INTERMÉDIAIRES

Suite à ces cinq premières études, je rappelle les principaux résultats obtenus dans cette partie, et explique en quoi ils sont susceptibles de répondre aux hypothèses de travail posées. Ces analyses me permettront d'envisager des pistes de didactisation de l'alternance codique au cours des interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises, ainsi que des stratégies d'enseignement qui seront élaborées et expérimentées en collaboration avec des enseignants dans la partie suivante de ce document.

La première étude a montré que les alternances et mélanges codiques dans l'enseignement d'une même discipline scolaire, l'éducation physique et sportive, en Guadeloupe et en Haïti visaient des objectifs communs et distincts selon les territoires étudiés, les contextes sociolinguistiques et les compétences linguistiques des élèves. Concernant les objectifs communs, on a relevé que les passages d'une langue à une autre dépendent de plusieurs facteurs environnementaux et humains, et qu'ils visent des aspects relationnel, affectif, cognitif et moteur au cours des interactions didactiques tant en Guadeloupe et Haïti. Par contre, en Haïti, où la connaissance du français n'est pas très répandue chez la population, l'alternance des langues en éducation physique et sportive a des objectifs d'apprentissage de type linguistique (exposition au français, acquisition lexicale, apprentissage du français).

La seconde étude a comparé les formes et les fonctions de l'alternance codique dans l'enseignement de deux disciplines scolaires distinctes, l'une dite linguistique (langue et culture régionales) et l'autre dite non linguistique (éducation physique et sportive) sur un même territoire, la Guadeloupe. Il ressort de ce travail que les enseignants dans chaque discipline utilisent plus spécifiquement une certaine forme d'alternance codique avec des visées particulières et communes sur le plan pédagogique et didactique. En effet, si dans l'enseignement des disciplines linguistiques, l'alternance codique est plutôt interphrase, interlocuteur et traductive avec une visée didactique, dans l'enseignement des disciplines non-linguistiques, l'alternance est majoritairement intralocuteur, intraphrase et continue visant plus généralement des aspects pédagogiques relatifs à l'organisation matérielle et humaine au cours des séances. En outre, malgré des formes d'alternance codique différentes dans les deux disciplines les enseignants utilisent les passages d'une langue à l'autre sur un plan cognitif pour faciliter la compréhension des consignes et des concepts enseignés.

La troisième étude a tenté d'étendre le champ des observations à plusieurs disciplines et territoires en vue de dégager des caractéristiques plus générales de l'alternance et du mélange codiques au cours des interactions didactiques. L'objectif était de s'intéresser moins à la forme qu'à la place de ces passages d'une langue à une autre chez les différents acteurs dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'analyse des corpus recueillis a permis d'identifier, d'une part, des alternances et des mélanges codiques de type spontané ou sollicité, et d'autre part, une exploitation plus ou moins importante de ces changements linguistiques d'un point de vue didactique ou pédagogique par les différents acteurs au cours des interactions en classe.

La quatrième étude a relevé les pratiques linguistiques déclarées par des élèves en fin de primaire en milieu scolaire et familial en Guadeloupe, ainsi que leurs attitudes à l'égard d'énoncés français-créole mélangés. Cette enquête a été complétée par la passation d'entretiens avec les enseignants des élèves interrogés. L'analyse des résultats révèle des pratiques linguistiques différentes en fonction du milieu concerné. Les élèves déclarent à près

de 60% parler uniquement le français à l'école et à 46% dans le cadre familial. L'autre partie de la population étudiée disent alterner ou mélanger les langues tant à l'école qu'à la maison. Ces pratiques linguistiques ont été confirmées par les enseignants interrogés. Ces résultats remettent en question la notion de diglossie car l'usage du français n'est plus réduit aux situations formelles et le créole aux situations informelles. Le français occupe une place principale dans la moitié des foyers, et le créole est présent à l'école pour deux élèves sur cinq. Concernant les attitudes linguistiques à l'égard d'énoncés français-créole mélangés, si la majorité des élèves sont capables de reconnaître le mélange des langues et considère ces énoncés comme n'étant pas corrects, certains élèves attribuent ces énoncés à du français ou à du créole, et ils considèrent ces mélanges de langues dans un énoncé comme corrects. L'utilisation de l'alternance et du mélange codiques dans un souci de didactisation pourrait trouver ici une finalité intéressante.

Enfin, la cinquième et dernière étude s'est intéressée aux représentations du plurilinguisme et des langues en général, ainsi que du français et du créole en particulier, et notamment dans un cadre scolaire. Cette enquête a été menée auprès d'une population d'élèves et d'enseignants du premier degré, ainsi qu'auprès d'étudiants en master préparant le concours de professeur des écoles. L'objectif était de sonder ces populations en vue d'une possible didactisation de l'alternance et du mélange codiques dans l'enseignement. Si sur le plan du plurilinguisme et des langues en général les représentations des différentes populations étudiées sont relativement similaires, il ressort de cette étude des différences importantes sur la place du créole en classe entre les enseignants et les étudiants d'un côté, et les élèves de l'autre. En effet, plus de la moitié des élèves pensent qu'ils ne comprennent pas mieux lorsque l'enseignant parle en créole, que l'enseignant ne devrait parler qu'en français et qu'ils ne peuvent pas parler créole à leur enseignant, alors que les enseignants et les étudiants déclarent penser l'inverse sur ces trois aspects. Ces résultats mettent en évidence des possibles freins chez les élèves vis-à-vis de l'utilisation du créole au cours des interactions didactiques qu'il s'agira de prendre en considération dans la perspective d'une didactisation de l'alternance codique aux Antilles françaises.

Les hypothèses de travail posées dans ce travail portaient sur les pratiques d'alternance et de mélange codiques au cours des interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises. L'ensemble des résultats présentés me permet d'affirmer que l'alternance et le mélange codiques est une pratique réelle dans l'enseignement en Outre-mer, et qu'elle constitue une stratégie spontanée plus ou moins exploitée au cours des interactions en classe sur un plan pédagogique et didactique par les différents acteurs dans les processus d'enseignement-apprentissage en fonction des contextes sociolinguistiques, des disciplines scolaires et des compétences linguistiques des personnes en présence.

CHAPITRE III :
APPROCHE EXPÉRIMENTALE DE DIDACTIQUES CONTEXTUALISÉES DANS DES DISPOSITIFS BILINGUES

INTRODUCTION

Après avoir décrit des pratiques d'alternances et de mélanges codiques dans des situations réelles et naturelles de communication en contexte didactique aux Antilles et en Guyane françaises, interrogé des élèves sur leurs pratiques et leurs attitudes linguistiques, et identifié les représentations de plusieurs acteurs du système éducatif à l'égard du plurilinguisme, je souhaite présenter dans cette partie deux études d'ordre plus expérimental. En effet, il s'agira toujours de décrire l'alternance et le mélange des langues au cours des interactions didactiques, mais plus particulièrement dans des situations d'enseignement où le recours à l'alternance des langues est explicitement autorisé, préparé et pensé préalablement, sans exclure son aspect spontané et naturel. Il sera également question d'évaluer les effets de ces stratégies d'enseignement bilingue sur les apprentissages des participants. Ces études reposent sur une interaction et un partenariat entre l'enseignant et le chercheur dans le but d'envisager et de mettre en œuvre des pistes de didactique contextualisée en matière d'exploitation du parler bilingue pour et dans l'enseignement. L'hypothèse principale est que le fait d'utiliser plusieurs langues en contexte multilingue est susceptible d'avoir des effets sur les processus d'enseignement-apprentissage à différents niveaux (attention, motivation, mémorisation, apprentissage, compréhension, participation).

Cette partie présente donc l'élaboration et la mise en place d'expérimentations en situations d'enseignement réelles et repose sur une approche de type mixte (qualitatif et quantitatif) visant l'étude des effets de l'alternance et du mélange codiques sur les interactions et les apprentissages auprès de populations bilingues en Outre-mer, et plus particulièrement en Guadeloupe. En effet, ce territoire, dont je rappelle qu'il présente un contexte bilingue endolingue et un bilinguisme de la population relativement généralisé, même si les compétences dans chaque langue peuvent être asymétriques, se prête à ce type d'expérimentation. Au cours de mes travaux de thèse, j'avais mené plusieurs études expérimentales visant à comparer les effets d'une langue comparativement à une autre (français *versus* créole) sur différents processus et performances impliquées dans les apprentissages moteurs (Anciaux *et al.*, 2002 ; Anciaux *et al.*, 2005 ; Anciaux, 2007). Il s'agira désormais non plus de comparer l'impact respectif d'une langue par rapport à une autre, mais plutôt d'envisager leur complémentarité en mesurant les effets d'une pratique d'enseignement bilingue comparativement à une pratique monolingue sur les interactions, la structuration du discours et de l'interaction, et les apprentissages.

Ce chapitre présente trois études expérimentales qui reposent sur la mise en place de stratégies d'enseignement basées sur l'alternance et le mélange des langues. Les deux premières études concernent l'enseignement en sciences à l'université des Antilles et de la Guyane, et la troisième l'enseignement au sein de classes bilingues à l'école primaire en Guadeloupe. Au sein de ces travaux de recherche, le recours au créole et au français est autorisé, prévu et planifié, non pas selon une conception de parité horaire, mais plutôt dans une perspective de didactique intégrée des langues autorisant le recours à l'une ou l'autre des langues par l'ensemble des acteurs tout long du processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agira de décrire les alternances et mélanges codiques au cours des interactions didactiques et de mesurer et de discuter les effets de cet usage alterné des langues et de leur variété sur les apprentissages.

CRÉOLES ET ENSEIGNEMENT DES SCIENCES

Introduction

Créole(s) et science(s) ! Deux mots qui semblent antinomiques au premier abord dans une situation classique de diglossie où l'acrolecte (le français) est réservé aux domaines prestigieux comme celui de la science, et le basilecte (le créole) aux conversations privées et amicales. Créole et science semblent revêtir deux mondes, deux réalités. Celui de la tradition et des coutumes pour le premier, et celui la modernité et des innovations pour le second. Pourtant si l'on envisage plus finement les différents rapports possibles ou interrelations entre ces deux termes, de multiples questions surgissent et peuvent être posées en termes de domaines et champs de recherche et d'intervention : une science du ou des créole(s) ou sur le(s) créole(s) ? Une science en créole ? Le créole comme objet ou outil en sciences ? L'enseignement du créole en tant que science et l'enseignement des sciences en créole ? Peut-on penser et dire la ou les science(s) en créole ? Peut-on enseigner les sciences en créole ? Existe-t-il des mots ou des expressions créoles susceptibles de traduire les concepts, les phénomènes et les avancées scientifiques ?

Depuis la seconde moitié du XX^{ème} siècle, les usages de la langue créole se sont ouverts à de nombreux domaines, tels que la musique, la publicité, la littérature, les médias, la politique (Prudent, 1989), ou encore à l'école (Durizot Jno-Baptiste, 1996 ; Giraud, Gani, et Manesse, 1992), mais aussi à d'autres activités de langage, autres que l'humour ou l'expression des émotions. Le créole a été intégré et progressivement introduit dans de nombreuses discussions et débats, faisant évoluer et recomposant le contexte et les situations sociolinguistiques classiquement définies comme diglossiques aux Antilles françaises. La place du créole dans le domaine scientifique reste encore peu étudiée, même si, d'une part, une science du créole est apparue (créolistique, linguistique appliquée aux créoles), et que, d'autre part, de plus en plus d'acteurs du monde scientifique s'interrogent sur la possibilité de dire la science en créole selon des intérêts divers (médiations scientifiques, revalorisation culturelle, traduction d'expositions, développement durable, campagnes de sensibilisation ou de prévention, etc.).

Ainsi, un premier rapport entre science et créole est celui du créole comme langue et objet scientifique en Sciences du langage. Cet aspect s'est développé plus particulièrement depuis les années 70 dans l'enseignement supérieur et les recherches universitaires. Il accompagne l'enseignement du créole à l'école depuis la création du CAPES créole en 2001 et la définition de normes tant à l'oral qu'à l'écrit. La constitution du créole comme *digne* d'études scientifiques pose en partie la problématique de la standardisation et de la normalisation de l'écriture d'une langue de tradition orale. Entre les modèles de la déviance maximale, de l'orthographe étymologisante ou d'un système phonétisant, les travaux en créolistique considérant le créole comme un objet scientifique en linguistique ont fait l'objet de plusieurs publications (Bernabé, 1983 ; Confiant, 2001 ; Hazaël-Massieux, 1993, 2012). L'enseignement du créole à l'école et à l'université depuis plus de dix ans met en évidence la nécessité de se pencher sur le discours en créole et sur le créole. Plusieurs productions ont été élaborées en ce sens par les enseignants de LCR, puis de LVR, créole, dans le but de standardiser le créole et de construire une norme et une forme scolaires partagées, c'est-à-dire de mettre en œuvre un processus de codification de la stabilité des formes et des règles pour une reconnaissance collective de la norme linguistique : grammaires normatives, grammaires du bon usage, grammaire des usages, dictionnaires, dictionnaires étymologiques, dictionnaires

unilingues, dictionnaires bilingues, ce qui nécessite quelques siècles de mise en œuvre. Le registre oral spontané qui caractérise la pratique d'une langue orale au moment de son accession à l'école n'est pas directement porteur d'une rhétorique ou d'une forme du discours appropriée à une diffusion des savoirs scolaires. Par ailleurs, le phénomène de créolisation est également largement étudié en sciences humaines et sociales, en linguistique et en sociolinguistique, en histoire et en sociologie.

Un deuxième rapport pouvant être envisagé est celui des sciences en créole. Certaines prises de positions et discours ont avancé l'hypothèse, sans en faire la démonstration, que des domaines ou notions ne sauraient être explicitées en créole, langue de l'immédiateté, insuffisamment équipée, et bien incapable d'exprimer des idées complexes, nuancées et abstraites, tandis que d'autres affirmaient la possibilité de tout dire en créole en inventant des mots et néologismes souvent peu compréhensibles ou *bizarres* par un locuteur créolophone ordinaire (Prudent, 2003). Plusieurs auteurs ont posé la question des rapports entre créole et sciences à différents niveaux. Bébel-Gisler (1989 : 65) écrivait qu' « *il s'agit donc d'apprendre à la science à parler créole* ». Le créole fût longtemps « *considéré comme incapable de rendre l'abstraction, comme obstacle à la pensée* » (Bébel-Gisler, 1989 : 54) en science, « *au développement de l'intelligence, qu'il limite l'acquisition des connaissances et ne pourra jamais devenir la langue de LA SCIENCE* » (Bébel-Gisler, 1989 : 55). Ainsi, plusieurs travaux ont émergé et tenté de relever ce défi technique et sociologique. Ils ont exploré et exploité les aspects scientifiques de la langue et de la culture créoles mettant en relation savoirs traditionnels et savoirs scientifiques et portant sur différents domaines, tels que la biologie animale ou végétale (Robineau, 1999) ; le jardin créole (Degras, 2005), sur les techniques de pêche (Harpin, 1999), sur la dénomination des espèces en langue vernaculaire (Vilayleck, 1999), sur l'utilisation des savoirs traditionnels en matière de phytothérapie (Longuefosse, 2006). A ce sujet, Coursil (1999 : 40) écrivait :

> « *La lexicalité du créole n'est productive que dans ses sémiologies botaniques ustensilitaires et ancillaires, mais elle emprunte toute sa sémantique conceptuelle (vocabulaire des institutions, noms des objets de consommation, informations etc.). En clair, la langue créole est sous assistance lexicale. Elle importe du français son lexique conceptuel et le phonétise.* »

Ainsi, la parenté linguistique entre le créole et le français aux Antilles, et le contact quotidien des deux langues influencent considérablement la pratique de ces deux langues, et notamment quand il s'agit de dire la science en créole. La proximité des deux langues est une chance et une difficulté dans la mesure où l'on peut prendre des mots français, et ne plus utiliser certains mots créoles, pour exprimer des concepts, ce qui peut appauvrir la langue créole et altérer sa dynamique créatrice, voire sa pureté aux yeux de certains. Mais le français a fait de même avec le latin, et continue à le faire avec l'anglais entre autres. La norme populaire du créole n'est pas référentielle comme en français, et les concepts en créole sont le plus souvent directement empruntés au français avec des variations phonologisantes.

Les langues créoles, et notamment le créole guadeloupéen, n'ayant pas ou peu subi l'interventionnisme des lexicographes et des terminologues, ni celui d'instances habilitées telles que les académies de langues, n'ont pas été suffisamment étudiées et ont trop souvent été délaissées par les chercheurs. C'est pourquoi le CRREF a organisé un séminaire sur ce thème intitulé « *Dire et penser les sciences en créole* » en novembre 2012 en Guadeloupe. Suite à des sollicitations de différents acteurs, tels que l'INRA pour l'établissement de relations avec les agriculteurs et la transmission de découvertes scientifiques, ou encore le Conseil général de Guadeloupe pour la traduction d'expositions à visée scientifique, les

membres du CRREF se sont posés la question des rapports entre science et créole à plusieurs reprises et à différents niveaux. Cette extension des domaines d'usages du créole pose concrètement la question des rapports entre créole et sciences. Des scientifiques de l'INRA participant à des opérations de vulgarisation auprès d'agriculteurs créolophones, avouent que s'adresser en créole à ces derniers semble peu efficace, parce que ce registre de créole est inaccessible au public concerné. Plusieurs émissions télévisées s'attachent aussi à parler d'avancées et de travaux scientifiques en interrogeant en créole plusieurs chercheurs d'Outre-mer. La diffusion des résultats de recherches et d'études auprès des populations concernées passe de plus en plus par le créole, visant par exemple des précautions sanitaires ou environnementales (campagne sur la dengue, le sida, les cyclones, les tremblements de terre, par exemple).

Dans les expérimentations qui vont suivre, l'idée n'est pas de savoir si le créole ou un locuteur créolophone peut dire et penser la science en créole, mais comment créole et français peuvent être plus ou moins complémentaires, et être envisagés de façon pragmatique et efficace dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage des sciences.

L'enseignement de la LVR donne lieu à des transmissions scientifiques en langue créole. D'autres enseignements tels que les mathématiques ou les sciences de la vie et de la terre, en dehors des cours de LVR, sont parfois réalisés en créole car les enseignants ne parviennent pas toujours à transmettre le message en langue française et souhaitent utiliser l'environnement des élèves, leur langue et leur culture. L'école étant le lieu des transformations intellectuelles, la forme du discours dans la langue est un aspect central de la bonne transmission, de nature à favoriser toutes les chances de l'élève. Le créole a presque toujours, depuis son émergence, mis à jour son lexique en s'appuyant sur le français, de sorte que l'on peut parler d'emprunt linguistique avec un certain degré de créolisation sur un plan phonologique ou graphique, et donc d'un lexique créole par défaut (par exemple, *biodiversité* donne *byodivèsité, une espèce protégée* donne *on èspès pwotéjé*) de sorte que l'oreille et la vue peuvent procurer la sensation d'une non-existence d'une langue ou d'une langue démunie face à la seule voie qui la guette, la francisation à outrance. C'est pour cela que depuis environ une vingtaine d'années, des pratiquants du créole, œuvrant en traduction de textes scientifiques en créole, réagissent contre cette sensation. Soit la phrase suivante extraite d'un support à une exposition sur les biodiversités insulaires en Guadeloupe : « *La Guadeloupe héberge 102 espèces d'orchidées, dont 19 protégées par arrêté ministériel* ». En demandant aux locuteurs de traduire en situation spontanée, on obtient à peu près la phrase créole suivante par le calque de la phrase française : « *La Gwadloup ka ébèjé 102 èspès òkidé don 19 pwotéjé pa arété ministéryèl* ». Pour y pallier, le traducteur consciencieux propose : « *Tini 102 modèl lòkidé an Gwadloup é on tèks maké anba men a minis ka pwotéjé 19 adan yo* » (traduction du texte français précédent, recueillie sur les lieux de l'exposition). Cette seconde traduction témoigne d'une réflexion par rapport à la précédente (traduction en français : *il ya 102 espèces d'orchidées en Guadeloupe, et un texte rédigé par le ministre protège 19 d'entre elles*). En revanche, ni dans l'une, ni dans l'autre, on ne peut faire preuve de rigueur conceptuelle ou lexicale pour les unités sémantiques suivantes : héberger, espèce protégée, arrêté ministériel. Une rhétorique et une phraséologie spécifique au style scientifique existent. Parmi les plus connues, la voix passive avec un participe passé suivi d'un complément de moyen ; ou bien, la proposition subordonnée relative (elliptique ici) introduite par le pronom relatif « dont » suivie souvent d'une énumération. En créole, il n'y a pas d'équivalent évident.

Le créole et le français sont deux langues apparentées avec des signifiants semblables ou qui diffèrent très peu, mais dont les signifiés eux sont souvent distincts. C'est ainsi qu'au fil des

traductions, certains signifiants évoquent un sens en créole, et un autre en français. Or, avec le discours scientifique, c'est le sens français qui prime dans la phrase créole. Par exemple « pak » en créole signifie le lieu où sont attachés les cochons. Il arrive que, parlant du « parc national », le traducteur fasse usage de la terminologie « pak nasyonal ». Ce phénomène est un glissement inattendu de sens. Il en est de même de l'usage de « sèk » [sɛk] pour un cercle. Le signifiant [sɛk] est de manière populaire rattaché à un apéritif au rhum, ou encore à l'effleurement d'un rocher en mer. Par ailleurs, l'usage de [sɛwk] porte entrave à une codification grammaticale : en effet, à ce jour, aucune consonne approximante [r] ou [w] en position postvocalique n'a été attestée dans les descriptions du système phonologique des créoles à base lexicale française des Petites Antilles et d'Haïti.

Objectifs des expérimentations

Les deux expérimentations présentées par la suite ont été menées successivement à l'IUFM de Guadeloupe auprès d'étudiants en première année de Master « éducation et formation » préparant le concours de professeurs des écoles[52]. Selon une démarche exploratoire, j'ai proposé à deux formateurs d'enseigner une notion en sciences, la perception des couleurs des objets, en s'appuyant soit sur une langue (français ou créole), soit sur deux langues (français et créole), à différents groupes d'étudiants.

Si les enseignants et les étudiants ont surement plus l'habitude de parler de sciences et d'apprendre des concepts scientifiques en français, l'idée était justement de les mettre dans une situation originale en vue, d'une part, de mesurer, chez les étudiants, leur apprentissage de la notion scientifique visée en fonction de la ou des langue(s) utilisée(s), et d'autre part, d'analyser comment l'enseignement et les explications scientifiques cheminent chez les enseignants par et dans une ou plusieurs langue(s), à l'aide d'alternances et de mélanges codiques. Il s'agit d'analyser le discours spécialisé d'une discipline, d'une langue à une autre, en supposant que « *tout domaine disciplinaire a ses discours qui possèdent des caractéristiques repérables* » (Demarty-Warzée, 2011 : 29). Afin d'analyser ce discours spécialisé, Demarty-Warzée (2011 : 31) propose trois entrées :

- *« entrée lexicale : Le « vocabulaire spécifique » s'oppose généralement à ce que l'on appelle le « vocabulaire courant », et sert à nommer ou à désigner des concepts ou des notions, des êtres, des phénomènes, des institutions, des éléments, etc. relevant d'un domaine donné. Le maîtriser est indispensable. Vouloir le simplifier ou recourir à un vocabulaire familier, c'est courir le risque d'appauvrir son enseignement, la discipline y perdant en exactitude et précision.*
- *entrée par les structures récurrentes : Un grand nombre de structures sont régulièrement utilisées, oralement et/ou par écrit dans les discours scientifiques, avec, pour chaque discipline une préférence pour certaines. Elles sont dites récurrentes. Ainsi les marques de temps, de lieu, de cause, de conséquence, d'opposition, de condition/hypothèse. Il s'agira pour chaque discipline de relever celles qui sont le plus souvent employées, donc indispensables à maîtriser.*
- *entrée discursive : Dans la plupart des langues européennes - et ceci intéresse l'enseignement en deux langues - l'emploi des temps verbaux et de certaines marques spécifiques temporelles, spatiales et autres (cf. ci-dessus)*

[52] Je remercie ici chaleureusement Philippe Bilas et Gérard Promeneur qui ont accepté de participer à ces expérimentations.

varie en fonction de ce que l'on veut exprimer, par exemple raconter, décrire, informer et expliquer, argumenter, donner ordres ou conseils. Dans les manuels scolaires, on trouvera représentées toutes ces variétés discursives. »

Cette approche exploratoire vise une connaissance et une compréhension de l'utilisation complexe des langues et invite à repenser les bases mêmes des savoirs et des activités langagières en didactique des sciences.

La passation de tests auprès des étudiants a permis de mesurer le niveau initial (avant le cours), final (après le cours) et plus tardivement (après une semaine) du concept de perception de la couleur des objets, tandis que l'enregistrement et la retranscription des interactions a autorisé une analyse de l'élaboration du discours scientifique et des procédures en fonction de la (ou des) langue(s) utilisée(s) (français et créole) ou de leur alternance et mélange par l'enseignant. Ces deux études s'appuient sur des données filmées en janvier 2012 et janvier 2013. L'analyse des résultats porte, d'une part, sur le déroulement des moments de la séance selon la (ou les) langue(s) utilisée(s), d'autre part, sur les résultats obtenus à une évaluation spécifiquement conçue pour cette expérimentation et donnée aux étudiants au début et à l'issue de la séance selon la (ou les) langue(s) utilisée(s). Ces expérimentations ont comme objectif de permettre une réflexion sur la didactisation de l'alternance et du mélange codiques dans l'enseignement des sciences : « *Par alternance des langues, ou alternance codique, (la langue est un code) nous entendons les passages d'une langue à l'autre sans que les systèmes des deux langues en question soient confondus ; il ne s'agit donc pas de « mélange des langues » ; ces passages ne sont pas aléatoires, mais répondent toujours à une intention du locuteur.* » (Causa, 2011 : 60). La question des principes et des enjeux de l'alternance des langues relève, selon Braz (2007 : 23-24) :

« *une importance majeure dans l'enseignement bilingue dans la mesure où non seulement elle constitue la cheville ouvrière de cet apprentissage, mais également sa singularité. C'est pourquoi, il est nécessaire de déterminer avec précision les stratégies à adopter dans l'alternance des langues, à savoir dans le passage de la langue maternelle à la langue étrangère et réciproquement. Le premier risque qu'il faut absolument éviter dans ce contexte est de laisser libre cours à l'arbitraire, autrement dit, il ne faut surtout pas que l'enseignant décide, comme bon lui semble, d'alterner les langues. En effet, cela comporte plusieurs insuffisances :*

- D'abord, il faut rappeler que dans la pratique même de classe, le changement de langue est un signal fort qui attire l'attention des élèves. De ce fait, si le professeur décide arbitrairement de cette alternance, à savoir, sans aucun principe rigoureux ni méthodique, un problème de communication peut s'introduire entre lui et l'apprenant. Ce dernier accorderait, dans ce contexte, une importance pédagogique à ce moment d'alternance, alors qu'en réalité, pour l'enseignant, cette alternance ne correspond à rien sur le plan pédagogique.

- Ensuite, l'alternance des langues ne peut être entreprise sans la considération de deux critères majeurs : le niveau linguistique des élèves et leur profil culturel dans la mesure où l'alternance des langues est également une alternance de réalités et de valeurs socio-culturelles.

- Enfin, l'alternance des langues ne revient pas à un simple exercice de traduction, autrement dit à la répétition du même cours dans une autre langue. Non seulement, cela entraînerait une certaine redondance, mais surtout le professeur prendrait deux fois plus de temps pour traiter la

même information.

Par conséquent, il convient de déterminer des principes d'alternance qui puissent être visibles pour les élèves. Pour cela, le critère principal est le suivant : le changement de langue dans la classe doit, autant que possible, coïncider avec un changement de moment pédagogique, afin que les élèves perçoivent ce moment comme un passage à une nouvelle phase du cours.

C'est pourquoi, le professeur, au moment où il prépare son cours, peut programmer à l'avance cette alternance selon les différentes phases pédagogiques, d'après l'exemple suivant (cf. Tableau 19).

Phases pédagogiques du cours	**Langue maternelle**	**Langue étrangère**
Présentation de l'activité : ce moment correspond à l'exposition du déroulement, de la raison d'être et de l'intérêt de la séance.		
Elément déclencheur : c'est le point de départ du cours, l'activité qui permet d'introduire les élèves au contenu du cours.		
Questionnement : il s'agit ici de la formulation d'hypothèses ou bien de la phase d'interrogation.		
Recherche : cela correspond à des activités de travail en groupe ou individuel, relatif au traitement des connaissances.		
Fixation des connaissances: reprise de l'activité pour formuler les acquis du cours et les connaissances essentielles à retenir.		
Approfondissement : c'est une activité facultative qui permet au professeur d'élargir l'information en la mettant en perspective.		

Tableau 19 : Exemple proposé par Braz (2007 : 24)

Ainsi, il sera intéressant de relever les moments choisis par l'enseignant pour passer d'une langue à une autre au cours du processus d'enseignement-apprentissage, sachant qu'il ne sera pas question ici d'une langue maternelle et d'une langue étrangère, mais du français et du créole. A ce sujet, Causa (2011 : 61) explique qu' :

> « *On a pu mesurer que cette alternance séquentielle, bien conduite, améliore les apprentissages des savoirs disciplinaires, ce qui n'est pas très étonnant quand on observe que les comportements de concentration, de curiosité, d'attention, de mémorisation des apprenants sont clairement stimulés dans ce dispositif. L'amélioration au plan de la construction des concepts dans les disciplines grâce à l'alternance séquentielle pourrait s'interpréter aussi en considérant que l'apprenant dispose alors d'une langue outil supplémentaire, la L2, qui vient s'ajouter à la L1 ; on peut faire l'hypothèse en effet que travailler avec deux langues/outils au lieu d'une seule, mais deux langues/outils avec des caractéristiques et des statuts très différents (l'une la L1, langue maternelle, familière et pour cette raison chargée affectivement de vécus et de représentations premières, l'autre, la L2, nouvelle, qui défamiliarise et donc d'une certaine façon plus abstraite) pourrait être de nature à faciliter les apprentissages conceptuels, en favorisant des approches contrastées, différentes, complémentaires permettant d'affiner/aiguiser ces apprentissages.* »

Plus généralement conçu pour des enseignements bilingues avec une langue maternelle et une langue étrangère, ces travaux sur l'élaboration de séquences d'alternance des langues peuvent trouver aux Antilles et en Guyane françaises une appropriété contextuelle basée sur la complémentarité entre la langue française et les langues régionales. Dans cette perspective,

Duverger (2011 : 64) propose une trame méthodologique d'alternance séquentielle des langues dans l'enseignement des DNL dont on pourrait s'inspirer pour mettre en œuvre une didactisation de l'alternance codique en contexte multilingue :

> *« - **Le titre** (de l'unité didactique, du cours, de la leçon) est donné en L1 et L2 : signe fort et symbolique qui indique que le cours va se dérouler dans les deux langues ; il permet aussi de montrer que très souvent les deux intitulés sont assez éloignés d'une traduction littérale, renvoyant par conséquent à des interprétations et manières d'aborder les notions et concepts visés de manière culturellement différente ; c'est déjà la base d'une double réflexion, linguistique d'une part, mais aussi épistémologique en ce qui concerne la discipline.*
> *- **L'introduction**, ensuite, des grands axes de la thématique visée par le cours commence normalement par un moment où l'enseignant incite les apprenants à faire émerger les « représentations », hypothèses et présupposés dont ils sont porteurs à propos de cette thématique ; cette phase est nécessaire, on le sait, dans le processus d'apprentissage, afin que les concepts visées par le cours se confrontent clairement aux représentations premières qui doivent le plus souvent être remises en cause.*
> *Il est évident que cette phase doit impérativement se dérouler en L1 puisque c'est dans cette langue 1, maternelle, que ces représentations ont été vécues et se sont construites.*
> *- **Le travail central**, ensuite, de l'unité didactique est alors, selon les cas et la nature de la thématique, d'exposer, de lire et commenter des documents de toutes natures, de mesurer, expérimenter, décrire, interviewer, fabriquer, etc. C'est typiquement à ce stade que l'alternance séquentielle et la micro-alternance peuvent être mises en œuvre de manière raisonnée.*
> *- **Les conclusions intermédiaires**, synthèses, résumés, mais aussi théorèmes, lois, règles, axiomes, etc., seront très naturellement et systématiquement formulés dans les deux langues, en s'aidant pour ce faire des manuels scolaires utilisés en L1 et L2 ; c'est là fort utile linguistiquement, et culturellement signifiant, les formulations langagières étant le plus souvent différentes dans les deux langues, loin des traductions littérales et, de surcroit, c'est aussi un moyen de favoriser la mémorisation chez l'apprenant.*
> ***- Les exercices de contrôle**, d'évaluation seront aussi conduits dans les deux langues. Les formes et modalités en seront diverses, mais l'idée centrale visée est bien de pouvoir prouver qu'on peut passer d'une langue à l'autre sans effort particulier, répondre aux questions concernant la thématique concernée dans une langue ou l'autre, et il est donc nécessaire de s'y entrainer. Il peut s'agir par exemple de poser une question dans une langue et demander de répondre dans l'autre langue, de proposer un document déclencheur en L1 pour une exposition en L2, de demander des comparaisons critiques de cartes, graphiques, schémas en L1 et L2 etc. »*

Ces différentes propositions de didactisation de l'alternance codique proposées par Bratz (2007), Causa (2011) et Duverger (2011) ont guidé la structuration des pratiques bilingues de l'enseignant, en sachant qu'il ne s'agit pas ici d'une langue maternelle et d'une langue étrangère, mais bien d'une langue nationale et d'une langue régionale, avec lesquelles les participants sont quotidiennement en contact et notamment en dehors du cadre formel de l'éducation et de la formation. Les stratégies d'alternance codique élaborées et mises en œuvre se sont également appuyées sur les résultats des études présentées précédemment.

ÉTUDE 6 : ENSEIGNEMENT DES SCIENCES EN FRANÇAIS ET/OU CRÉOLE À L'UNIVERSITÉ EN GUADELOUPE

Introduction

L'expérimentation repose sur trois travaux dirigés (désormais TD) avec une promotion d'étudiants qui ont suivi auparavant un cours magistral portant sur la lumière et les couleurs. Les étudiants sont répartis administrativement en trois groupes pour les enseignements en TD, et cette répartition a été conservée pour l'expérimentation. Ainsi, ils ont tous eu un premier cours sur la perception de la lumière et des couleurs et ces TD s'inscrivent dans la continuité. Les trois TD ont lieu dans la même journée et sont effectués par le même enseignant. Chaque des groupes reçoit l'enseignement soit avec une seule langue, soit avec les deux langues (le groupe 1 en créole de 8h-10h ; groupe 2 en français de 10h-12h ; et le groupe 3 en alternance de 14h-16h).

Méthodologie

Population étudiée

La population étudiée comprend 48 étudiants (4 garçons et 44 filles ; âge moyen : 23) de l'IUFM de Guadeloupe réparti en trois groupes ; répartition qui correspond au regroupement classique de ces étudiants lors des cours de travaux dirigés (TD). Le 1er groupe (12 étudiants) a suivi le cours uniquement en créole, le 2ème groupe (13 étudiants) a suivi le cours uniquement en français et le 3ème groupe (23 étudiants) a suivi le cours avec une alternance français-créole librement pensée et réalisée par l'enseignant après avoir été informé des principes de didactisation de l'alternance précédemment évoqués et des différentes formes possibles (intraphrase, interphrase, intralocuteur, interlocuteur, traductive, continue). Le même enseignant a assuré ces trois cours d'une durée de deux heures.

Cet enseignant est bilingue français-créole, il a accepté de participer volontairement à cette recherche et a respecté la ou les langue(s) prédéterminée(s) pour enseigner la notion visée en fonction des groupes. Pour la séance en alternance français-créole, l'enseignant était libre d'organiser ses alternances comme il le souhaitait, et cela a fait l'objet d'une préparation préalable. L'alternance français-créole avec le groupe 3 est donc préparée, mais aussi spontanée car la liberté est donnée à l'enseignant de passer d'une langue à l'autre quand il le souhaite. Pour la séance en créole, si l'enseignant a planifié sa séance d'un point de vue didactique, il n'a pas effectué un travail préalable de traduction ou de préparation du vocabulaire créole à utiliser pour expliciter les notions scientifiques, au contraire c'est ici l'aspect spontané qui a été privilégié pour l'expression en créole.

Instrumentation

Trois outils ont été utilisés lors de cette expérimentation. Le premier outil est une grille d'auto-évaluation des compétences en créole afin de s'assurer d'un niveau minimum de compréhension des étudiants. Tous les participants ont complété cette grille et l'analyse des résultats a permis de conclure qu'ils ont tous des compétences suffisantes pour comprendre le créole. Le deuxième outil (cf. Annexe 14) est un test comportant quatre situations où un objet, éclairé en lumière blanche est perçu d'une certaine couleur, et on demande de quelle couleur on le perçoit lorsqu'il est éclairé avec une lumière d'une autre couleur. Le troisième outil

repose sur l'analyse conversationnelle. Il permet, à partir des trois séances qui ont été filmées, la retranscription des échanges et l'analyse du discours en fonction de la ou des langues utilisées selon des entrées lexicales, structurelles et discursives (Demarty-Warzée, 2011). Tous les participants ont rempli une autorisation d'être filmé et ceux qui ne souhaitaient pas l'être étaient placés hors champs de la caméra.

Déroulement de la recherche

Pour les trois groupes, l'organisation de l'expérimentation a suivi la même démarche qui comportait six étapes. Dans un premier temps, l'expérimentateur énonçait la consigne suivante : « *Dans le cadre d'une recherche menée au sein du laboratoire de l'IUFM, le CRREF, nous avons sollicité votre enseignant. Nous souhaiterions pouvoir filmer une partie de la séance d'aujourd'hui, à des fins d'analyse. Ces enregistrements ne feront l'objet d'aucune diffusion, que ce soit en séminaire, en colloque ou en formation, ils serviront simplement à ce travail de recherche*. » Après cette présentation de l'expérimentation aux étudiants, l'enseignant présentait, dans un second temps, le thème du cours et les langues qu'il sera amené à utiliser pour le cours avec la consigne suivante :

- Pour le groupe 1 : « *Nous allons consacrer la séance à la notion de perception de la couleur des objets que je vous présenterai uniquement en créole. Y a-t-il des personnes dans la salle qui n'ont aucune compréhension du créole ?* » (Si des étudiants se manifestaient, l'enseignant avait la possibilité de leur proposer de participer au cours suivant qui se déroulait uniquement en français).
- Pour le groupe 2 : « *Nous allons consacrer la séance à la notion de perception de la couleur des objets que je vous présenterai uniquement en français.* »
- Pour le groupe 3 : « *Nous allons consacrer la séance à la notion de perception de la couleur des objets que je vous présenterai en français et en créole.* »

Dans un troisième temps, l'enseignant annonçait la passation d'un test à partir de la consigne suivante, identique pour chaque groupe : « *Tout d'abord, de façon à vous situer par rapport à cette notion, je vous demanderai de compléter le questionnaire suivant. Vous avez dix minutes* ». L'enseignant distribuait un test à chaque étudiant, attendait dix minutes afin que les étudiants le complètent, puis récupérait l'ensemble des tests complétés. Le quatrième temps consistait à la phase d'enseignement proprement dite. Une fois les tests récupérés (test initial), l'enseignant débutait son cours. Le cours durait une heure et demi. Dans un cinquième temps, à la fin du cours, l'enseignant distribuait le même test à compléter aux étudiants et leur accordait encore dix minutes pour le compléter, puis ramassait les tests complétés (test final). Ce test visait à mesurer les progrès des étudiants après le cours. Dans un dernier et sixième temps, une semaine après les cours, les étudiants ont eu à répondre une troisième fois (post-test) à ce test afin d'évaluer la rétention des informations.

Méthode d'analyse des données

Après avoir évalué les réponses données par les étudiants au test initial et final, ainsi qu'au post-test, une analyse statistique est effectué sur ces résultats en fonction du groupe (français, créole, alternance) et du moment de passation (initial, final, post-test). Nous avons utilisé une analyse de variance pour étudier l'interaction entre les différents facteurs (groupe et moment) et des tests Student pour mesurer des effets plus précis entre les groupes et entre les moments d'évaluation. Ces analyses statistiques ont été effectuées avec le logiciel *Statistica*.

Concernant l'analyse des interactions, les trois cours ont été filmé puis les échanges ont été retranscrits (cf. Annexe 15). On s'est attaché à relever l'élaboration du discours scientifique et pédagogique selon la langue et les groupes. Pour le groupe 3 (alternance), l'objectif a été repéré les passages d'une langue à l'autre au cours des interactions didactiques en relation avec la structuration du cours et du discours. Un relevé des concepts abordés, du vocabulaire et du déroulement de la séance est proposé pour chacun des groupes.

Résultats

Tests quantitatifs

Le test d'évaluation portait sur quatre situations et il était demandé aux étudiants d'attribuer une couleur à l'objet selon une situation de départ, et un éclairage particulier. Chaque bonne réponse apportait un point. Ainsi l'évaluation attribuait une note sur 4 à chaque étudiant à chaque moment d'évaluation. Le tableau 20 présente les performances moyennes obtenues par chacune des groupes aux différents moments d'évaluation.

Groupe	**Nb**	**Test 1**		**Test 2**		**Test 3**		**Général**
		Moy.	**EC**	**Moy.**	**EC**	**Moy.**	**EC**	**Moy.**
G1 : Créole	12	2,33	1,15	3,08	0,51	3,00	0	**2,80**
G2 : Français	13	2,77	0,93	3,31	0,63	3,00	0	**3,02**
G3 : Alternance	23	2,30	0,76	2,61	0,94	2,77	0,32	**2,74**
Général	**48**	**2,43**	**0,92**	**2,91**	**0,82**	**2,88**	**0,25**	**2,85**

Tableau 20 : Moyennes obtenues à chaque test

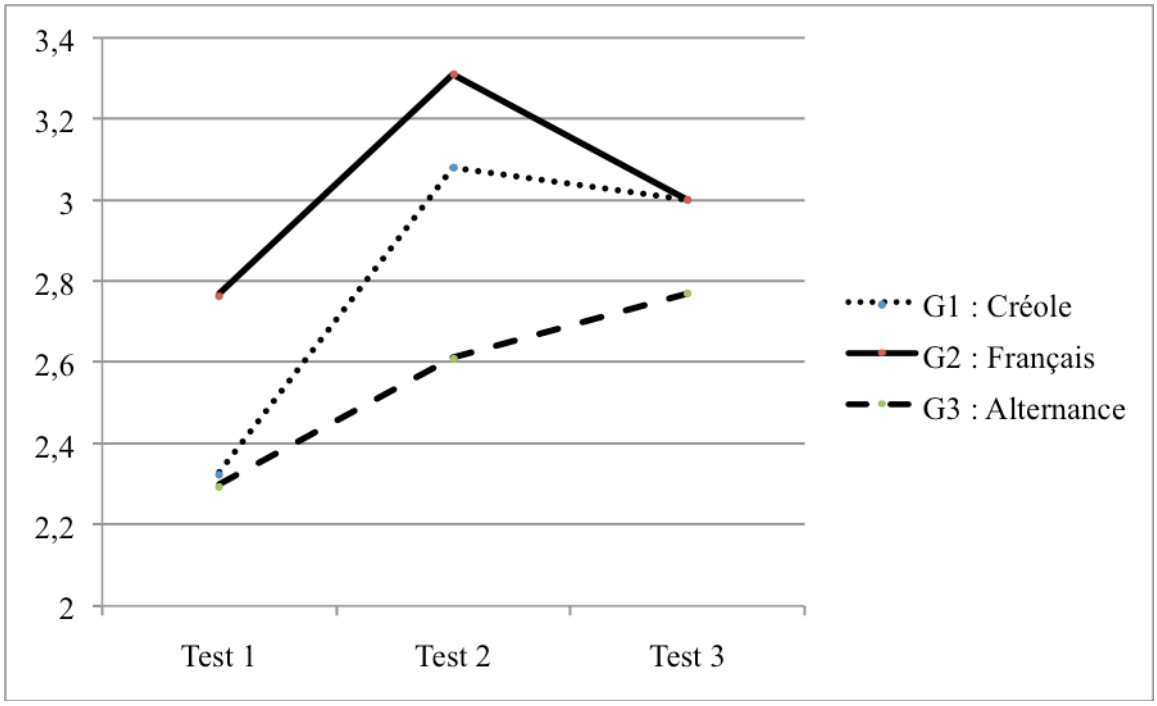
On constate qu'au test 1 les groupes 1 et 3 ont des moyennes relativement similaires, alors que le groupe 2 obtient des performances légèrement supérieures. Ce niveau supérieur du groupe 2 se retrouve aux tests 2 et 3 dans la mesure où il obtient les meilleures performances à chaque fois. À noter que le groupe 1 obtient les mêmes performances que le groupe 2 au test 3, alors que le groupe 3 est le seul à progresser d'un test à l'autre. En effet les groupes 1 et 2 ont une performance moindre au test 3 comparativement au test 2. Afin d'explorer plus finement la progression des différents groupes d'un test à l'autre, j'ai calculé les différences moyennes pour chaque groupe entre chaque test. Le tableau 21 présente les différences de performances moyennes obtenues par chacun des groupes entre les différents moments d'évaluation.

Groupe	**Nb**	**Test 1 vs Test 2**		**Test 2 vs Test 3**		**Test 3 vs Test 1**	
		Moy.	**EC**	**Moy.**	**EC**	**Moy.**	**EC**
G1 : Créole	12	+0,75	-0,64	-0,08	-0,51	+0,77	-1,15
G2 : Français	13	+0,54	-0,30	-0,31	-0,63	+0,23	-0,93
G3 : Alternance	23	+0,31	+0,18	+0,16	-0,62	+0,47	-0,44
Général	**48**	**+0,48**	**-0,10**	**-0,03**	**-0,57**	**+0,45**	**-0,67**

Tableau 21 : Différences de moyennes obtenues entre les tests

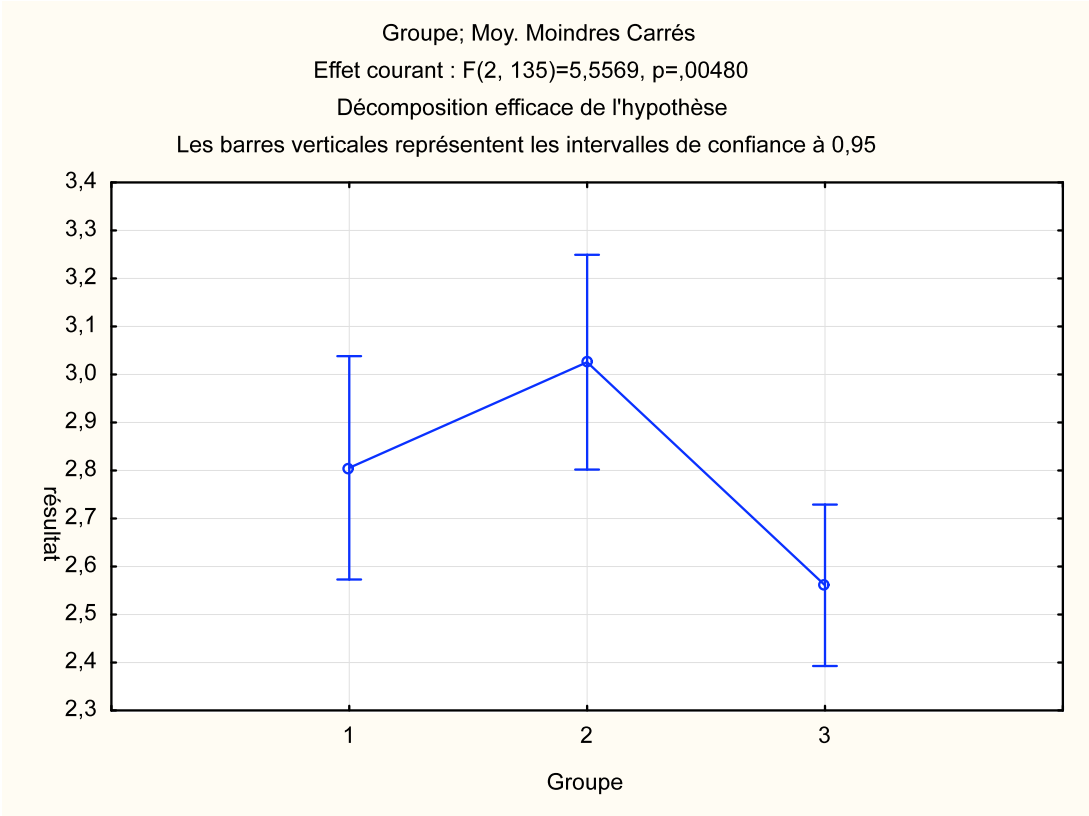
On relève que le groupe 1 est celui qui progresse le plus entre le test 1 et le test 2, suivi du groupe 2, puis du groupe 3. En ce qui concerne la différence entre les tests 2 et 3, seul le groupe 3 progresse, alors que les deux autres groupes ont des performances plus faibles au test 3 qu'au test 2. S'agissant de la différence entre les performances obtenues aux tests 3 et 1, le groupe 1 est celui qui a le plus progressé, suivi du groupe 2, puis du groupe 2. L'ensemble de ces résultats semble indiquer que les performances des groupes obtenues au test sont distinctes en fonction du moment de passation. Une analyse statistique a été effectuée afin de

vérifier cette tendance et l'évolution des performances obtenues par chaque groupe aux trois tests proposés. Elle est illustrée dans le graphique 20.

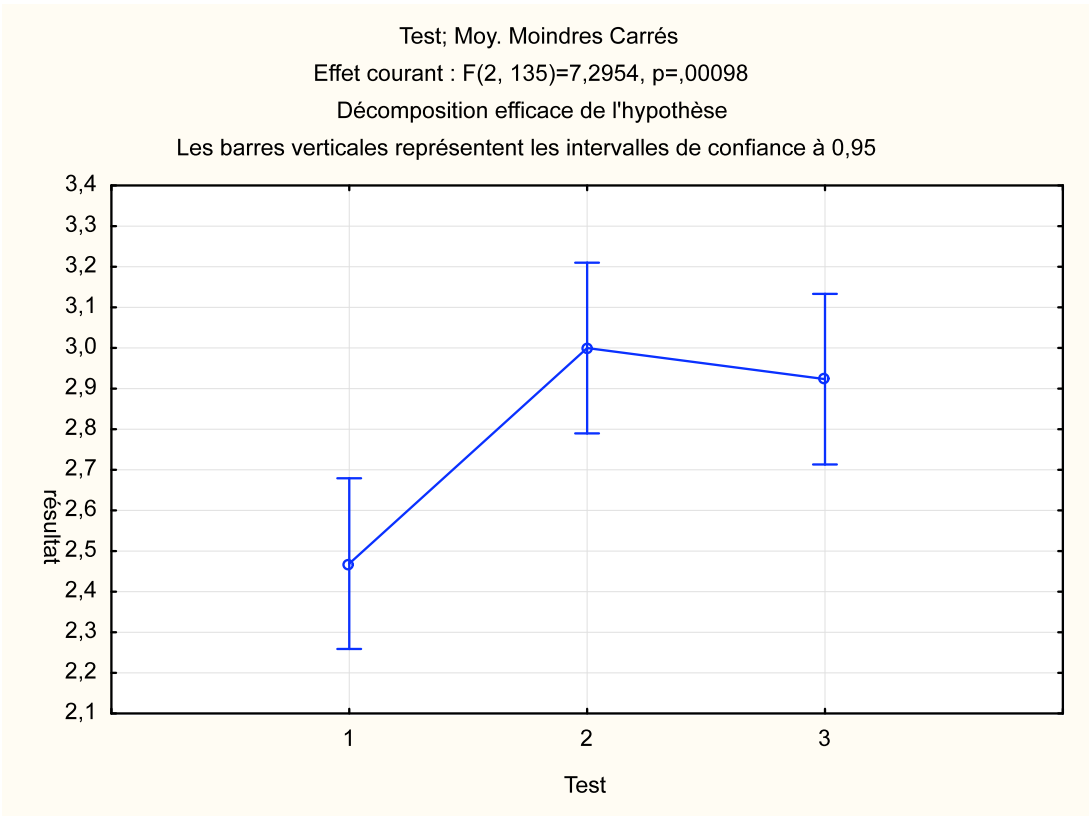


Graphique 20 : Performances obtenues au test en fonction des groupes et du moment de passation

L'analyse de variance à deux facteurs (*groupe* à 3 modalités : G1, G2, G3 ; *moment d'évaluation* à 3 modalités : Test 1, 2, 3) ne révèle pas d'effet significatif d'interaction entre les deux facteurs sur les performances obtenues ($F(4,135) = 0,78$; $p = 0,53$). Par contre, on relève un effet significatif, d'une part, du facteur *groupe* ($F(2,135) = 5,55$; $p = 0,004$), et d'autre part, du facteur *moment d'évaluation* ($F(2,135) = 7,29$; $p = 0,0009$). Ainsi, les performances obtenues aux tests sont distinctes en fonction des groupes d'un côté (les performances du groupe 2 en français sont en moyenne supérieures à celles du groupe 3 en alternance indépendamment du moment de passation), et en fonction du moment d'évaluation de l'autre (les performances du Test 1 sont en moyenne inférieurs à celles du Test 2 et 3 indépendamment des groupes).



Graphique 21 : Performances obtenues au test en fonction des groupes uniquement



Graphique 22 : Performances obtenues au test en fonction du moment de passation uniquement

Des analyses statistiques complémentaires sur la base de tests de Student ont été effectuées pour répondre aux deux questions ci-dessous (les différences sont considérées significatives à $P < 0,05$) et les graphiques 21 et 22 illustrent chacune d'elles.

- 1/ Les groupes avaient-il des niveaux comparables ou différents aux différents moments d'évaluation (différences entre les groupes à chaque moment d'évaluation) :

- Pour le test 1, les groupes 1, 2 et 3 ont des performances qui ne sont pas significativement différentes. On peut donc en conclure qu'ils ont un niveau initial au test comparable.
- Pour le test 2, seules les performances obtenus par les groupes 2 et 3 sont significativement différentes ($p = 0,02$). Le groupe 2 a obtenu des performances supérieures au groupe 3 au test final. Les performances du groupe 1 ne sont pas significativement différentes respectivement du groupe 2 et du groupe 3.
- Pour le test 3, les groupes 1, 2 et 3 ont des performances qui ne sont pas significativement différentes. On peut donc en conclure qu'ils ont un niveau comparable au post-test.

- 2/ Les performances des groupes ou de chaque groupe ont-elles évolué significativement ou non en fonction différents moments d'évaluation (différences entre les moments d'évaluation pour chaque groupe) :

- Les performances obtenues au test initial sont significativement différentes de celles obtenues au test final, indépendamment des groupes. Les performances obtenues au test final sont supérieures à celles obtenues au test initial. Les étudiants ont donc progressé. Par contre, cette différence de performances entre le test initial et le test final est significative uniquement pour le groupe 1, et non pour les groupes 2 et 3. Seuls les étudiants ayant suivi le cours en créole ont augmenté leurs performances de manière significative entre le test initial et le test final.
- Aucune différence significative n'est constatée entre les performances obtenues au test final et au post-test indépendamment des groupes, et également pour chaque groupe en particulier. Les étudiants n'ont pas des performances significativement différentes entre le test final et le post-test.

En conclusion de ces analyses statistiques des performances obtenues aux différents tests par les trois groupes, on peut dire que :

- les groupes ont au départ des niveaux comparables ;
- il y a un effet du moment d'évaluation sur les performances. Seul le groupe 1 créole progresse entre le test initial et le test final. Il obtient de meilleures performances au test final qu'au test initial, ce qui n'est pas le cas du groupe 2 et 3 ;
- il y a un effet du groupe sur les performances. Seules les performances entre le groupe 2 et 3 au test final sont significativement différentes. Le groupe 2 obtient de meilleures performances que le groupe 3 juste après le cours.

Je propose ici une analyse des interactions et de l'élaboration du discours par l'enseignant en sciences en trois temps. Le premier temps consiste à analyser les différences et les ressemblances entre la structuration de la séance pour l'enseignement en créole (groupe 1) et en français (groupe 2). Dans un second temps, j'analyserai plus particulièrement l'apparition des alternances dans le groupe 3 (alternance). Enfin, dans un dernier temps, je ferai une analyse générale du discours en fonction des langues au sein des trois groupes expérimentaux. Ces analyses se basent sur une retranscription complète des interactions (cf. Annexe 15) et

prennent en compte plusieurs aspects (temps de la séance, organisation de la progression, choix du vocabulaire, structures récurrentes, aspects discursifs).

Déroulement de la séance en créole (groupe 1)

L'enseignant présente l'expérimentation et distribue le questionnaire. Pour le groupe 1, l'enseignement se déroule en créole. L'enseignant présente le thème de la séance et explique que celle-ci se déroulera en créole. Il demande si certains étudiants ne comprennent pas le créole (ligne 1), deux étudiants lèvent la main, et il leur propose de venir au cours suivant qui se déroulera en français. L'enseignant distribue ensuite le questionnaire et accorde dix minutes aux étudiants pour le remplir. Il ramasse le questionnaire et commence alors sa séance en parlant créole.

Questionnement initial et exemplification

L'enseignant formule plusieurs questions visant à susciter des interrogations chez les étudiants et à activer leur représentation du phénomène de perception des couleurs d'un objet (ligne 8). Il prend l'exemple d'une chaise présente dans la salle et demande pourquoi on la voit bleue. Il rappelle des connaissances antérieures sur la composition de la lumière blanche et sur la notion de source primaire (source capable de fabriquer de la lumière) et secondaire (source incapable de fabriquer de la lumière, mais capable de renvoyer une certaine couleur). L'enseignant demande ensuite de quelle couleur on pourrait voir une chaise qui paraît bleue avec une lumière blanche, si on l'éclaire avec une lumière bleue. Un étudiant répond « *bleu* » (ligne 9). Il fait référence ensuite à un exemple tiré d'une situation extra-scolaire, celui des boites de nuit, supposée faire référence, d'une part, à des situations vécues par les étudiants, et d'autre part, à un environnement sombre uniquement sous l'influence des lumières qui éclairent la salle, sans lumière venue de l'extérieur ou du soleil. Il pose une question sur la perception d'un vêtement bleu éclairé par une lumière rouge en demandant aux étudiants de quelle couleur ils pourraient le percevoir. Trois étudiants répondent en français (lignes 11, 12 et 13) et proposent comme réponses « *noir* » (2 étudiants) et « *violet* » (1 étudiant). L'enseignant valide la réponse « *noir* » et explique qu'un objet bleu ne peut pas renvoyer la lumière rouge donc on le voit noir. Il prend ensuite un autre exemple (ligne 16), toujours en boite de nuit, celui des lumières violettes qui font qu'on voit tout en noir sauf ce qui est blanc, comme les dents ou les vêtements blancs par exemple, capables de renvoyer ce type de lumière. L'enseignant continu à prendre d'autres exemples en compliquant un peu l'exercice en passant des couleurs primaires aux couleurs secondaires. Il parle d'une chaise bleue éclairée par une lumière magenta et demande de quelle couleur on peut voir cet objet. Un étudiant répond « *noir* ». L'enseignant demande si les autres étudiants sont d'accord (ligne 18) et interroge les étudiants sur ce qu'est le magenta et sur ce qu'ils ont vu antérieurement. Un étudiant dit que ça dépend s'il s'agit de « *lumière* » ou de « *peinture* ». L'enseignant rappelle que le magenta est une couleur secondaire et demande de quel mélange de couleur il provient. Un étudiant répond correctement en disant que c'est un « *mélange de rouge et de bleu* ». L'enseignant continu et demande de quelle couleur on voit une chaise (qui est bleue avec une lumière blanche, si on l'éclaire avec du magenta et un étudiant répond correctement qu'on la voit « *bleue* » (ligne 23) et est capable d'expliquer sa réponse suite à la sollicitation de l'enseignant (ligne 25). Le même étudiant pour voir si il a bien compris reprend l'explication non pas avec un objet bleu, mais rouge (ligne 31) et l'enseignant valide sa réponse en lui assurant qu'il a bien compris (ligne 32). Dans cette première partie du cours, il s'agit de comprendre progressivement qu'en lumière blanche certains objets apparaissent d'une certaine couleur. Sachant que la lumière blanche est composée de toutes les couleurs, il faut comprendre qu'un objet est donc capable de renvoyer uniquement certaines couleurs.

Ensuite, selon la couleur de l'objet en lumière blanche, et selon la couleur de la lumière avec laquelle on l'éclaire, il s'agit de connaître la composition des couleurs de la lumière, et celle des objets. Ce deuxième aspect exige une connaissance spécifique qui permet par exemple de dire qu'un objet bleu en lumière blanche, paraît aussi bleu lorsqu'il est éclairé par une lumière de couleur magenta car le magenta se compose de bleu et de rouge, alors qu'un objet vert en lumière blanche paraitra noir en lumière magenta.

Un autre étudiant demande à l'enseignant, en faisant référence au test proposé en début de séance, qu'on s'intéressait à la couleur de l'objet (ligne 33 et 35). Cet étudiant met le doigt sur une difficulté fondamentale pour la compréhension de la couleur des objets, c'est que l'objet n'a pas de couleur en tant que telle, de manière intrinsèque, mais que c'est, d'un côté, le type de lumière qui l'éclaire, et de l'autre, la capacité de celui-ci à renvoyer telle ou telle couleur qui déterminent la couleur avec laquelle on va le percevoir à un certain moment dans un lieu donné. L'enseignant pose alors la question de ce qui fait varier la couleur de l'objet (ligne 36 et 38). Un des obstacles à la compréhension de la notion de la perception des couleurs apparaît chez un étudiant qui pose la question suivante : « *c'est quoi la couleur de l'objet* ? » (ligne 39). Un autre étudiant (ligne 41) sur sollicitation de l'enseignant essaie d'expliquer ce jeu et cette nuance de langage entre un « objet bleu » et « voir un objet bleu en fonction de la lumière qui l'éclaire et des couleurs que l'objet est capable de renvoyer ». Cette explication est reprise par l'enseignant qui insiste sur le fait qu'un objet n'a pas de couleur, et que c'est uniquement la lumière qu'on projette sur lui qui fait en sorte qu'on va le percevoir de telle ou de telle couleur (ligne 44). Ensuite un étudiant revient sur le questionnaire distribué en début de séance pour obtenir des réponses, mais l'enseignant se refuse à répondre aux exemples présents dans le questionnaire car il est temps pour les étudiants de repasser le questionnaire. Néanmoins, dans cette séance, l'enseignant a quand même repris un des quatre exemples proposés, l'exemple 3 qui porte sur un objet qu'on voit bleu avec une lumière blanche et qui est ensuite éclairé avec une lumière bleue. L'enseignant n'a pas abordé les trois autres exemples proposés, ni les autres couleurs telles que le vert et le jaune dans son enseignement. A la fin, il redistribue donc aux étudiants un questionnaire vierge et leur demande de le compléter.

Lors de cette séance, après un questionnement initial et une exemplification de plus en plus complexe, plusieurs éléments notionnels apparaissent progressivement au cours des interactions pour l'enseignement et la compréhension de la perception de la couleur des objets :

- 1/ composition de la lumière blanche (en faisant référence à l'image de l'arc-en-ciel) ;
- 2/ notions de sources primaires et secondaires ;
- 3/ un objet, qu'on voit bleu avec une lumière blanche, est perçu bleu également ave une lumière bleue : la capacité d'un objet à renvoyer une couleur ;
- 3/ un objet, qu'on voit bleu avec une lumière blanche, est perçu noir avec une lumière rouge : l'incapacité d'un objet à renvoyer certaines couleurs ;
- 4/ notions de couleurs primaires (rouge, bleu) et de couleurs secondaires (magenta = rouge + bleu) ;
- 5/ un objet qu'on voit bleu avec une lumière blanche, est perçu bleu également avec une lumière magenta ;
- 6/ la capacité d'un objet à renvoyer une couleur (bleu) et pas une autre (rouge) avec une source de lumière ayant une couleur secondaire ;
- 7/ la différence entre les mélanges de couleur de lumière et ceux de peinture ;
- 8/ La couleur intrinsèque de l'objet : l'idée qu'un objet a une couleur à lui.

Vocabulaire

En termes de vocabulaire spécifique, cette séance entièrement faite en créole a permis de relever des mots, des structures récurrentes quant à l'enseignement en sciences de la perception des couleurs, cet enseignant à utiliser plusieurs termes ou expressions que je présente ci-dessous accompagnés de leur traduction en français :

- Koulè : couleur.
- Koulè primèr : couleur primaire.
- Koulè sègondèr : couleur secondaire.
- Rouj : rouge.
- Blé : bleu.
- Jonn : jaune.
- Nwé : noir.
- Majenta : magenta.
- Arkansyèl : arc-en-ciel.
- Vwè : voir.
- Kléré : éclairer.
- Konèt : connaître, savoir.
- Limyè : lumière.
- Limyè blan : lumière blanche.
- Sous primèr : source primaire.
- Sous ségondèr : source secondaire.
- Sav : savoir.
- Vwè : voir.

Expressions

- Sé on mélanj a ki koulè ? : c'est un mélange de quelles couleurs ?
- Koulè-la i ka voyé ban nou : la couleur qu'il nous renvoie.
- An kijan an ka vwè-y ? : comment je la vois ?
- Kijan nou ka vwè-y ? : comment nous le voyons ?
- Ki koulè an ka vwè ? : de quelle couleur je la vois ?
- Kijan fè nou ka vwè-y blé ? : comment ça se fait qu'on la voit bleu ?
- An ka vwè-y nwè : je le vois noir.
- Dé sa i pé voyé ba-w : de ce qu'il peut te renvoyer.
- I sav voyé tout koulè : il sait renvoyer toutes les couleurs.
- Sèl biten y konèt fè sé voyé blé : la seule chose qu'elle sait faire c'est de renvoyer du bleu.
- I pa kapab fabriké limyè a-y, mé i kapab voyé sa i wousouvwè : il n'est pas capable de fabriquer de la lumière de lui-même, mais il est capable de renvoyer ce qu'il reçoit.
- Sa y konèt voyé : ce qu'il sait renvoyer.
- I konèt voyé blé : il sait renvoyer le bleu.
- Sa i pé voyé ba-w : ce qu'il peut te renvoyer.
- Sèl biten i sav fè sé voyé koulè : la seule chose qu'il sait faire c'est de renvoyer des couleurs.
- An ka kléré chèz-la èvè majenta : j'éclaire la chaise avec du magenta.

L'analyse de cette première séance d'enseignement avec le groupe 1 a permis de repérer une progression des contenus enseignés et de leur difficulté, ainsi qu'un vocabulaire et des structures récurrentes en créole pour l'enseignement scientifique de la notion de perception des couleurs. Si l'enseignant avait pour consigne de n'utiliser que le créole, cela n'était pas imposé aux étudiants. Ces derniers avaient le choix d'utiliser la ou les langue(s) qu'ils souhaitaient. Je m'intéresse par la suite, par la suite, aux passages du créole au français au cours des interactions.

Place du français dans l'enseignement en créole

L'analyse de la retranscription des interactions met en évidence, premièrement, que l'enseignant respecte la consigne d'enseigner en créole et que pratiquement toutes ses interactions sont dans cette langue ou dans une variété de celle-ci pouvant relever de l'interlecte. La construction de certaines phrases en créole renvoit à des structures plus particulièrement utilisées en français. Par exemple la présence du « ke » ou du « ké » permettant de faire une n'appartient pas au créole basilectal, et pourtant elle apparaît à plusieurs reprises (ligne 8 : `kèksyon-la` **`ké`** `nou ka pozé la` au lieu de `kèksyon-la nou ka pozé la)`**`.`**

Seules cinq situations ont été relevées dans lesquelles une certaine forme d'alternances codiques chez l'enseignant apparaît, dont la première prévue dans la méthodologie :

- Ligne 1, 3, 5 et 6 : L'enseignant présente l'expérimentation en parlant uniquement français, ce qui était prévu dans le protocole.
- Ligne 8 : « `Alors heu::` » un passage très court au français pour marquer une réflexion personnelle quant à la suite du discours (marqueur énonciatif, alternance extralinguistique).
- Ligne 28 : « `zò ka konprann biten-la (.) c'est bon pour tout le monde (..) tout moun konprann ka an di/` », l'enseignant utilise ici une alternance interphrase ayant une fonction phatique, un petit passage au français pour s'assurer que tout le monde a compris et reprends la même phrase en créole (reformulation interlinguale).
- Ligne : 34 : « `sé sa an té ka mandé zòt + la couleur ++ ki koulè a nanananannana::` » : l'enseignant insère dans une phrase en créole un nom français précédé d'un déterminant pour faire référence à ce qui était demandé dans le questionnaire (emprunt lexical).
- Ligne 47 : « `tu peux faire passer + kimoun ki pani fèy/` » : l'enseignant demande à un étudiant de faire passer les questionnaires en utilisant le français, peut-être pour marquer une relation plus personnelle avec un étudiant et pour lui demander poliment un service (alternance continue interphrase intralocuteur).

Concernant les interventions des étudiants, elles ont toutes eu lieu en français, sauf la première réponse donnée par un étudiant (ligne 9), mais par la suite toutes les interventions des étudiants sont en français. Il n'était pas stipulé dans la présentation de l'expérimentation la langue qu'ils devaient ou pouvaient utiliser, cela restait libre, et ils ont fait le choix d'utiliser le français (lignes 4 et 5). L'enseignant parle créole et les étudiants répondent ou posent des questions uniquement en français. Cela peut être du aux conditions classiques d'enseignement, au contrat didactique de type linguistique et souvent implicite, ou encore à une incompétence à parler créole tout simplement, en public ou envers un enseignant. À noter également que l'enseignant est un homme et que la majorité des étudiants sont de sexe féminin. Le sexe joue un rôle important dans l'utilisation du créole et les garçons sont plus enclin que les filles à son emploi (Fauquenoy-St Jacques, 1988 ; Labelle-Robillard, 1972 ;

Saint-Pierre, 1972). On observe donc principalement des alternances interlocuteurs, interphrases et continues.

On peut relever néanmoins trois situations où une alternance traductive ou reformulative interlocuteur :

- aux lignes 17 et 18, où un élève donne une réponse en français « noir » et l'enseignant valide la réponse en la reformulant en créole « nwè\ » ;
- aux lignes 21 et 22 où l'étudiant répond « bleu et rouge » et où l'enseignant reprend en créole « rouj é blé » ;
- et aux lignes 37 et 38 où un étudiant commence par répondre à une question « de la couleur qu'il renvoie/ » et où l'enseignant reformule sa réponse pour la valider « dé sa y pé voyé ba-w ».

Ainsi, c'est trois situations illustrent des exemples d'alternance intralocuteur et interphrase, traductive ou reformulative, où l'enseignant valide une réponse donnée dans une langue par un étudiant en utilisant une autre langue.

Après cette analyse de la séance avec le groupe 1 enseigné en créole, je présente par la suite une analyse comparative de la séance avec le groupe 2 enseigné en français.

Déroulement de la séance en français (groupe 2)

L'enseignant présente l'expérimentation et distribue le test. Pour le groupe 2, l'enseignement se déroule en français. L'enseignant présente le thème de la séance en français. L'enseignant distribue ensuite le questionnaire et accorde dix minutes aux étudiants pour le remplir. Il ramasse le questionnaire et commence alors sa séance en parlant français. Il procède à un questionnement susceptible de faire naître des interrogations chez les étudiants et d'activer leur représentation du phénomène de perception de la couleur des objets (identique à ce qui a été observé dans la séance avec le groupe 1). La première question demande pourquoi on voit les objets (ligne 4) et un étudiant répond que c'est parce qu'ils renvoient de la lumière (ligne 5). L'enseignant approuve et amène la notion de source secondaire. Il continue en s'intéressant plus particulièrement à la couleur et demande pourquoi on voit des couleurs (ligne 6). Le même étudiant répond en disant que les objets reflètent la couleur (ligne 7). L'enseignant évoque le fonctionnement de l'œil comme un prisme, un filtre (cet aspect n'a pas été évoqué dans la séance avec le groupe 1), la notion de lumière blanche et le phénomène de l'arc-en-ciel (ligne 8). Il revient ensuite à la capacité d'un objet à renvoyer une certaine couleur issue de cette lumière blanche. Il prend l'exemple d'une étudiante qui a un tee-shirt rouge pour illustrer ce phénomène et des objets blancs capables de renvoyer toutes les couleurs de la lumière blanche du soleil. L'enseignant prend ensuite l'exemple d'une salle sombre, et d'une table, perçue comme blanche avec la lumière du soleil, qui est éclairée en vert et demande de quelle couleur on va la percevoir. Un étudiant répond vert. L'enseignant valide et continue, toujours dans le contexte d'une pièce sombre, en prenant l'exemple d'un tee-shirt bleu éclairé avec du bleu, puis avec du vert et demande de quelle couleur on va le voir (ligne 14 et 16). Un étudiant répond qu'on le verra jaune et un autre qu'on ne le verra pas, cette dernière réponse étant validée par l'enseignant. Celui-ci complique progressivement ses exemples et prend celui de la boite de nuit (déjà utilisé avec le groupe 1) et s'appuie sur une expérience vécue par les étudiants, celle de voir uniquement les dents des personnes et les vêtements blancs avec une lumière violette. L'enseignant aborde ensuite les couleurs secondaires avec l'exemple du magenta (ligne 23) et d'un objet magenta (ligne 25), puis celui d'un tee-shirt vert éclairé en rouge que l'on voit noir. Une question survient alors d'un étudiant qui pose la question d'un objet qui apparaît jaune en lumière blanche, le jaune étant

une couleur secondaire composé de rouge et de vert, et demande de quelle couleur on le voit en lumière rouge. Ensuite l'enseignant prend l'exemple d'un objet magenta pour continuer à travailler sur des objets de couleur secondaire (en lumière blanche) éclairés par une lumière de couleur blanche ou rouge, en tant que couleur primaire (ligne 36).

Lors de cette séance, après un questionnement initial (pourquoi voit-on les objets ? Pourquoi les voit-on d'une certaine couleur ?) et une exemplification de plus en plus complexe, plusieurs éléments notionnels pour l'enseignement et la compréhension de la perception de la couleur des objets sont apparus de manière chronologique :

- 1/ notions de sources primaires et secondaires ;
- 2/ le fonctionnement de l'œil ;
- 3/ composition de la lumière blanche (en faisant référence à l'image de l'arc-en-ciel) et décomposition ;
- 4/ capacité des objets à renvoyer certaines couleurs ;
- 5/ un objet qu'on voit bleu ou rouge avec une lumière blanche est capable de renvoyer qu'une couleur ;
- 6/ un objet qu'on voit blanc avec une lumière blanche est capable de renvoyer toutes les couleurs ;
- 7/ un objet qu'on voit blanc avec une lumière blanche, mis dans une salle sombre et éclairé avec une lumière vert apparaît vert ;
- 8/ un objet qu'on voit bleu avec une lumière blanche, mis dans une salle sombre et éclairé avec une lumière bleu apparaît bleu ;
- 9/ un objet qu'on voit bleu avec une lumière blanche, mis dans une salle sombre et éclairé avec une lumière verte apparaît noir ;
- 10/ la notion de couleur secondaire avec l'exemple du magenta ;
- 11/ un objet qu'on voit vert avec une lumière blanche, mis dans une salle sombre et éclairé avec une lumière rouge apparaît noir ;
- 12/ Perception d'un objet de couleur secondaire (jaune et magenta) éclairé par une lumière blanche, puis éclairé par une lumière de couleur primaire (rouge) apparaît rouge.

À l'instar de la séance précédente avec le groupe 1, dans cette séance avec le groupe 2, l'enseignant à repris un seul des quatre exemples proposés dans le questionnaire, l'exemple 3 qui porte sur un objet qu'on voit bleu avec une lumière blanche et qui est ensuite éclairé avec une lumière bleue. L'enseignant n'a pas abordé les autres exemples. À la fin, il redistribue donc aux étudiants un questionnaire vierge et leur demande de le compléter. À noter, que l'ensemble des interactions a eu lieu en français tant du côté de l'enseignant (consigne de l'expérimentation) que du côté des étudiants.

Vocabulaire

En termes de vocabulaire spécifique français pour l'enseignement de la perception des couleurs, cet enseignant a utilisé plusieurs termes ou expressions que je présente ci-dessous :

- Lumière (blanche, rouge, verte, bleue) ;
- Objets ;
- Couleur (primaire et secondaire) ;
- Source (primaire et secondaire) ;
- Enceinte noire ;
- Les objets reçoivent de la lumière et il nous réémettent de la lumière ;
- L'œil fonctionne comme un prisme, il traite la couleur, l'œil est comme un filtre ;

- Les objets renvoient de la lumière ;
- Si je le vois bleu, il est capable de renvoyer que du bleu ;
- Si je le vois blanc, c'est qu'il est capable de renvoyer toutes les couleurs ;
- Les objets blancs renvoient tout alors que les objets colorés ne renvoient qu'une partie de la lumière ;
- Si l'objet est magenta ça veut dire qu'il est capable de renvoyer du rouge et du bleu ;
- Je l'éclaire en lumière blanche avec toutes les couleurs.

Sur le plan notionnel, on remarque que la majorité des aspects traités avec le groupe 1 est reprise avec le groupe 2, sauf la différence entre lumière et peinture esquissée avec le groupe 1 et le fonctionnement de l'œil avec le groupe 2. Sinon on retrouve les mêmes concepts et une progression assez similaire en termes de complexification des exemples, même si le nombre d'exemples est plus important avec le groupe 2 qu'avec le groupe 1. Sur le plan du vocabulaire, on relève un vocabulaire français et un vocabulaire créole assez identiques faisant référence aux mêmes phénomènes physiques.

Déroulement de la séance avec alternance français-créole (groupe 3)

L'enseignant présente l'expérimentation et distribue le questionnaire. Il commence ensuite son cours (ligne 15). Il donne le thème du cours en français « la perception des couleurs des objets », ensuite il pose des questions en créole sous forme d'exemples sur le fait de voir on tel ou tel objet de telle couleur, puis revient au français pour formuler une question générale sur le phénomène physique mis en jeu. Cette première alternance de type continue, interphrase et intralocuteur illustre une manière particulière d'entrée en matière dans l'enseignement d'une notion en sciences en usant de l'alternance des langues selon les étapes du discours (présentation du thème en français, questionnement en créole, formulation d'une problématique générale en français). Puis l'enseignant semble vouloir continuer en créole « ké::- » mais s'interrompt et repasse au français pour une longue explication qui commence par le rappel de la notion de lumière blanche, de couleurs primaires et de leur mélange pour obtenir du blanc, abordée antérieurement en cours magistral. Il explique que ces notions vont maintenant être utilisées dans le cadre de la perception de la couleur des objets, ce sont donc des notions préalables, des pré-requis à la compréhension de ce phénomène (ce rappel a été effectué également avec les groupes 1 et 2). L'enseignant repose une question très générale, toujours en français, sur le fait de savoir pourquoi on voit un objet, et pourquoi on voit une table blanche (ligne 19). Il donne la réponse après une intervention d'un étudiant et explique que c'est parce qu'il est éclairé par une source primaire blanche et questionne alors sur le fait qu'on voit un chemiser jaune avec une lumière blanche (ligne 21) et explique qu'un objet peut nous renvoyer certaines couleurs et à en absorber d'autres (la notion d'absorption n'a pas été évoquée dans les séances avec le groupe 1 et 2).

L'enseignant propose ensuite aux étudiants d'imaginer une boite noire avec un objet qu'on éclaire avec une lumière blanche et qu'on voit blanc en leur demandant ce que cela signifie en utilisant le créole (ka sa vlé di/). On relève ici une alternance intralocuteur, interphrase et continue qui consiste après avoir présenté une situation dans une langue de questionner les étudiants dans une autre langue. Une façon de marquer la fin d'un acte descriptif à la passation de la parole aux étudiants sur un mode interrogatif. N'ayant pas obtenu de réponse des étudiants, il réitère le même procédé : (i) explication de la situation expérimentale en français et (ii) questionnement en créole. Un étudiant répond correctement en français (alternance interlocuteur, interphrase et continue) en utilisant un terme inadéquat « *traverser* » (ligne 24). L'enseignant valide sa réponse et reprend le terme « *traverser* » et en réexpliquant

en français le phénomène et en le remplaçant par « *renvoyer* ». Puis il présente un autre exemple en créole et pose une autre question (ligne 25). Cette alternance intralocuteur, interphrase et continue marque encore le fait de passer à une autre étape du développement du cours. Un étudiant répond correctement en français (ligne 26), l'enseignant demande pourquoi en français et l'étudiant répond alors en créole (alternance interlocuteur, interphrase, continue). Il se joue ici un passage intéressant entre les différents acteurs et les langues (ligne 25 à 28) car l'enseignant pose une question en créole, l'étudiant répond en français, alors l'enseignant repasse au français pour poser une question, mais l'étudiant répond en créole, et l'enseignant alors continue son questionnement en repassant au créole (ligne 29). L'étudiant continue de répondre en créole (ligne 30) puis repasse au français pour continuer son explication (ligne 32) après une sollicitation de l'enseignant. L'enseignant invalide la réponse en français et repasse au créole pour reprendre la situation donnée et le questionnement (ligne 33). Après une réponse donnée par un étudiant en français, l'enseignant valide et reprend l'explication du phénomène en français pour ensuite passer au créole pour changer de situation et d'exemple. Ces allers-retours d'une langue à une autre selon les acteurs et les actes de langage marque une manière dynamique de structurée le discours entre l'explication, la présentation d'un exemple, le questionnement et la réponse.

L'enseignant passe ensuite à l'exemple d'un vêtement bleu en lumière blanche, éclairé par une lumière jaune en boite de nuit. Il revient sur la couleur de la lumière (surement trop compliqué à ce stade de son exposé car le jaune est une couleur secondaire) pour proposer une lumière de couleur rouge sur un vêtement bleu en boite de nuit qu'on voir noir (ligne 41). Une remarque importante apparaît, marquée par un mot en créole « *tensyon* » et une explication suivie donnée en français sur la capacité des objets à renvoyer toutes les couleurs ou certaines seulement, selon qu'ils soient éclairés par une lumière blanche ou par une lumière d'une couleur spécifique. Une question est posée ensuite par un étudiant sur la manière dont un objet est capable de renvoyer de la lumière (ligne 42). Cette question est reprise par l'enseignant en amenant la notion de source secondaire. Sans lumière on ne voit pas les objets (ligne 43). L'enseignant aborde également les objets perçus noirs avec une lumière blanche et explique qu'il absorbe toutes les couleurs et donc la chaleur (notion non abordée dans les séances avec le groupe 1 et 2) sans être capable de renvoyer aucune couleur (exemple de la voiture noire qui est plus chaude que la voiture blanche quand elle exposée au soleil). La lumière est présentée comme une source de chaleur. La suite des interactions a lieu en français. Un étudiant pose une question et semble dire qu'avec une lumière rouge tout est rouge (ligne 46 et 48). L'enseignant avance l'idée de nuances et de mélanges de rouge et reprends la notion de couleur primaire et secondaire. Il repasse au créole pour présenter un autre exemple et poser une question (ligne 55). Un étudiant répond correctement en français et l'enseignant poursuit son exposé en français. Un autre étudiant pose la question d'une absence de lumière (ligne 58) et l'enseignant répond alors qu'on ne voit pas les objets, puis reprend l'exemple de la boite de nuit (ligne 59). Une autre intervention d'un étudiant suggère qu'il faut préalablement exposer un objet à une lumière blanche pour connaître ses capacités à renvoyer telle ou telle lumière (ligne 60), c'est notamment le cas des situations données dans le test, qui est redistribué en fin de séance aux étudiants.

En résumé, l'alternance français-créole révèle dans cette séance, d'une part, une utilisation du créole pour présenter des exemples de situation visant à questionner les étudiants sur leur perception des couleurs des objets selon différents types de couleurs d'éclairage, et d'autre part, une utilisation du français pour expliquer le phénomène physique et les réponses attendues. Seule une intervention d'un étudiant est en créole et vise l'explication d'un phénomène (ligne 29). On relève une dynamique des interactions et des actes de langage sur

la base des changements de langues, ainsi que de l'avancée du discours et de l'explication scientifiques

Lors de cette séance, après un questionnement initial (pourquoi on voit les objets ? Pourquoi on les voit d'une certaine couleur ?) et une exemplification de plus en plus complexe, plusieurs éléments notionnels pour l'enseignement et la compréhension de la perception de la couleur des objets sont apparus de manière chronologique :

- 1/ la notion de lumière blanche ;
- 2/ les couleurs primaire : bleu, vert et rouge ;
- 3/ La notion de filtre ;
- 4/ Pourquoi on voit un objet ? ;
- 5/ Source primaire de lumière ;
- 6/ Objet perçu blanc avec une lumière blanche ;
- 6/ Pourquoi un objet est vu jaune, alors que la lumière est blanche ? ;
- 7/ capacité des objets à renvoyer certaines couleurs ;
- 8/ Un objet renvoie certaines couleurs et en absorbe d'autres ;
- 9/ La notion de boite noire : un objet est mis à l'intérieur et on l'éclaire avec une lampe blanche et qu'on voit blanc : l'objet est capable de renvoyer toutes les couleurs et d'en « garder » aucune ;
- 10/ Pour les objets qu'on voit d'une certaine couleur en lumière blanche, ils ne renvoient qu'une partie de la lumière qu'ils reçoivent, ils ne sont pas capables que de renvoyer une certaine couleur ;
- 11/ Comment un objet fait-il pour renvoyer de la lumière, toutes les couleurs ou une seule couleur ? Source secondaire ;
- 12/ Les objets noirs (non abordés dans les séances avec le groupe 1 et 2) ;
- 13/ La notion de chaleur de la lumière (non abordés dans les séances avec le groupe 1 et 2) ;
- 14/ La notion de nuance et de mélange de couleur ;
- 15/ Objet de couleur secondaire en lumière blanche (ex. magenta) capable de renvoyer une couleur ou une autre selon la couleur utilisée pour l'éclairer : un objet qui est perçu magenta en lumière blanche, peut être vu comme rouge avec une lumière rouge ou bleu avec une lumière bleue ;
- 16/ En l'absence de lumière, on ne voit pas un objet.

Discussion

Cette première expérimentation visait l'analyse et l'évaluation d'interactions didactiques en français, en créole et en alternant les langues sur l'enseignement de la perception des couleurs auprès d'une population d'étudiants en master préparant le concours de professeur des écoles à l'IUFM de Guadeloupe. L'objectif était, d'une part, de mesurer l'impact d'un enseignement unilingue ou bilingue sur l'apprentissage de cette notion, et d'autre part, d'établir des relations et des comparaisons sur le déroulement du cours, le vocabulaire employé et la co-construction de la notion selon la ou les langue(s) utilisée(s).

Sur le plan quantitatif, l'analyse statistique des résultats ne montre pas d'effet de la ou des langue(s) utilisée(s) et des moments d'évaluation sur les performances des différents groupes (français, créole, alternance). Ainsi le fait d'utiliser une langue ou une autre, ou les deux n'a pas eu d'effet, dans cette expérimentation, sur les performances au test, et tous les étudiants quel que soit le groupe ont progressé. Ces résultats ne permettent pas d'affirmer, à l'instar de Causa (2011) que l'alternance des langues permet d'améliorer l'apprentissage. Cela peut être

expliqué par le fait que la séance n'a pas forcément été *bien conduite* (Causa, 2011). En outre, l'enseignement dans une langue ou dans l'autre, ou avec les deux langues n'altère pas l'acquisition de la notion chez la population étudiée.

Sur le plan qualitatif, l'analyse des interactions avec le groupe 1 (créole) et le groupe 2 (français) ne montre pas de différences importantes dans la structuration du cours et l'organisation des notions abordées. Pour le groupe 3 (alternance), on relève une fonction particulière assignée à chacune des langues par l'enseignant lors du processus d'enseignement-apprentissage. En effet, il ressort que le créole est largement utilisé par l'enseignant pour présenter des exemples de situations, illustrer la notion enseignées et susciter un questionnement chez les étudiants, tandis que le français apparaît lorsqu'il s'agit d'expliquer le phénomène sur un plan scientifique avec le vocabulaire spécifique. Ce résultat permet de compléter les analyses précédentes, ainsi que les fonctions repérées dans l'alternance codique au cours des interactions didactiques. En effet, on avait pu relever un usage du français pour la théorie et du créole pour la pratique en EPS. Cela renforce les observations faites antérieurement et la répartition des langues en fonction des moments de la séance. Il apporte un éclairage particulier sur la didactisation de l'alternance codique dans l'enseignement des sciences aux Antilles françaises.

Conclusion

En conclusion, cette première expérimentation offre des perspectives intéressantes. En effet, elle a permis d'analyser des interactions didactiques en français, en créole et en alternant les deux langues pour l'enseignement d'une notion en sciences, ainsi que les effets d'un enseignement mené dans une ou plusieurs langue(s) sur les apprentissages. Il apparaît qu'il n'y a pas d'effet d'un enseignement monolingue (français ou créole) ou bilingue (français-créole) selon les différents moments d'évaluation sur les performances des étudiants ayant participé à l'étude. Par ailleurs, des effets plus spécifiques et ciblés ont été relevés en fonction des modalités d'enseignement et des moments d'évaluation. Les étudiants ayant reçu un enseignement en créole sont les seuls à progresser significativement entre le test 1 et le test 2. Ce résultat peut être attribué à l'originalité du protocole et au fait que les étudiants ont été plus attentifs au cours de la séance. Le groupe enseigné en français obtient des performances supérieures au test 2 comparativement au groupe ayant reçu un enseignement en alternance. Pourtant au test 1, ces deux groupes ont des performances relativement comparables. Cette différence peut être expliquée par un niveau initial légèrement supérieur chez le groupe enseigné en français et par une progression plus élevé entre le test 1 et le test 2. En outre, aucune différence n'est constatée entre ces deux groupes et le groupe enseigné en créole uniquement. Si pour l'enseignement de la notion, le fait d'utiliser le français et le créole ne modifie pas ou peu la structuration du cours, il apparaît qu'en créole de nombreux emprunts sont effectués à partir du français en utilisant un phonologisation créole. Pour le groupe enseigné en alternance, on relève une fonction particulière des langues selon les moments d'intervention de l'enseignant. Ce dernier utilise le créole pour questionner les étudiants et donner des exemples, alors qu'il emploie le français pour expliquer les phénomènes physiques d'un point de vue théorique. Cette première expérimentation exige en outre de poursuivre cet objectif de recherche et de revoir quelques éléments méthodologiques, et notamment la faible discrimination possible à partir du test complété par les étudiants afin d'évaluer la progression de leur compréhension du concept enseigné.

ÉTUDE 7 : ENSEIGNEMENT MONOLINGUE OU BILINGUE DES SCIENCES À L'UNIVERSITÉ EN GUADELOUPE

Introduction

Cette deuxième expérimentation s'inscrit dans la problématique et la continuité de l'expérimentation précédente. Elle repose également sur une approche exploratoire et mixte articulant des aspects quantitatifs et qualitatifs en vue d'analyser, d'une part, les effets de l'alternance des langues sur l'acquisition de notions scientifiques (la perception de la couleur des objets), et d'autre part, les passages d'une langue à une autre au cours des interactions didactiques dans le déroulement d'un enseignement en science. Plusieurs évolutions méthodologiques ont été opérées au regard des limites évoquées dans la conclusion de l'expérimentation précédente. Premièrement, l'évaluation étant trop courte et pas suffisamment discriminative pour mesurer les différences entre les groupes expérimentaux, un test plus complet a été élaboré en collaboration avec l'enseignant. Ce test a constitué la structure du cours, dans la mesure où l'enseignant reprenait et expliquait les exercices et les réponses attendues. Dans la 1ère expérimentation, il y avait trois groupes (créole, français, alternance) et dans cette 2ème expérimentation, j'ai constitué uniquement deux groupes, l'un en français et l'autre avec la possibilité d'alternance pour étudier plus particulièrement la différence entre, d'un côté, un enseignement monolingue classique, et d'un autre côté, un enseignement bilingue. Troisièmement, la mise en place de l'alternance, laissée libre dans la 1ère expérimentation, a été discutée et préparée avec l'enseignant au regard des constats établis dans les études précédentes de le chapitre II, de l'expérimentation précédente et de la littérature scientifique. Ainsi une planification préalable de l'alternance a été établie par l'enseignant sur la base de ces propositions. Cet enseignant a donc été sensibilisé à une stratégie raisonnée d'utilisation de l'alternance dans l'enseignement. Néanmoins, l'alternance n'a pas été totalement planifiée et l'enseignant a souhaité conserver une certaine spontanéité. Enfin, quatrièmement, concernant l'analyse des alternances au cours des interactions, j'ai privilégié une approche plus précise des passages d'une langue à une autre par les différents acteurs dans le déroulement du cours et les activités pédagogiques spécifiques. Je présente par la suite le détail de cette méthodologie.

Méthodologie

Population étudiée

L'expérimentation repose sur deux TD avec une promotion d'étudiants en Master « éducation et formation » préparant le concours de professeur des écoles qui ont suivi auparavant un cours magistral sur la lumière. Les 40 étudiants participants sont de sexe féminin (âge moyen 22 ans) et ont été répartis en deux groupes de 20, le groupe 1 a eu un TD uniquement en français, et le groupe 2 en alternance français-créole avec la possibilité, tant pour l'enseignant que pour les étudiantes, d'alterner le français et le créole au cours du TD. Ces deux TD ont eu lieu dans la même salle, la même journée et sont effectués par le même enseignant avec la population d'étudiants répartis en deux groupes.

Concernant les compétences linguistiques en français et en créole, l'enseignant est bilingue français-créole et est capable de parler créole. Les étudiants ont tous des compétences en français, à l'oral et à l'écrit, tant en réception qu'en production, et ils ont tous également des compétences en créole, notamment à l'oral et en réception leur permettant de suivre une

conversation (tous les étudiants du groupe 2 possèdent des compétences suffisantes en créole pour suivre le cours). Ces compétences ont été évaluées à l'aide d'une grille d'auto-évaluation des compétences en créole.

Instrumentation

Deux outils ont été utilisés pour cette expérimentation. Le premier est une grille d'auto-évaluation des compétences en créole qui a permis de s'assurer d'un niveau suffisant des étudiants pour suivre le cours en alternance. Le second est un test concernant la notion enseignée, la perception de la couleur des objets (cf. Annexe 16). Les deux séances ont été filmées afin de retranscrire la totalité des échanges et des événements à l'aide de la convention de transcription ICOR (cf. Annexe 17).

Déroulement de la recherche

Le déroulement de la séance pour chaque groupe expérimental a suivi exactement la même procédure reposant sur cinq étapes :

- Premièrement, l'expérimentateur présentait la recherche à l'aide d'une consigne préalablement élaborée : « *Dans le cadre d'une recherche menée au sein du laboratoire de l'IUFM, le CRREF, j'ai sollicité votre enseignant. Je souhaiterais pouvoir filmer la séance d'aujourd'hui à des fins d'analyse. Ces enregistrements ne feront l'objet d'aucune diffusion, que ce soit en séminaire, en colloque ou en formation, ils serviront simplement à ce travail de recherche. Je vous distribue une autorisation d'être filmée que vous devez compléter et signer. Ceux qui ne souhaitent pas être filmés peuvent se manifester et j'ai prévu un espace dans la salle hors du champ de la caméra. En vous remerciant de votre participation, je vous souhaite une bonne séance de travail* ».
- Deuxièmement, l'enseignant présentait le thème de la séance et distribuait une première fois le questionnaire prévu pour l'évaluation de la notion (test initial). Il accordait vingt minutes aux étudiants pour le compléter et l'enseignant récupérait les questionnaires complétés.
- Troisièmement, la séance débutait et durait une heure
- Quatrièmement, en fin de séance, le même questionnaire vierge était redistribué à chaque étudiant, et vingt minutes leur étaient accordées pour qu'ils répondent une seconde fois à l'ensemble des questions (test final). Les questionnaires complétés étaient récupérés par l'enseignant à la fin de la séance.
- Cinquièmement, une semaine après l'expérimentation, au début d'un cours avec le même enseignant, les étudiants avaient à compléter une troisième fois ce questionnaire (post-test).

Méthode d'analyse des données

L'analyse des résultats a porté, d'une part, sur les réponses aux questionnaires, et d'autre part, sur les alternances codiques au cours des interactions didactiques. Pour l'analyse des questionnaires, une note à chaque étudiant à chaque passation (chaque étudiant ayant rempli trois fois le questionnaire ont donc trois notes : test initial, test final, post-test). Le questionnaire comprenait 20 réponses et 1 point a été attribué pour chaque bonne réponse, ce qui donnait une note sur 20. Le traitement statistique des résultats visait l'analyse des effets de groupes et des moments d'évaluation sur les performances des étudiants.

Des tests statistiques ont été effectués par la suite sur les résultats obtenus pour savoir si les performances des groupes sont distinctes en fonction du moment d'évaluation (test initial, test final, post-test) selon les groupes expérimentaux.

À partir de l'analyse des interactions didactiques, j'ai relevé la structure du cours des deux groupes en identifiant chronologiquement les activités, les thèmes et les types de discours dans chaque groupe. Pour le groupe 2 (alternance français-créole), j'ai analysé la place, la forme et la fonction de l'alternance dans le déroulement de la séance et le type d'activités.

Résultats

Je présente par la suite, d'une part, les résultats obtenus aux tests par les étudiants selon le groupe et le moment d'évaluation, et d'autre part, ceux obtenus par l'analyse conversationnelle des interactions didactiques.

Approche quantitative

Le tableau 22 ci-dessous présente les moyennes obtenues par les deux groupes aux différents moments d'évaluation.

Tests / Groupe	Test initial (T1)		Test final (T2)		Post-Test (T3)	
	Moy.	**E-T**	**Moy.**	**E-T**	**Moy.**	**E-T**
Groupe 1 (en français)	8,8	2,31	14,1	2,49	13,55	2,54
Groupe 2 (en alternance)	9,55	1,60	14,6	2,21	15,1	2,14
Général	**9,175**	**1,99**	**14,35**	**2,33**	**14,325**	**2,45**
Différences G2-G1	**0,75**	**-0,70**	**0,5**	**-0,28**	**1,55**	**-0,39**

Tableau 22 : Performances moyennes de chaque groupe à chaque évaluation

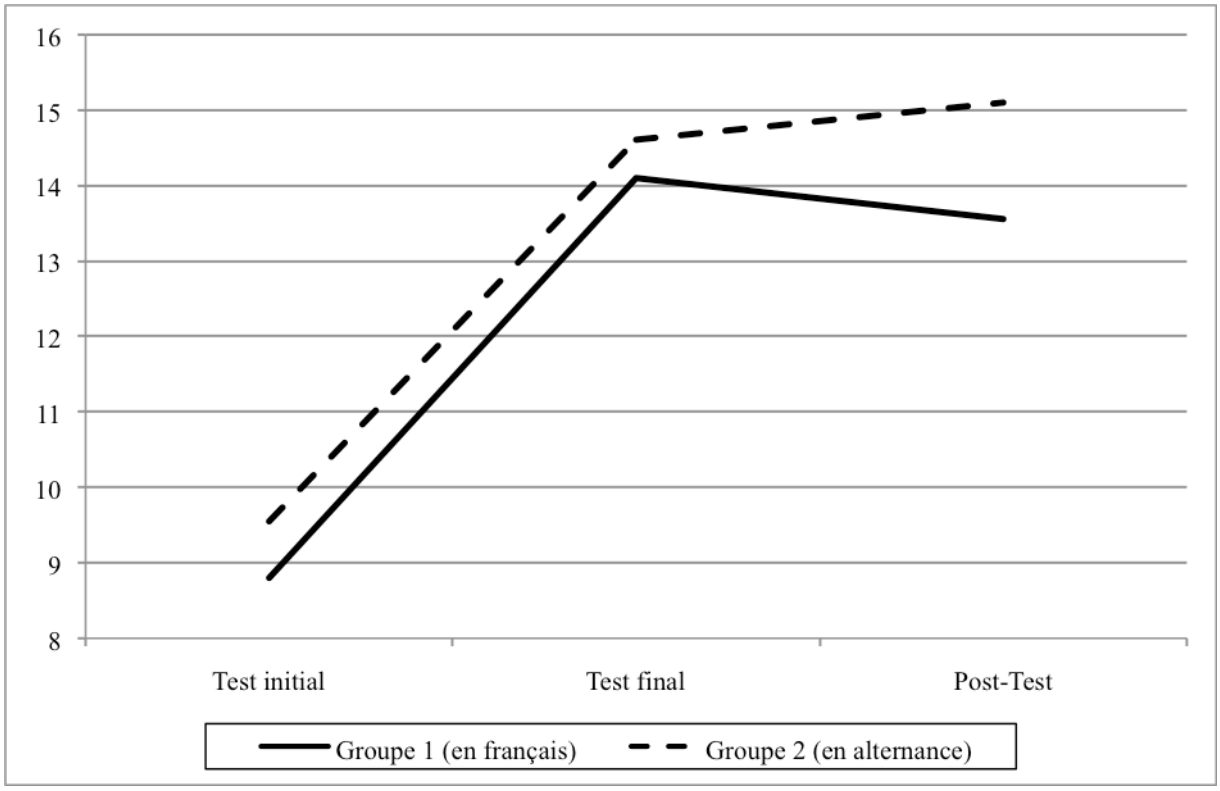
J'ai mesuré les écarts de performances, pour chaque étudiant, entre le test final et le test initial, entre le post-test et le test final, et enfin, entre le post-test et le test initial. Le tableau 23 présente les différences moyennes entre les performances obtenues à chaque test pour chaque groupe et entre les groupes.

Tests / Groupe	T2-T1		T3-T2		T3-T1	
	Moy.	**E-T**	**Moy.**	**E-T**	**Moy.**	**E-T**
Groupe 1 (en français)	5,3	2,84	-0,55	2,28	4,75	3,11
Groupe 2 (en alternance)	5,05	2,09	0,5	1,57	5,55	2,48
Général	**5,175**	**2,47**	**-0,025**	**2,01**	**-0,025**	**2,81**
Différences G2-G1	**-0,25**	**-0,76**	**1,05**	**-0,71**	**0,8**	**-0,63**

Tableau 23 : Différences moyennes des performances de chaque groupe à chaque évaluation

Une première observation des résultats montre que les performances moyennes obtenues par le groupe 1 et le groupe 2 sont identiques au test initial (respectivement 8,8 et 9,5), ainsi qu'au test final (respectivement 14,1 et 14,6). Le groupe 1 et le groupe 2 ont progressé entre le test initial et final, et cette progression est similaire entre le test initial et le test final (respectivement + 5,3 et + 5,05). Par contre, au post-test (passé une semaine après l'expérimentation) les performances du groupe 2 semblent supérieures à celles obtenues par le groupe 1 au même test (respectivement 15,1 et 13,55, soit une différence de 1,55 points. Le groupe 2 aurait des performances légèrement supérieures au post-test comparativement à celles du test final (respectivement 15,1 et 14,6, soit + 0,5), tandis que le groupe 1 a des

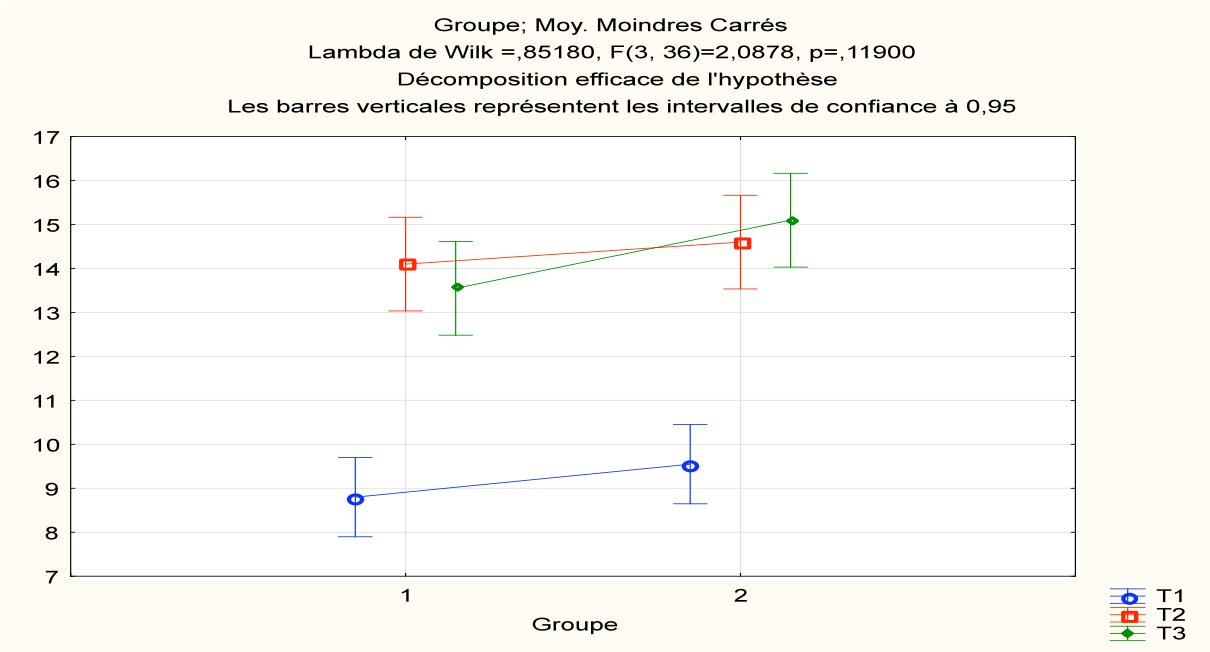
performances légèrement inférieures au post-test comparativement à celles du test final (respectivement 13,55 et 14,1, soit – 0,55), Le graphique 23 illustre la courbe des performances obtenues par les deux groupes à chaque moment d'évaluation.



Graphique 23 : Moyennes des performances obtenus selon les groupes et les moments d'évaluation

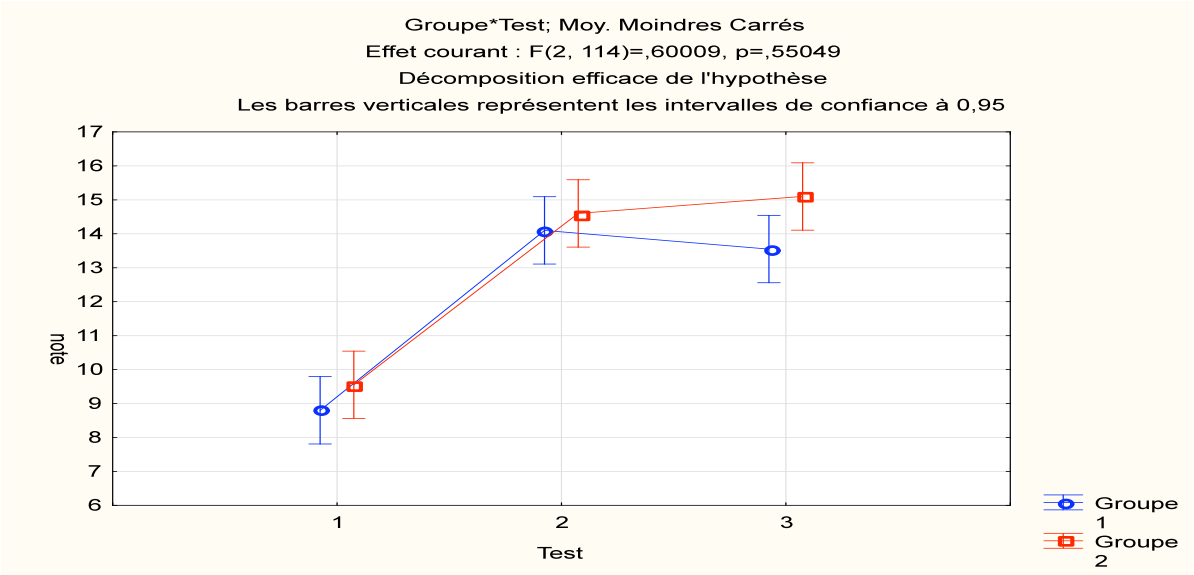
Plusieurs analyses statistiques ont été effectuées afin de mesurer la significativité des écarts entre les performances des deux groupes aux trois moments d'évaluation.

Une analyse statistique de type ANOVA à mesures répétées a été effectuée sur les notes obtenues par chacun des deux groupes à chaque évaluation. Elle ne révèle pas d'effet significatif d'interaction entre les deux facteurs sur les performances obtenues ($F(3,36) = 2,087$; $p = 0,11$). Les notes de chaque groupe ne sont pas significativement différentes pour chacun des tests. Ainsi les groupe 1 et 2 ont une moyenne similaire au test initial (respectivement 8,8 et 9,55), au test final (respectivement 14,1 et 14,6) et au post-test (respectivement 13,55 et 15,1).



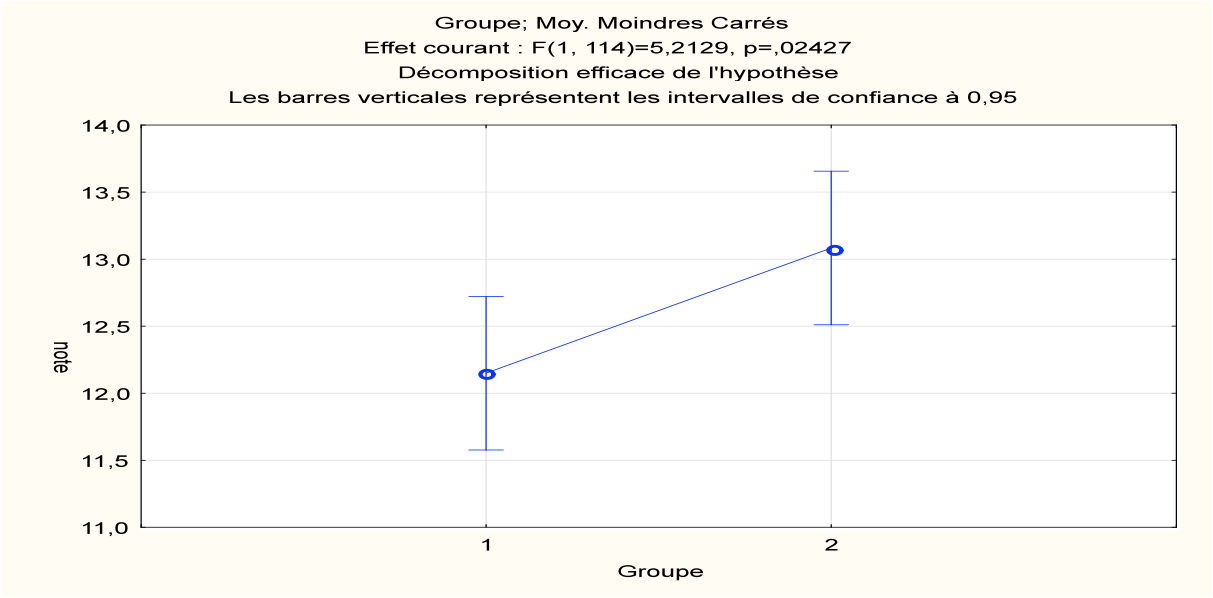
Graphique 24 : Comparaisons de performances obtenus selon les groupes aux différents moments d'évaluation

L'analyse de variance à deux facteurs (*groupe* à 2 modalités : G1, G2 ; *moment d'évaluation* à 3 modalités : Test 1, 2, 3) ne révèle pas d'effet significatif d'interaction entre les deux facteurs sur les performances obtenues (F(1,114) = 5,212 ; p = 0,55).



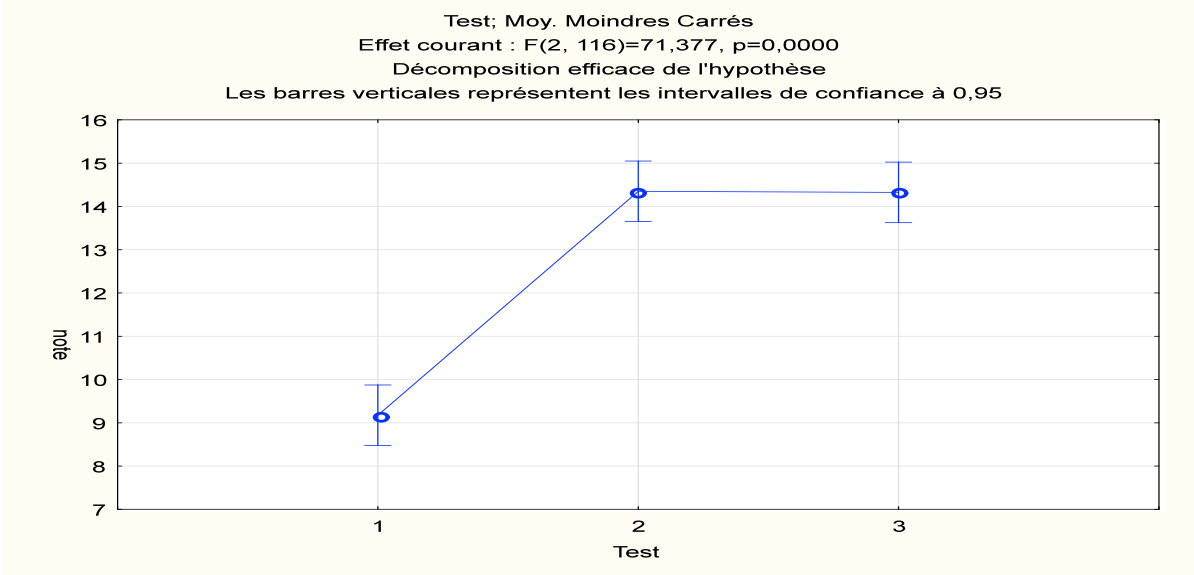
Graphique 25 : Moyennes des performances obtenus selon les groupes et les moments d'évaluation

Par contre, l'ANOVA révèle un effet principal significatif du facteur groupe (les notes du groupe 2 sont supérieures à celles du groupe 1 indépendamment des moments d'évaluation) et du facteur moment d'évaluation (les notes sont distinctes en fonction des moments de passation du test). Les notes obtenues par le groupe 2 sont en moyenne, tous tests confondus, significativement supérieures à celles du groupe 1 (respectivement 13,08 et 12,15) (F(1,114) = 5,212 ; p = 0,02).



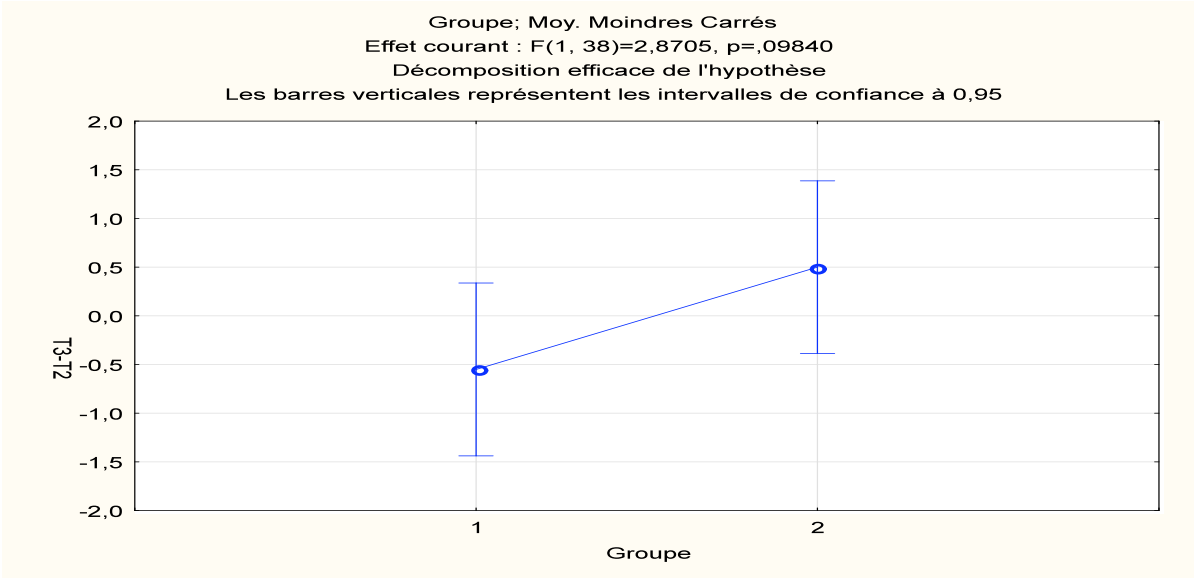
Graphique 26 : Moyennes des performances obtenus pour chaque groupe

De même, les notes obtenues à chaque test sont significativement différentes, indépendamment des groupes. La moyenne des notes obtenues au test initial est inférieure à celle obtenue au test final et au post-test (respectivement 9,17 ; 14,35 et 14,32) (F(2,116) = 71,377 ; p = 0,00). Ce résultat indique que les étudiants ont progressé.



Graphique 27 : Moyennes des performances obtenus à chaque moment d'évaluation

J'ai effectué une analyse de variance à un facteur (groupe ; deux modalités : groupe 1, groupe 2) sur les différences de notes obtenues entre le test final et le post-test (T3-T2) afin de vérifier si les notes évoluaient de manière différente entre ces deux tests selon le groupe considéré. Les résultats ne révèlent pas un effet significatif (F(1,38) = 2,87 ; p = 0,09). Même si le groupe 1 perd 0,55 point et que le groupe 2 gagne 0,5 point, cette différence n'est pas significative.



Graphique 28 : Différences moyennes de performances selon les groupes entre le test final et le post-test

Cette approche quantitative met en évidence une progression des groupes quelle(s) que soi(en)t la ou les langue(s) utilisée(s). Ainsi les deux groupes progressent entre le test initial et final de manière identique. Par contre, les performances du groupe 2 (alternance) sont supérieures à celles du groupe 1 (français) en général, tous tests confondus. Ce résultat demande d'autres recherches en vue de confirmer une mémorisation plus importante des informations relatives à la notion enseignée. Deux langues (français et créole) pourraient être plus efficaces qu'une seule langue (uniquement le français) à moye terme pour l'apprentissage d'une notion scientifique auprès d'étudiants aux Antilles françaises.

Approche qualitative

Dans cette partie, je présente une analyse de la structure du cours et des activités proposés dans chacun des groupes pour en faire une comparaison. J'étudie ensuite plus précisément la place de l'alternance pour le groupe 2 dans cette succession d'étapes qui détermine des temps didactiques et pédagogiques, ainsi que les notions développées pour appréhender le thème de la séance. Ce travail repose sur la retranscription des interactions (cf. Annexe 17).

Structure du déroulement de la séance

Pour les groupes 1 et 2, l'analyse des interactions met en évidence les étapes suivantes :

- Présentation du thème ou titre la séance.
- Formulation d'une problématique et des questionnements.
- Rappel des notions précédemment abordées.
- Questions posées générales aux étudiants : qu'est-ce qui permet de voir ? pourquoi il y a qu'une ombre ?
- Étapes du cours, progression et questions posées dans le questionnaire (test) : 5 étapes.
- Phase de bilan : question et ouverture.

Notions abordés lors de la séance et complexification des exemples

Pour les groupes 1et 2, l'analyse des interactions met en évidence structuration relativement identique du cours et une progression similaire des notions abordées. Voici la liste des notions qui apparaissent d'un point de vue chronologique : lumière, couleur, phénomène de propagation, modèle géométrique de la lumière, yeux, rétine, vision, cerveau, lumière blanche, lumière colorée (rouge), ombre, source de lumière, plusieurs sources et plusieurs ombres, mélange de source de lumière de couleurs différentes sur un objet de couleur blanche en lumière blanche, radiation lumineuse de couleur, dénomination des couleurs (blanc, rouge, vert, bleu, cyan), nuances de couleur, position source-objet-ombre, position opposée, lumière du soleil, couleurs de lumière primaire (vert, bleu, rouge), superposition de lumières colorées, spectre, synthèse, perception visuelle, jaune, violet, fuchsia, couleurs secondaires, magenta, jaune, cyan, turquoise, synthèse additive, absorber des couleurs, la couleur d'un objet n'est pas absolue, lumière de l'environnement, pigments, colorants, composant, matières et propriétés chimiques, renvoyer des couleurs, diffusion et sélection de couleurs, renvoyer de la lumière et une couleur, synthèse soustractive.

Place, forme et fonction de l'alternance codique dans la séance du groupe 2

Je présente ici les stratégies d'alternance codique, prévues et spontanées, mises en œuvre par l'enseignant lors des différentes étapes identifiées précédemment dans le déroulement de sa séance avec le groupe 2.

Présentation du thème ou titre la séance

Le titre de la séance est donné en français par l'enseignant « *de la lumière jaillit les couleurs* » et il demande en créole aux étudiants de faire des propositions de traduction de ce titre en créole (lignes 1 et 2). Trois propositions vont être faîtes par les étudiants (lignes 3 à 9) :

- sé limyè ka ba-w koulè (*traduction littérale : c'est la lumière qui te donne des couleurs*) ;
- koulè ka sòti dè limyè (*les couleurs sortent de la lumière*) ;
- an limyè-la ni tout koulè (dans la lumière, il y a toutes les couleurs).

C'est sur la base de ces traductions que l'enseignant va aborder un questionnement et formuler une problématique générale qui constitue la base de ce cours sur la perception de la couleur des objets. Il s'agit ici d'une alternance de type interlocuteur, interphrase et traductive, sollicitée par l'enseignant, qui permet, d'une part, d'installer un contrat didactique de type linguistique spécifique supposant un recours possible aux deux langues pour la compréhension de la notion enseignée, et d'autre part, de solliciter chez les étudiants une activité de conceptualisation en passant d'une langue à une autre afin de mieux comprendre de quoi on parle.

Formulation d'une problématique et des questionnements

A partir des traductions proposées par les étudiants, l'enseignant va formuler en créole des questions générales qui délimitent une problématique supposée générer chez les étudiants une envie de comprendre des phénomènes vécus quotidiennement, et de faire émerger des conceptions et des représentations sur ce phénomène (ligne 10),

Rappel des notions précédemment abordées

L'enseignant passe ensuite au français pour rappeler certaines notions abordées antérieurement lors du cours magistral sur la lumière, sa propagation et son modèle géométrique. Il réexplique ce phénomène en passant au créole, et montre comment ces connaissances vont être enrichies par le TD qui va suivre, et donc qu'elles s'inscrivent dans la continuité (ligne 10). Il utilise principalement des reformulations interlinguales.

Questions posées générales aux étudiants

L'enseignant, après avoir posé des questions générales en créole, continue à poser des questions plus spécifiques, toujours en créole, aux étudiants en sollicitant des réponses. La première question demande ce qui permet de voir. Un étudiant répond en créole (ligne 11) : *zyé an nou* (nos yeux). L'enseignant valide la réponse mais explique que c'est grâce aussi à la lumière (ligne 12). Il passe alors au français pour expliquer l'interaction entre la lumière et l'œil sur le plan de la vision et du cerveau. Il reprend l'explication en créole de cette interaction œil lumière.

Étapes de la séance

Une source lumineuse : situation initiale : Lumière blanche = Objet Blanc / exercice : lumière rouge = Objet quelle couleur ?

La première étape de la séance porte sur un objet, un tétraèdre blanc, qui parait blanc en lumière blanche et qui, ensuite est éclairé en lumière rouge, et on demande de quelle couleur on le voit. L'enseignant présente cet exercice en français et pose une question sur le fait qu'il y ait qu'une seule ombre perçue (ligne 13). La réponse donnée par un étudiant est qu'il y a qu'une seule source (ligne 14). L'enseignant passe au créole pour expliquer ce phénomène (ligne 15). Cette question est fondamentale pour la suite de l'exercice où des objets vont être éclairés par plusieurs sources et donc avoir plusieurs ombres.

Deux sources lumineuses de couleurs différentes sur une même face

La deuxième étape porte sur le tétraèdre blanc. Trois des faces sont chacune éclairée par une source de lumière de couleurs différentes. Elles apparaissent de la même couleur que celle de la source de lumière colorée dans la situation initiale. On tourne de 60 degré le tétraèdre afin que chaque face soit éclairée par deux sources de lumière de couleurs différentes. Cette situation est reprise par l'enseignant en créole et il demande aux étudiants ce qui se passe (ligne 16). Un étudiant répond en créole que deux faces sont éclairées (ligne 17), alors que c'est plutôt chaque face qui est éclairée par deux lumières, ce qui est repris par l'enseignant toujours en créole (ligne 22). La question du mélange des sources de lumière de couleur différente est posée (lignes 24 à 30). L'enseignant projette une diapositive pour illustrer la situation où l'on voit une face du tétraèdre éclairée par deux sources lumineuses.

L'enseignant passe au créole pour demander aux étudiants de quelles couleurs ils perçoivent chaque face de l'objet (ligne 24), puis au français pour expliquer le mélange de deux radiations lumineuses de couleurs différentes (ligne 30), puis au créole pour poser une question sur le nombre d'ombres perçues, sur leur couleur et sur la place de la source lumineuse et de sa couleur (à droite ou à gauche) (ligne 32). Cette alternance constitue à mon sens une manière de structurer les parties du discours en tant que marqueur énonciatif pour délimiter les passages d'une activité discursive et cognitive à une autre. Selon la couleur et la position de l'ombre, les étudiants doivent en déduire la position et la couleur des sources lumineuses par rapport à l'objet. L'enseignant repose un principe de base qui est que l'ombre

est toujours à l'opposé et la source par rapport à l'objet (ligne 44), principe qui devrait permettre ensuite, à partir de deux sources lumineuses de couleurs différentes de retrouver leur position par rapport à l'objet en fonction de la couleur des ombres. L'explication de la situation est reprise en créole après une demande d'explication par un étudiant en français (ligne 48). Cette explication est en créole (ligne 49) et un étudiant intervient en créole pour montrer qu'il a compris (ligne 50). Puis l'enseignant continue à questionner les étudiants sur les positions des sources lumineuses colorées en créole (ligne 51) et les étudiants répondent en français sur la couleur et la position des sources (lignes 52 et 56), réponses validées par traduction en créole par l'enseignant (ligne 55).

La troisième étape du cours porte sur un objet éclairé par trois lumières de couleurs différentes. La situation est présentée en créole par l'enseignant (ligne 59). Après une description de ce que l'on perçoit dans cette situation en créole, l'enseignant passe au français pour aborder les notions de couleurs primaires et de leur superposition pour créer la lumière du soleil, puis revient au créole pour interroger les étudiants sur les couleurs des ombres qu'ils perçoivent et sur l'origine des sources lumineuses et de leur couleur (lignes 65, 69). Les étudiants répondent en français (lignes 68 et 70). La notion de synthèse de couleur est abordée et son organisation dans le cerveau et la vision.

L'enseignant aborde ensuite la notion de couleur secondaire (jaune, magenta, cyan) comme étant le mélange de deux couleurs primaires (vert, bleu, rouge) et explique en français ce mélange pour conclure en créole que « tout limyè pa menm limyè » (toutes les lumières ne sont pas les mêmes). Ainsi le fait que les ombres peuvent être colorées et pas seulement noires est expliqué par la suite en français, le résultat de chaque mélange de deux couleurs primaires est donné, ce qui apporte des éléments de réponses pour le questionnaire (test) (ligne 75)

La quatrième étape correspond à la perception de quatre feutres de couleurs distinctes dans un environnement coloré. Toute cette partie se déroule en français, tant pour les explications de l'enseignant que pour les réponses et questions des étudiants. De courtes interventions en créole apparaissent dans le discours de l'enseignant pour qui consiste à reprendre ce qui a été dit antérieurement en français en utilisant donc une reformulation interlinguale (ligne 87) et pour affirmer quelque chose : « ki vlé sa ».

Ensuite, se déroule la cinquième étape du cours, concernant la perception d'une pomme dans un environnement coloré. Cette étape a lieu entièrement en français.

On passe enfin à une dernière phase dite de bilan qui correspond à des questions des étudiants pour revenir sur certains points du cours. L'enseignant évoque la notion de consommateur averti face à la présentation et l'éclairage particulier des objets dans les magasins (relation à la vie quotidienne). Une étudiante demande de revenir sur les capuchons des feutres et une autre parle d'un vêtement qui change de couleur au soleil (relation avec la chaleur plutôt qu'avec l'éclairage). La conclusion de l'enseignant sur cette dernière question se fait en créole, ainsi qu'une ouverture sur le mélange de couleurs en peinture en arts plastiques où, à l'inverse, les couleurs primaires sont le jaune, le cyan et le magenta, et les couleurs secondaires, le rouge, le vert et le bleu (ligne 104).

Exemples d'alternances et de mélanges codiques

Alternance traductive intralocuteur interphrase

2. Ens comment on peut dire ça en créole/ (.) **ès on moun pé ni on fwazé (.) ki pé tradui sa/**

Cette alternance de l'enseignant est une question posée en français qui est reformulée en créole (reformulation interlinguale ou alternance traductive). Elle sollicite également une réponse en créole des étudiants.

Alternance continue intralocuteur interphrase et intraphrase

10. Ens ou **an limyè-la ni tout koulè (2.1) zò ni bèl fwazé (2.4)** mais justement **(.) sa nou pé pozé nou kon kèksyon (.) osi (.) sé an kijan nou pé èspliké ké an limyè i ni koulè/ (2.6) é an kijan a parti dé limyè (.) nou pé vwè koulè (5.7)** dans la première partie du cours (1.6)) sur la lumière (.) on a parlé de la lumière en termes de phénomène de propagation (2.6) propagation (0.8) et on **::** on a dit qu'on s'appuie sur le modèle géométrique de la lumière +++ autrement dit heu **:: lè nou ka vwè limyè (.) nou ka vwè dé rèyon limineu ki ka déplasé-y dan lèspas (0.6) ki ka propajé-y dan lèspas (1.8) é nou byen komprann dènyéman adan kour-la ké (0.9) atravè sé rèyon limineu-la (.) i ni on énèwji ki ka transpòté-y (1.1) puiské lè nou anba soley** + par exemple **+ nou ka rousouvwa limyè é nou cho (5.2)** et en fait (.) **aprè-midi-la nou kay vwè kè limyè-la pa ka transpòté yenki énèwji (1.2) énèwji-lasa osi pé ni on reprézantasyon dè koulè (2.4) donk sa zò di talè-la toutafè vré hein\ (.) sé ké koman adan limyè nou pé vwè koulè (2.3) ka i ka pèwmèt noud è vwè/=**

Dans cet extrait, l'enseignant ne traduit pas ce qu'il dit en créole et en français dans une langue ou dans une autre, mais il dit des choses différentes dans chacune des deux langues. Il passe du français au créole de deux manières, soit par l'alternance intraphrase sous la forme d'emprunt au français (*mais justement, par exemple, et en fait*) au sein de phrases en créole pour établir des liaisons entre les énoncés, soit par des alternances interphrases pour marquer des parties différentes dans le discours (rappel des notions abordés en français ; questionnement et explications en créole).

L'extrait suivant met également en évidence une alternance continue, intralocuteur et interphrase. Il est sensiblement identique à l'extrait précédent dans la mesure où l'alternance marque des temps dans l'activité discursive. Le créole est utilisé pour parler de la perception des couleurs, et le français pour expliquer le phénomène scientifique :

30. Ens **i parèt plito: (1.2) plito vè-blé (.) ou pé di vè-blé pas sé sa ou ka vwè (1.3) ou pé jis di blan ala limit pas si ou ka vwè i blan (.) ou pé di i blan (.) mè ou pé pozé ou kèksyon ès i vrèman blan/ (1.2) mé la ou ka vwè-y blan (.) ou ka vwè-y plito vè-bleu** (2.4) ce qui veut dire que (.) dans l'espace où les deux radiations lumineuses se mélangent (.) se superposent (.) nous ne retrouvons plus la radiation bleue (.) la radiation verte (.) on retrouve une radiation de couleur caractéristique (2.4) et la couleur ici là (.) c'est une couleur effectivement qui résulte du vert et du bleu (1.4) on peut appeler ça bleu turquoise heu: (.) cyan (.) on est dans des nuances de couleur (3.4) **poukwa nou pé di isi ké i ni dé sous lumi- a limyè ka kléré/ (1.2) paské i tini/**

L'extrait suivant montre comment l'enseignant peut expliquer un phénomène en passant d'une langue à l'autre pour évoquer des aspects différents ou des parties d'un même phénomène :

12. Ens **Zyé an nou ++ Zyé an nou ka pèwmèt nou dé vwè ++ mè zyé an nou ka pèwmèt nou dè vwè paské i ni::/ (2.3) paské i ni limyè +++ zyé an nou ka pèwmèt nou dé vwè paské i ni limyè (3.2) si nou rètrouvé nou dan on sal ki pani pon limyè ++ ében nou pa ka vwè ayen (2.6)** donc c'est bien pour montrer qu'il y a une interaction (.) entre la lumière et l'œil (0.9) et la lumière qui reçoit heu::- l'œil qui reçoit la lumière va concentrer cette lumière (.) sur un écran qu'on appelle la rétine (0.6) pour pouvoir activer le cerveau (0.8) et donc (.) **a pawti dé moman-lasa + sèrvo annou ka ban nou on réprézantasyon dé la vizyon (3.2) donk tou sa nou ka vwè fo pa nou konprann ké i endépandan dé sèrvo an nou (.) dé fason ké i konstruit ké.**

L'extrait suivant illustre comment l'enseignant peut amener une notion en français, et donner une explication et une illustration de cette notion par la suite en créole :

104. Ens donc peut-être que c'est la chaleur (.) mais c'est intéressant (1.8) bon (.) alors (.) pareil (.) je- je montre cette partie synthétique sur la synthèse dite soustractive vous comprenez bien que absorber la couleur d'un objet (0.7) c'est fabriqué de la couleur à partir d'une soustraction (1.8) puisque **lè an ka gadé on biten ki vè (0.7) si an ka vwè-y vè (.) sé paské y ja éliminé** le rouge et le bleu du soleil **(0.6) donk i ja fè on soustraksyon par enteraksyon a-y avè solèy-la (.) i ja fè on soustraksyon é i ka montré mwen yenki vè-la (.) donk an ka vwè-y vè (0.2) donk lè an ka vwè on biten vè (.) sé paské sé rézilta a on sentèz dé koulè pa soustraksyon (1.7) si an pa voyé vè anlè-y (.) ében i pa ka voyé ayen pou mwen (.) alo an ka vwè y nwè (3.8)**

Alternance continu et traductive interlocuteur et interphrase

1. Ens vous remarquez que le: le titre du:- de ce chapitre (.) je l'ai noté de la lumière jaillit les couleurs (4.3)
((COM: les étudiants sortent leur affaire et s'installent dans la salle))
2. Ens comment on peut dire ça en créole/ (.) **ès on moun pé ni on fwazé (.) ki pé tradui sa**
3. Étu1 **sé limyè ka ba-w koulè**
4. Étu2 **an limyè-la ni tout koulè**
((COM: rires dans la salle)
5. Étu3 **koulè ka sòti dè limyè**
6. Ens **koulè ka sòti dè limyè (.) wi sa sé on bèl fwazé (.) koulè ka sòti dè limyè (.) ès nou pé ni on dòt fwazé/**
7. Étu1 **sé limyè ka ba-w koulè**
8. Ens **sé limyè ka ba-w koulè (.) wi**
9. Étu2 ou **an limyè-la ni tout koulè**

Dans cet extrait, l'enseignant demande aux étudiants de traduire en créole le titre du cours proposé en français. Les trois traductions proposées par trois étudiants (lignes 3, 4 et 5) sont extrêmement riches pour l'enseignant dans la mesure où elles permettent de vérifier la compréhension et la conception des étudiants sur le phénomène étudié. Chacune de ces traductions propose une vision particulière de la perception des couleurs, et l'enseignant s'en servira par la suite pour détailler le processus de perception des couleurs.

13. Ens **pou ké biten/**
14. Étus parce qu'il y a une seule source
15. Ens **i ni on sèl sous** (.)

Ici l'enseignant pose la question en créole, l'étudiant lui répond en français, et l'enseignant valide la réponse en la traduisant en créole. Cet extrait est intéressant dans la mesure où il met en évidence que les réponses, données dans une autre langue que celle utilisée pour poser la question, sont validées et peuvent être produites et traduites. Les deux extraits suivant sont à peu près identiques sur la forme d'alternance traductive et interlocuteur.

44. Ens opposée (.) opposée à la source par rapport à l'objet (.) l'ombre est toujours opposée à la source par rapport à l'objet (0.5) d'accord/ autrement dit **si nou pati èvè rézonman-lasa** (0.9) **la nou ka vwè limyè plito blé (.) sé ké vlé di ké (.) sous opozé a limyè-lasa y ka touvé-y plito pa la (.) donk sé sous/**
45. Étu5 bleu
46. Étu3 vert
47. Ens. **sé sous vè (1.1) sé sous vè (1.6) é sous vè-la ki la (.) nou ka vwè byen ké i ka kléré on pati a omb a sous blé-la paské y tou vè**

51. Ens **si pa té ni blé-la i té nwè\ (1.1) sé paské i ni lòt la la ében i ka konblé èspas-la (.) donk nou ka vwè-y blé (.) dakò/ (.) donk omb-la ki la la (.) sé omb a limyè vè-la (0.3) donk omb-la ki la la (.) sé omb a limyè-la ki la (.) é lòt limyè-la ki la la (.) sé li ka kléré la donk sé on limyè blé** (0.9) **é: é: é lè nou ka gadé sa (.) nou ka vwè byen ké nou pé ni dé zomb koloré (0.8) lomb pa toujou nwè (1.2) nou pé ni dé zomb koloré (3.5) alò on lòt situasyon èvè dot sous (2.1) alò (.) nou ni- ki koulè ké nou ni onivo a sé sous-la/**
52. Étu3 Rouge et bleu
53. Ens rouge et::
54. Étus rouge et bleu
55. Ens **rouj é blé (.) ola sous rouj-la i yé/**
56. Étu4 à droite
57. Ens **pito la (1.1) oben la/**
58. Étus à droite
59. Ens **pito la (.) dakò <((en riant)) sous rouj-la plito la>**

L'extrait suivant illustre comment l'enseignant peut insérer une phrase en français dans un énoncé en créole pour marquer une action cognitive ou souligner l'importance d'un élément :

87. Ens ça renvoie toutes les couleurs (0.6) **lè nou vwè on biten blan (.) sé ke sé on biten ki ka difizé ranvwayé (.) tout limyè a solèy-la (3.4) donk sé-** il faut garder cette- cette image (3.2) **parèy si nou vwè y nwè (.)**

Alternance traductive intralocuteur intraphrase et interphrase

73. Ens **ében nou ka vwè ke lè yo (.) ka mélanjé yo (.) nou pa vwè ni rouj ni vè, mé yo jonn (2.3) sa vlé di ke sèrvo an nou la osi (.) lè y résévwa limyè rouj limyè vè (0.8) ében i ka mélanjé sa pour nou ni on** perception visuelle de jaune (4.6) superposition du rouge (.) du vert (.) hé ben ça génère une lumière de tel jaune (1.1) **épi la (.) twazyèm omb-la (.) si nou ka gadé (0.8) ki limyè ki adan/**

Ici l'enseignant explique premièrement en créole, puis en français, que le mélange de deux lumières de deux couleurs (bleu et vert) donne une troisième couleur.

Description des alternances des langues selon les étapes de la séance

Étapes de la séance	Nombre de mots			Nombres et formes d'alternances codiques (AC)
	En français	En créole	Total	
A. Introduction				
1. Présentation du thème ou titre la séance (lignes 1 à 9)	26 (27%)	70 (73%)	96	AC traductive intralocuteur interphrase : 1 **Total AC = 1**
2. Formulation d'une problématique et Rappel des notions (lignes 10 à 12)	88 (39%)	139 (61%)	227	AC continue intralocuteur intraphrase : 3 AC continue intralocuteur interphrase : 2 **Total AC = 5**
B. Plan du cours				
3. Étape 1 (lignes 13 à 15)	55 (28%)	144 (72%)	199	AC traductive interlocuteur interphrase : 1 AC continue intralocuteur intraphrases : 1 **Total AC = 2**
4. Étape 2 (lignes 16 à 58)	222 (30%)	513 (70%)	735	AC traductive interlocuteur interphrase : 1 AC continue interlocuteur interphrase : 9 AC continue intralocuteur interphrase : 3 AC continue intralocuteur intraphrase : 3 **Total AC = 16**
5. Étape 3 (lignes 58 à 75)	516 (49%)	537 (51%)	1053	AC continue intralocuteur intraphrase : 7 AC continu interlocuteur interphrase : 9 AC continu intralocuteur interphrase : 4 **Total AC = 20**
6. Étape 4 (lignes 76 à 87)	495 (84%)	95 (16%)	590	AC traductive intralocuteur interphrase : 1 AC continue intralocuteur interphrase : 4 **Total AC = 5**
7. Étape 5 (lignes 87 à 93)	152 (100%)	0 (0%)	152	**Total AC = 0**
C. Bilan de la séance				
8. Questions diverses (lignes 94 à 103)	750 (100%)	0 (0%)	750	**Total AC = 0**
Perspectives et ouvertures (ligne 104)	216 (70%)	91 (30%)	307	AC continue intraphrase intralocuteur : 2 AC continue interphrase intralocuteur : 1 **Total AC = 3**
TOTAL	2520 (61%)	1589 (39%)	4109	AC traductive intralocuteur interphrase : 2 (4%) AC traductive interlocuteur interphrase : 2 (4%) AC continue intralocuteur interphrase : 14 (27%) AC continue intralocuteur intraphrase : 16 (31%) AC continue interlocuteur interphrase : 18 (34%) **Total AC = 52**

Tableau 24 : Description de l'alternance des langues dans la séance

Le tableau 24 permet de mettre en évidence la répartition des langues et des alternances codiques dans le déroulement de la séance selon les différentes étapes identifiées antérieurement. On observe premièrement que le créole est majoritairement utilisé dans l'introduction, alors que c'est le français qui est plus utilisé dans le bilan de la séance. Pour le plan du cours, en tant que tel, on relève une proportion plus importante de créole dans les étapes 1 et 2, un recours équivalent aux deux langues dans l'étape 3, et une utilisation plus importante voire exclusive de français dans les étapes 4 et 5. Au final, le français est utilisé à 61% pour cette séance et le créole à 39%. Ce premier résultat montre une répartition distincte de l'utilisation des langues au cours de la séance. Concernant les alternances codiques, on observe également une répartition différente de leur usage au cours de la séance. On relève

entre 1 et 5 alternances dans l'introduction et le bilan, ainsi que dans les étapes 1 et 4, aucune alternance dans l'étape 5 et les questions diverses. Par contre, on relève 16 et 18 alternances, respectivement dans les étapes 2 et 3 du cours. Ainsi, on constate que le nombre d'alternances évolue au cours de la séance, tout comme l'usage d'une ou l'autre langue. Il s'agit par la suite de s'intéresser aux fonctions de ces alternances dans l'interaction didactique pour connaître la place que jouent ces passages d'une langue à une autre dans l'acquisition d'une notion scientifique (la perception des couleurs des objets).

Discussion

Cette seconde expérimentation visait l'analyse et l'évaluation de stratégies d'enseignement en sciences reposant sur l'alternance codique, comparativement à un enseignement classique en français, sur la structuration du cours, l'organisation des interactions et les apprentissages de la notion enseignée, ici la perception des couleurs.

Sur le plan quantitatif, l'analyse des résultats ne révèle pas d'effet du facteur « groupe » et du facteur « moment d'évaluation » sur les performances obtenues au test. En outre, les performances du groupe 2 (alternance) sont supérieures à celles du groupe 1 (français) indépendamment du moment de passation. Les deux groupes ont progressé de manière similaire entre le test initial et le test final. On peut relever que le groupe 2 obtient des performances au post-test légèrement supérieures à celles du groupe 1. Les performances du groupe 2 augmentent légèrement entre le test final et le post-test, alors que celles du groupe 1 ont tendance à diminuer. Ainsi, à l'instar de l'expérimentation précédente, les performances des groupes sont équivalentes aux tests initiaux et finaux, tandis que les performances obtenues au post-test par les groupes enseignés avec une seule langue ont tendance à diminuer, alors que celles des groupes enseignées avec deux langues augmentent légèrement. Ces résultats demandent la mise en place d'autres expérimentations afin de vérifier ce bénéfice à moyen terme d'un enseignement bilingue comparativement à un enseignement monolingue. Néanmoins, les résultats des deux expérimentations menées confirment en partie ceux relevés par Duverger (2011 : 16) au Canada, en Espagne ou en Italie :

> « *les élèves des classes bilingues ont des résultats dans les disciplines enseignées partiellement en L2 supérieurs ou au moins équivalents à ceux des élèves en classes témoins monolingues. De nombreuses hypothèses ont été avancées pour tenter d'interpréter ces gains cognitifs ; le plus souvent, on souligne que chez les apprenants, les capacités d'attention, d'écoute et de mémorisation sont plus soutenues, se traduisant par une plus grande alerte intellectuelle, une flexibilité cognitive accrue, un élargissement de la sensibilité, de la créativité, de la curiosité, de la motivation, voire du plaisir, avec au total une plus grande activité intellectuelle.* »

On peut se poser la question de l'originalité de cette démarche d'enseignement bilingue auprès d'étudiants habitués à un enseignement uniquement en français et préparant un concours. Le fait d'alterner les langues a pu avoir un effet au niveau de leur attention et de la mémorisation. On peut se demander si un enseignement qui serait toujours fondé sur l'alternance des langues, de manière spontanée ou prévue, pourrait conserver ces bénéfices tant sur le plan de l'attention que de la mémorisation des informations.

Sur le plan qualitatif, l'analyse des interactions ne révèle pas de structuration différente du cours selon la ou les langue(s) utilisée(s). Les étapes et les notions abordées sont identiques. L'étude plus spécifique des interactions avec le groupe 2 (alternance) montre un usage

particulier des langues en fonction des étapes du cours. En effet, à l'instar de la première expérimentation, on retrouve, d'une part, un usage important du créole dans la première étape du cours pour expliquer la problématique de la notion abordée, susciter des questionnement chez les étudiants et donner des exemples de situation, et d'autre part, une utilisation plus fréquente du français dans la phase de bilan pour expliquer les phénomènes scientifiques et acquérir le vocabulaire spécifique. On relève également dans cette seconde expérimentation le passage d'un enseignement au départ plus en créole qu'en français, à un enseignement plus en français qu'en créole en fin de séance. Ces différences d'usages des langues en fonction des étapes du cours et des objectifs assignés à chacune d'elles permettent d'envisager des pistes de réflexion intéressantes quant à la didactisation du français et du créole dans l'enseignement des sciences aux Antilles françaises. Les extraits relevés où des alternances et des mélanges codiques au cours des interactions mettent en évidence des formes et des fonctions particulières dans l'enseignement en sciences. On a identifié plus particulièrement quatre formes et fonctions de l'alternance et du mélange codiques au cours des interactions didactiques. Par exemple, l'enseignant pose une question dans une langue et la reformule dans une autre. Il utilise des traductions et des reformulations interlinguales pour solliciter des réponses chez les étudiants (alternance intralocuteur, interphrase et traductive). L'enseignant passe également du français au créole pour structurer son discours, pour marquer le passage d'une idée à une autre, sans traduire ou revenir à ce qui a été dit dans une langue (alternance intralocuteur, interphrase et continue). L'enseignant effectue aussi des traductions des réponses données par les étudiants pour les valider, les affiner ou les réfuter. Il sollicite encore certaines traductions chez les étudiants afin de vérifier leur compréhension des notions et des phénomènes étudiés (alternance interlocuteur, interphrase, traductive). Enfin, l'enseignant effectue de courts passages en français dans des interventions en créole pour introduire des concepts clés et les notions étudiées sous la forme d'emprunts linguistiques (alternance intralocuteur, intraphrase et continue).

Conclusion

Au terme de ces deux expérimentations, on peut répondre aux deux principales questions posées en introduction. Premièrement, il est possible d'enseigner les sciences en créole aux Antilles françaises, et le français et le créole peuvent être complémentaires dans l'enseignement des sciences. Deuxièmement, on n'a pas relevé d'effet d'un enseignement bilingue (français et créole) comparativement à un enseignement monolingue (français ou créole) sur l'apprentissage de la notion enseignée auprès de la population étudiée. Les expérimentations menées sont ponctuelles et seule une étude longitudinale permettrait de trancher véritablement, comme, par exemple, dans la mise en œuvre d'un enseignement bilingue. Les étudiants progressent tous de manière similaire entre le test initial (au début du cours) et le test final (à la fin du cours). À noter cependant au niveau des performances au post-test (une semaine après le cours), que chez les étudiants ayant reçu un enseignement de la notion dans une seule langue (français ou créole), les performances diminuent légèrement, alors que chez les étudiants ayant reçu un enseignement bilingue français-créole, les performances se stabilise voire augmentent sensiblement. Ainsi, le fait d'alterner ou non les langues pour l'enseignement des sciences aurait moins d'effet sur l'apprentissage d'une notion lors d'un cours que sur la rétention de cette notion à moyen terme. La validation de cette hypothèse demande encore d'autres expérimentations.

ÉTUDE 8 : ALTERNANCE ET MÉLANGE CODIQUES EN CLASSE BILINGUE FRANÇAIS-CRÉOLE A L'ÉCOLE PRIMAIRE EN GUADELOUPE

L'ensemble des études menées jusqu'à présent visait à décrire l'alternance et le mélange codiques dans l'enseignement aux Antilles et en Guyane françaises. Je présente par la suite une dernière expérimentation dans le cadre de classes bilingues français-créole à l'école primaire en Guadeloupe. La mise en place de ces classes bilingues a exigé une réflexion sur l'alternance des langues et a constitué un lieu idéal pour la poursuite de la validation et de l'exploitation des résultats obtenus dans les études précédentes. Cette expérimentation s'inscrit dans un cadre institutionnel particulier et vise la production de didactiques contextualisées en matière d'alternance et de mélange codiques en classe bilingue.

Introduction

Depuis 2012, je participe à la conception et à la mise en œuvre d'un projet d'expérimentation de classes bilingues français-créole en Guadeloupe, et ce pour une période de trois ans (2012-2015), en tant que chercheur associé, en collaboration avec plusieurs personnes du rectorat de l'académie de Guadeloupe (inspecteurs, conseillers pédagogiques, enseignants) et d'autres chercheurs du CRREF. Je fais également parti du comité de suivi de ce projet qui consiste à l'évaluation de la conception et de la mise en œuvre des stratégies d'alternance et de mélange codiques au cours des séances, de recueillir l'expérience des enseignants et de conseiller les acteurs dans leurs choix didactiques et pédagogiques. Après une phase de préparation qui s'est étalée de janvier à juin 2012, cette expérimentation a débuté concrètement en septembre 2012 dans deux classes d'écoles primaires en Guadeloupe (une classe de CP-CE1, et une classe de CE2). Les élèves de ces deux classes et leur enseignant suivront le projet pendant trois ans permettant ainsi de couvrir toute l'école élémentaire (du CP au CM2). Ma participation à la mise en place de ces classes bilingues me permet de mettre au service des enseignants et de réinvestir l'ensemble des données recueillies lors des études précédentes venant de l'analyse didactique contextuelle et de l'expérimentation de didactiques contextualisées. L'objectif est d'élaborer et de tester des stratégies d'alternances et de mélanges codiques au cours des interactions didactiques dans l'enseignement des différentes disciplines scolaires en partenariat avec les enseignants et les conseillers pédagogiques concernés.

Dans cette partie, je présente l'équipe, les objectifs et le projet scientifique. Au préalable, une partie introductive est consacrée à une revue de littérature concernant l'enseignement bilingue, le contexte de l'étude et les classes bilingues français-créole, notamment à la Réunion depuis 2002 (Adelin et Lebon-Eyquem, 2009) et en Guyane depuis 2008 (Alby, 2011).

Enseignement bilingue

L'enseignement bilingue peut être défini comme un « *enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs disciplines non linguistiques (DNL) dans une langue seconde* » (Gajo, 2006c). Il pose des questions d'intégration et d'articulation entre les savoirs linguistiques et disciplinaires d'un côté, et les compétences plurilingues des élèves de l'autre. Dans l'enseignement bilingue, on peut faire l'hypothèse que l'alternance des codes est une pratique langagière naturelle et admise. Or, on envisage généralement celle-ci comme deux monolinguismes séparés sur le plan horaire. Le principe de base veut qu'en cours de L1 on ne

parle qu'en L1, qu'en cours de L2, on en parle qu'en L2, que certaines disciplines scolaires soient enseignées uniquement dans une langue, sans qu'aucune véritable stratégie de construction et d'utilisation du bilinguisme ne soit mise en place.

L'enseignement bilingue, précise Gajo (2009 : 15) est : « *l'enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs (ou d'une partie de) disciplines non linguistiques (DNL – par exemple, les mathématiques, l'histoire, la biologie) dans une langue seconde ou étrangère (L2). Il donne ainsi à la L2, qui devient langue d'enseignement et/ou de scolarisation, un statut privilégié dans la construction des savoirs. Le choix de langue se présente dès lors comme capital, tout comme celui des DNL. Mais l'élaboration des modalités de contact entre langues et DNL (choix du modèle didactique) se montre tout aussi importante.* » Dés lors, l'enseignement bilingue a comme particularité le choix des langues et des disciplines qui seront mis en relation. Gajo (2009 : 17) conçoit « *l'enseignement bilingue, au sens où deux ou plusieurs langues se partagent à des degrés divers l'espace didactique.* » On relève ici un rôle plus ou moins partagé ou complémentaire des langues à l'égard des savoirs linguistiques et scolaires. Gajo (2009 : 22) explique que « *la connaissance des sections bilingues francophones passe essentiellement par des recherches scientifiques empiriques. On y voit notamment comment les langues sont utilisées, quelles sont la place et la fonction des alternances de langues (code-switching), comment s'articulent négociation linguistique et travail sur la DNL.* »

Dans le cadre de ce travail, il s'agit non pas d'un enseignement bilingue avec une langue maternelle et première d'un côté, et une langue seconde ou étrangère de l'autre, mais bien d'un enseignement bilingue reposant sur l'alternance et le mélange de la langue nationale et la langue régionale, sur l'usage de ces deux langues et de leurs variétés.

Disciplines non-linguistiques (DNL)

Duverger (2011) constate que l'enseignant de DNL dans les classes bilingues est souvent démuni au plan des aides didactiques alors que ce profil de professeur semble être la principale spécificité de ce dispositif. Ainsi il a consacré un ouvrage aux pratiques pédagogiques des enseignants de DNL au sein de sections bilingues. L'expression « *disciplines non linguistiques* » reste inappropriée dans la mesure où toutes les disciplines enseignées s'appuient sur une ou plusieurs langue(s) car toute discipline scolaire nécessite l'acquisition d'un vocabulaire spécifique et approprié aux notions enseignées. Cette expression semble nier quelque part le rôle de la langue dans la construction des savoirs disciplinaires, alors que justement, dans l'enseignement des DNL en classes bilingues, la question est de savoir dans quelle mesure les langues peuvent servir de vecteurs à la conceptualisation et à l'apprentissage des notions disciplinaires enseignées, et des savoirs linguistiques. On peut parler d'une négociation sur les formes linguistiques et sur les contenus disciplinaires. La diversité des DNL implique un usage de la langue selon des spécificités qui font référence à la nature même de la discipline enseignée, des activités langagières qu'elles sollicitent (définir, expliquer, présenter, comparer, résumer, argumenter, commenter, décrire), et nécessite une construction intégrée et décloisonnée des savoirs linguistiques et disciplinaires.

Par exemple, les DNL qui relèvent des sciences humaines « *font un usage massif du langage verbal, pour désigner, définir les notions, pour entreprendre les opérations de raisonnement, pour commenter documents et schémas, pour consigner les résultats.* » (Vigner, 2011 : 24). Vigner (2011 : 24) explique également que dans :

> « *Les DNL qui relèvent des sciences (plus ou moins) exactes et expérimentales : physique et biologie, le langage verbal sert à mettre en place des situations d'observation, des situations expérimentales, à commenter des données numériques, à présenter et commenter des résultats. La DNL mathématique occupe une place particulière par l'importance qu'y occupe le langage mathématique que les élèves devront apprendre à verbaliser, par la nécessité d'articuler et de formuler les différentes étapes d'un raisonnement, de communiquer les résultats et d'argumenter à propos de la validité d'une solution. Les DNL relevant de la mise en place de savoir-faire (éducation physique et sportive, technologie, arts plastiques, musique) qui visent l'acquisition d'un savoir-faire par l'élève qui se traduira par une réalisation ou une production à caractère matériel ou sensible, par une conduite particulière ; disciplines caractérisées par l'importance des consignes dans l'action à conduire, expression de la perception, évaluation des résultats, repérage dans l'espace, contraintes temporelles dans l'exécution d'une opération.* »

Ainsi chaque DNL comporte des spécificités qu'il s'agit de repérer en vue d'exploiter l'usage de chaque langue au cours des activités langagières et des interactions didactiques.

Cette expression de DNL est donc inadaptée, mais reste néanmoins bien commode pour exprimer une distinction entre les enseignements où la langue est un objet (disciplines linguistiques, par exemple : le français, la LVE, la LVR) et ceux où elle constitue plus particulièrement un outil (disciplines non linguistiques : SVT, Mathématiques, Histoire-géographie, physique-chimie, EPS). Duverger (2011), à l'instar de Gajo (2007), préfère l'expression de « disciplines *dîtes* non-linguistiques ». Je m'accommoderai pour l'instant, en attendant une dénomination plus adéquate, de l'expression de DNL.

Dans le cadre de l'enseignement des DNL en section bilingue, plusieurs aspects positifs sur l'apprentissage ont été relevés et mis en avant, tant sur les plans linguistiques que notionnels. En effet, l'usage d'une autre langue permet d'une part d'apprendre la langue dans un autre contexte, et d'autre part, d'appréhender les notions enseignées d'une autre manière, favorisant ainsi leur compréhension et leur mémorisation. Duverger (2011 : 12) explique qu'« *une didactique de l'alternance des langues est nécessaire dans ces classes. Il convient d'apprendre à maitriser cette alternance en construisant un cours constitué de séquences tantôt en L2 tantôt en L1 (des alternances séquentielles à moduler selon les sujets et les niveaux en L2 des élèves), sans se culpabiliser par ailleurs d'utiliser des micro-alternances autant que nécessaire, afin de faciliter compréhension et communication.* »

Schématiquement, Duverger (2011 : 9) propose de catégoriser les pratiques actuelles du professeur de DNL en classe bilingue de la manière suivante :

- « *1. Le professeur donne en L2 le cours ordinaire qu'il donnerait en L1, donc en traduisant son cours de L1 en L2 ; variante possible : cours en L1, puis répété (totalement ou partiellement) en L2.*
- *2. Le professeur fait son cours ordinaire en L1 et, régulièrement, il donne ensuite un cours supplémentaire, sur la même thématique mais de contenu différent, entièrement en L2.*
- *3. Le professeur construit un cours original, articulant les contenus, les méthodologies et les langues. On est alors dans un enseignement « intégré », qui se décline en deux variantes essentielles : ou bien le programme de ces cours est*

élaboré à l'avance par les instances officielles avec des thématiques et des contenus originaux, ou bien, cas le plus fréquent, l'enseignant prend comme programme de travail le programme officiel/national et, pour chaque thématique, on fait des ajouts, des incises, des ouvertures… »

Présentation du projet de classes bilingues

Le projet de classes bilingues en Guadeloupe a voulu prendre à contre-pied la vision monolingue et cloisonnée de l'enseignement bilingue. Il a été élaboré sous l'angle d'une didactique intégrée des langues laissant les locuteurs libres de s'exprimer dans chacune des langues en présence quelle que soit la discipline enseignée. Cette orientation pédagogique repose également sur l'idée que la réalité sociolinguistique de la Guadeloupe présente de nombreuses pratiques d'alternances et de mélanges des langues, où les frontières entre chaque code sont parfois difficiles à identifier. Il s'agira également de s'inspirer de la pédagogie de la variation (Prudent, 2005) qui consiste à partir des pratiques réelles des locuteurs (français créolisé ou régional, créole francisé, interlecte) en vue d'approcher les normes standards et scolaires des deux langues en présence (français et créole).

Le créole guadeloupéen, comme celui de La Réunion, de la Guyane et de la Martinique bénéficient du statut de langues régionales depuis La Loi d'Orientation pour l'Outre-mer de 2002. La création du CAPES en langue et culture créoles en 2001, la mise en place de diplômes universitaires autour de la langue créole, l'enseignement optionnel en langue créole, ainsi que les habilitations en LCR au primaire et la création d'un CRPE, spécial bilingue langue régionale, sont autant de mesures institutionnelles et pédagogiques qui ont contribué à l'avancée et à la prise en compte du créole à, dans et par l'école. La création de classes bilingues (français et créole, langues enseignées et langues d'enseignement) est un élément supplémentaire qui renforce cette volonté institutionnelle, sociale et pédagogique de contextualiser l'enseignement en Outre-mer français, de prendre en compte et de valoriser les spécificités socioculturelles et sociolinguistiques de ces territoires.

Cette volonté et cette possibilité existent sur le plan national depuis la loi Deixonne du 11 janvier 1951 qui donnait une légitimité à la prise en considération de la diversité linguistique et de l'utilisation des langues régionales à l'école. La terminologie de langues et cultures régionales (LCR) est adoptée dans la loi Haby de 1975, et l'enseignement des LCR et des classes bilingues en langue régionale apparaît en 1982 dans la circulaire dite Savary, puis est conforté par la loi Toubon en 1994, la circulaire dite Bayrou en 1995, celle dite Lang en 2001 ou encore plus récemment la loi dite Fillon en 2005 pour l'avenir de l'école. L'article L312-11 du Code de l'Éducation indiquait que « *Les maîtres sont autorisés à recourir aux langues régionales dans les écoles primaires et maternelles chaque fois qu'ils peuvent en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française.* » Suite à la nouvelle Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école promulguée le 8 juillet 2013, il est stipulé dans l'article L.312-11 que « *les enseignants du premier et du second degré sont autorisés à recourir aux langues régionales, dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement. Ils peuvent également s'appuyer sur des éléments de la culture régionale pour favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires* ». On est passé d'une autorisation à utiliser les langues régionales dans le primaire et principalement pour l'apprentissage du français, à une autorisation qui s'étend au secondaire et à l'ensemble des disciplines scolaires. Cette possibilité de recourir aux langues régionales dés lors qu'elles peuvent favoriser les apprentissages scolaires est donc autorisée d'un point de vue institutionnel dans l'enseignement classique, et, en forçant un peu le trait, un enseignement qui se déroule dans

un contexte où une langue régionale est présente est *potentiellement* bilingue. Par contre, cette autorisation ne fait pas ou peu l'objet de formation à destination des enseignants ou de campagne d'information auprès des acteurs du système éducatif. Le recours aux langues régionales ou à un enseignement bilingue souffre encore de contraintes sur le plan social et didactique. C'est donc en 2012 qu'un projet de classe bilingue voit le jour en Guadeloupe, et on sait l'importance du choix des politiques linguistiques dans le système scolaire, dans l'évolution de la hiérarchie, de la reconnaissance et de la légitimité des langues de France et de leurs variétés (Beacco et Cherkaoui Messin, 2010).

Contexte de l'étude

Traditionnellement définie comme une situation sociolinguistique de diglossie en évolution, la Guadeloupe, à l'instar de la Martinique et la Réunion (Wharton, 2001), présente une situation de contact de langues où deux langues coexistent et témoignent d'une grande vitalité : le français, langue officielle de scolarisation, et le créole, langue régionale. Si le statut et la hiérarchie des langues évoluent avec le temps, le français, en Guadeloupe, est généralement présenté comme la langue haute des situations formelles, et le créole comme la langue basse et vernaculaire parlée dans les situations informelles, entre amis ou personnes d'une même famille, « *histoire de déni et d'occultation, mais également de revendication et de reconnaissance* » (Véronique, 2010 : 127). Pourtant les domaines d'emploi de chaque langue, leur complémentarité et leur imbrication ne cessent d'évoluer demandant de repenser la notion de diglossie. En effet, la grande majorité de la population guadeloupéenne est bilingue français-créole, même si les compétences linguistiques dans chaque langue sont variables d'un individu à l'autre, et que certaines pratiques peuvent être qualifiées de mélanges de langues, d'interlecte, d'*entre-les-langues* (de Robillard, 2001), de variétés de français régional, de guadeloupéen tout simplement, posant la question du français en contact avec d'autres langues et des conflits linguistiques comme objet d'étude (Spaëth, 2010). On peut parler de compétences bilingues partielles, telles que promues par le CECR et définies par le Conseil de l'Europe en 2001. La réussite scolaire passe essentiellement par l'acquisition du français et la population est consciente de cela et oriente son éducation en ce sens. Le créole ne fait pas souvent l'objet d'une attention particulière en termes d'apprentissage formel, même si les effectifs d'enseignants habilités à l'enseigner augmentent et si les élèves choisissant l'option créole au collège sont en évolution croissante (En 2012, 10% des élèves du primaire et du secondaire suivent un enseignement en langue vivante régionale).

Ainsi, si l'usage du créole est de plus en plus décomplexé dans les usages courants et formels, son emploi dans l'enceinte scolaire reste conflictuel, tant pour les enseignants, les élèves que pour les parents. Cela est dû en partie au poids de l'idéologie monolingue et de l'hégémonie du français dans le système éducatif. Sans être véritablement interdite à l'école, la langue créole est encore souvent considérée comme un frein, un obstacle aux apprentissages scolaires, et rarement comme un atout, une richesse, une chance à l'école, comme l'étude 5 a pu le relever, notamment dans les représentations des élèves. C'est à ce manque que répond le présent projet d'expérimentation de classe bilingue français-créole. Il offre un cadre officiel à l'usage complémentaire du français et du créole pour les enseignements et les apprentissages. Même si la mise en œuvre de ce projet aurait nécessité une préparation plus importante (notamment auprès des écoles et des parents d'élèves) et la définition d'enjeux sociétaux, éducatifs et pédagogiques plus précis, on ne pourra en faire l'économie. En effet, l'aménagement linguistique au niveau scolaire, qui marque une volonté de politique linguistique éducative visant la promotion et la valorisation de la langue créole, ne peut se dispenser d'une adhésion au niveau social et d'un travail soutenu sur les obstacles liés aux représentations des partenaires internes et externes de l'école (Rattier et Robinson, 2010).

Cette expérimentation vise l'étude des effets d'un enseignement bilingue français-créole selon trois axes :

- Premièrement, sur les compétences linguistiques orales et écrites en production et en réception, en français, en créole et en langue vivante étrangère des élèves ;
- Deuxièmement, sur l'acquisition des autres savoirs scolaires, méthodologiques et sociaux ;
- Troisièmement, sur les attitudes et les représentations à l'égard de l'école, du plurilinguisme, des langues, et de l'utilisation des langues en présence par les acteurs du système éducatif (enseignants, élèves, parents, inspecteurs, formateurs, etc.).

L'évaluation des effets du dispositif sur ces trois dimensions (compétences linguistiques, acquisition de savoirs, attitudes et représentation) est prévue de se faire régulièrement (1 fois par trimestre) d'un point de vue longitudinal (sur 3 ans).

Sur le plan du développement des compétences linguistiques, les hypothèses posées sont principalement celles de l'interdépendance développementale et du double seuil de compétence langagière (Cummins, 1978) qui supposent que le renforcement de la ou des langue(s) première(s) favorise l'acquisition d'autres langues et la différentiation des langues (Fillol et Vernaudon, 2005). Sur le plan des apprentissages dans DNL, l'hypothèse posée est que le recours à plusieurs langues du répertoire verbal de l'élève participe à la compréhension et à l'acquisition des savoirs scolaires dans des séquences potentiellement acquisitionnelles en favorisant la conceptualisation (Py, 1992). Sur le plan des représentations, on suppose que la mise en place de classes bilingues aura un effet positif sur les attitudes et les représentations des élèves vis-à-vis des langues à l'école et du plurilinguisme en général tout au long du processus, comparativement à d'autres élèves ne bénéficiant pas d'un tel dispositif.

Objectifs du projet

On rappelle ici les objectifs du projet de classe bilingue en Guyane[53] :

> « *Permettre aux élèves, par une pratique plus intensive de la langue régionale au travers d'un horaire renforcé et d'un enseignement dans la langue régionale, d'atteindre un niveau de communication et d'expression orale et écrite plus performant, et de s'ouvrir aux divers aspects des réalités culturelles véhiculées par cette langue. Contribuer au développement des capacités intellectuelles, linguistiques et culturelles. Conforter l'apprentissage du français et favoriser un meilleur apprentissage d'autres langues, en permettant la transmission des langues régionales* ».

Les objectifs sont ici principalement linguistiques et s'expliquent par les spécificités du contexte guyanais et le plurilinguisme de sa population. Le projet de classes bilingues mené en Guadeloupe ajoute à ces objectifs linguistiques, des visées acquisitionnelles dans les DNL et un impact sur les représentations des langues et du plurilinguisme.

[53] https://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=7368

Modalités de mise en œuvre

Les modalités de mise en œuvre d'un enseignement bilingue sont multiples et variées. On peut concevoir une parité horaire, une progression de la répartition des langues, un usage simultané des langues dans l'enseignement. Un enseignant peut utiliser qu'une seule langue ou deux langues pour l'enseignement d'une discipline. Une discipline scolaire peut être enseignée dans une seule langue tout au long de la scolarité, ou la langue d'enseignement peut varier d'un trimestre à un autre, ou d'une année à une autre. On peut aussi envisager la possibilité d'alterner les langues pour l'enseignement de toutes les disciplines, c'est le choix qui a été fait pour ce projet. Ce dernier repose sur la pédagogie de la variation, la didactique convergente et la didactique intégrée des langues qui constituent des approches de mise en œuvre de l'enseignement bilingue (établir des liens et une cohérence entre les apprentissages des deux langues et ceux conduits dans les deux langues dans d'autres disciplines scolaires non linguistiques). Dans ce projet, il n'y aura pas de choix d'enseignement de disciplines non linguistiques en langue régionale ou nationale. Les deux langues seront mises aux services des apprentissages et feront l'objet d'une attention particulière en fonction des enseignants, des notions enseignés et des outils pédagogiques disponibles. L'enseignement est dispensé en cohérence avec les programmes nationaux. Ainsi, la parité horaire entre les langues dans l'école ne sera pas envisagée comme un cloisonnement des langues dans des tranches horaires d'un point de vue quantitatif. Au contraire, la parité est envisagée d'un point de vue qualitatif rendant légitime la complémentarité des langues dans les processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, la parité des langues sera conçue comme une co-présence équitable des langues dans le temps et l'espace scolaire, les langues nationale et régionale étant considérées comme langues d'enseignement dans plusieurs domaines d'activités et comme objets d'apprentissage. À l'instar de Cavalli (2011 : 21), je pense que :

> « *c'est lorsqu'il y a un certain équilibre dans l'emploi de L1 et L2 qu'il y a véritablement enseignement bilingue, et que le dispositif peut développer les compétences linguistiques et discursives des apprenants, étant ainsi source de bénéfices à trois niveaux différents :*
>
> *- le développement langagier dans les deux langues, sans que l'objectif irréaliste d'un double monolinguisme ou d'un bilinguisme équilibré soit visé ;*
>
> *- le développement cognitif, en termes aussi bien de flexibilité mentale, de capacités de résolution de problèmes, d'abstraction, de pensée divergente, d'attention sélective que de compétences métalinguistiques ;*
>
> *- le développement social par l'acquisition d'une sensibilité communicative et d'une compétence pragmatique plus étendues, d'attitudes plus ouvertes envers l'autre, de plus grandes capacités de décentration. »*

A l'instar de Causa (2011 : 60-61), on a souhaité promouvoir dans ce dispositif deux types d'alternances :

> « *- La micro-alternance : ce sont les passages ponctuels et non programmés d'une langue à l'autre, pendant les cours et leçons. Le changement de langue se situe à l'intérieur d'un même discours ou entre les discours des partenaires de la communication ; par exemple un élève qui ne connaît pas un mot en L2 passera à la L1 pour poser la question à l'enseignant, ou encore pour être sûr d'être compris, l'enseignant reformule en L1 ce qui vient de dire en L2. Ces micro-alternances peuvent être de diverses natures et viser divers objectifs :*
>
> *- elles peuvent servir à reformuler explicitement les idées émises dans*

l'autre langue, sans qu'il s'agisse de traduction littérale….

- elles peuvent être d'ordre trans/métalinguistique et aider l'enseignant (qui n'est pas professeur de langue), à approcher/ croiser de manière approximative les approches des deux langues/outils qu'il utilise, ce qui peut favoriser l'étayage et la construction des notions/concepts visés, en parfaite coopération avec les apprenants.

- elles peuvent enfin avoir pour objectif d'encourager et faciliter les communications /échanges, sources incontestables d'apprentissage : elles se rapprochent alors des alternances codiques produites dans une situation de communication ordinaire entre locuteurs bilingues.

- L'alternance séquentielle (qu'on appelle quelquefois aussi méso-alternance, en référence avec la micro alternance ci-dessus). Il s'agit fondamentalement de l'emploi alterné des deux langues dans un même cours, en relation notamment avec des activités/supports différents. Lorsque cette alternance linguistique est solidement construite sur le plan pédagogique, elle nous semble la stratégie didactique la plus spécifique de l'enseignement bilingue et surtout la plus féconde, tant sur le plan de la construction des savoirs disciplinaires que sur le plan de l'éducation linguistique en général. »

Pour l'enseignement des DNL en langues nationale et régionale, nous présentons comme principale idée conductrice celle de Bonet (2007 : 118) :

« *nous avons déjà évoqué la particularité pédagogique des sections bilingues de langues régionales concernant les DNL : « aucune discipline ou aucun domaine disciplinaire, autre que la langue régionale, ne peut être enseigné exclusivement en langue régionale »*[54]*. Ce cadre légal qui instaure le bilinguisme dans l'enseignement des DNL invite à mettre en pratique un enseignement bilingue décloisonné. Il se définit par opposition à la juxtaposition de deux enseignements monolingues, l'un en français, l'autre en langue seconde, il permet le renforcement de la construction d'un même concept de DNL par le deuxième référent codique et symbolique, c'est à dire l'autre langue. Voici donc, au-delà du seul bénéfice linguistique et culturel, l'intérêt d'un enseignement bilingue décloisonné : la valeur ajoutée cognitive dont bénéficient les élèves dans les différentes disciplines. La construction pertinente des alternances linguistiques dans les séquences d'enseignement de langues et de DNL sera un facteur important de la réussite du bilinguisme décloisonné* ».

Si l'enseignement des DNL en utilisant une autre langue que celle de scolarisation (ici la langue régionale) est un moyen efficace pour améliorer l'apprentissage de cette langue, il peut également améliorer chez les élèves les constructions conceptuelles dans les disciplines et constituer un facteur d'ouverture à l'interculturalité (Duverger, 2008). Le fait d'enseigner des DNL en langues nationale, étrangère et régionale est susceptible de faire émerger des traits culturels inhérents aux différentes langues dans l'élaboration des concepts disciplinaires, dans la manière de les présenter et de les mémoriser. Pour optimiser l'apport de chaque langue, il est nécessaire d'enseigner dans les deux langues pour chaque sujet abordé, et donc de concevoir une didactique de l'alternance des langues dans l'enseignement bilingue où l'enseignant doit :

---

[54] Arrêté du 12.05.2003, JO du 24.05.2003 : Enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections « langues régionales » des collèges et des lycées.

« *s'entraîner à alterner les langues tout au long de son unité didactique* » et « *organiser son discours en croisant les macro-alternances des cours à dominante (langue 1 ou langue 2, selon les sujets et les ressources) les méso-alternances (alternances séquentielles au sein même d'un cours, en fonction des documents, des expérimentations et observations, des recherches, des synthèses) et les micro-alternances (destinées aux reformulations ponctuelles et à la nécessité de ne pas rompre les communications constitutives de l'élaboration des conceptualisations).* » (Duverger, 2008 : 37).

Enseigner les DNL en langues régionales demande une connaissance du lexique, une construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires passant de la « simple » clarification terminologique à la conceptualisation dans la discipline (Gajo, 2007). Au-delà des formes standards des langues, il s'agira de prendre en compte le mélange et les variétés régionales des langues afin d'assurer un enseignement, sans stigmatiser ces productions interlectales, mais au contraire en s'appuyant sur celles-ci pour l'enseignement et l'apprentissage tant des savoirs linguistiques que non-linguistiques. Selon Duverger (2007 : 81) : « *Il s'agit, selon nous, dans un dispositif bilingue, de conduire en DNL des unités didactiques, des cours, des leçons où les deux langues co-existent en permanence, très explicitement, où le professeur et les élèves disposent en permanence de ces deux langues, de deux outils de travail, pour le plus grand bénéfice de la discipline, au-delà bien sûr du profit pour la langue 2 (et d'ailleurs aussi pour la langue 1).* » Schlemminger (2008 : 99) propose, en s'appuyant sur les propositions de Py (2004), certains jalons pour l'enseignement bilingue :

« 1. « [La] L1 doit être prise en compte non pas tant comme obstacle réel ou virtuel, mais comme constituant d'un répertoire bilingue. Ce répertoire est conditionné par les pratiques sociales du sujet, par les tâches verbales qu'il est amené à effectuer, par l'identité de ses interlocuteurs habituels, etc. » (B. Py 2004 : 147)

2. « L'apprentissage d'une L2, c'est la construction et l'aménagement progressifs d'un répertoire bilingue. Les connaissances [linguistiques et disciplinaires] en L2 ne viennent pas tant s'ajouter, mais plutôt se combiner avec les connaissances en L1. » (B. Py 2004 : 147)

3. L'acquisition disciplinaire est prioritaire sur celle de la langue.

4. « La classe plurilingue est un domaine de diglossie, où les alternances de langues correspondent à des événements ritualisés, à des conventions plus ou moins explicites et stabilisées. » (B. Py 2004 : 147)

5. L'apprenant a le statut d'un bilingue en devenir.

6. Sur le plan cognitif, il s'agit de soutenir la construction de la compétence bilingue, c'est-à-dire de suivre les hypothèses qu'émet l'apprenant par rapport à l'organisation de l'une et de l'autre langue, ainsi que d'observer les interactions entre les deux langues.

7. Sur le plan interactionnel, l'hétérostructuration, c'est-à-dire l'intervention corrective de l'enseignant, acquiert un autre statut dans le contrat pédagogique : elle n'est plus normative, mais suit les besoins de communication ; son objectif est d'assurer la compréhension des contenus. « Une perspective variationniste sur la langue en général favorise les pratiques bilingues, contrairement à la perspective normative. » (B. Py 2004 : 147)

8. Sur le plan affectif, la pratique bilingue met en jeu une interaction entre cognition et émotions touchant les deux langues à la fois ; ce phénomène doit être pris en compte sur le plan des stratégies d'enseignement. »

Le dispositif de classe bilingue envisage une co-présence des langues et un « *enseignement engageant avant tout des connaissances disciplinaires et mettant en œuvre à cette fin deux langues (ou plus) pour la construction et la transmission de ces connaissances* » (Coste, 2003 : 2). Il suppose des formes et des degrés divers d'alternances entre ces langues dans le travail majeur des disciplines (Cavalli 2002a et 2002b, Coste 1994a, 1994b, 2000, Gajo 2001). Cette complémentarité des langues est envisagée pour tous les apprentissages et l'organisation de la classe quelles que soient les disciplines concernées, ce qui suppose une organisation de la fonction et de la distribution des langues en présence pensée en fonction des spécificités de la discipline enseignée. Coste (2011 : 96) explique qu' :

> « *une des fonctions de la langue est de participer à la construction des connaissances dans l'enseignement bilingue, notamment par des jeux d'alternance entre les langues. Et on pose que cette façon de faire que les deux langues soient mobilisées pour ce travail de construction est bénéfique pour l'une et l'autre des langues, pour l'appropriation des savoirs et, accessoirement, pour une prise de conscience des fonctionnements et des spécificités langagières ainsi que pour une forme de réflexivité épistémique sur les cultures scientifiques et les cultures éducatives.* »

Ce projet d'ouverture de classes bilingues en Guadeloupe possède des enjeux en termes de formation des maîtres (gestion du plurilinguisme, LVR, didactique), mais est aussi susceptible d'en avoir sur le plan social, sur la place et le statut des langues à l'école, ainsi que sur les apprentissages scolaires des élèves.

La création de contenus et la production de ressources pédagogiques (fiches thématiques, dictionnaires scolaires bilingues, lexiques thématiques, documents sonores et vidéos, textes) constituent une perspective importante dans ce projet, tout comme celle de la formation et de la recherche en sciences de l'éducation et en sciences du langage. Ainsi, ce projet vise également la constitution de ressources pédagogiques et didactiques pour l'enseignement et l'usage du créole à l'école sur la base d'un travail en collaboration entre les enseignants, les formateurs et les chercheurs en éducation visant la production de didactiques contextualisées.

Formation des enseignants participant au projet de classe bilingue

Les deux enseignants ont suivi deux semaines de formation en septembre 2012 en vue d'être préparés aux différentes possibilités d'alternances des langues dans leur conception et le pilotage de leur séance. Cette période a permis également de définir le projet pédagogique de chaque classe en reprenant les orientations didactiques et la politique linguistique éducative de cette expérimentation. À l'issue des deux semaines de formation, l'ensemble du projet pédagogique a été établi. D'autres supports viendront en enrichir les contenus : exemples de fiches séquences, contenus du projet de correspondance... .

Démarche générale du projet pédagogique

Le double statut du créole, à la fois *langue régionale* mais aussi *langue source* (au sens de langue parlée dans l'environnement) de la majorité des enfants est rarement pris en compte dans les dispositifs pédagogiques classiques. On prive ainsi encore l'enfant et l'enseignant de deux atouts : pour l'enfant, la possibilité d'exprimer sa pensée dans une langue (même non standardisée), le créole ; pour l'enseignant la possibilité de mener l'interaction pédagogique en s'appuyant sur le *déjà là* notamment linguistique de ses élèves.

Dans un tel contexte, le dispositif des classes bilingues revêt plusieurs atouts. En premier lieu, il peut permettre à l'élève de « rentrer dans la langue », et de développer des compétences communicatives, langagières et linguistiques, dans la mesure où on donnera un véritable statut aux parlers initiaux, alternés ou mélangés. Le deuxième atout réside dans le développement de l'intercompréhension. En situation d'enseignement, l'exploitation de la langue dans les échanges peut permettre à l'élève de mieux « faire passer sa pensée ». L'enseignant peut y voir là, un levier pour opérer des interactions didactiques. Le présent projet pédagogique servira de cadre à l'élaboration d'une progression des activités (cf. Tableau 25).

Axes	Objectifs	Démarches	Evaluation
Axe n°1 : Atteindre les objectifs fixés par les programmes en articulant les deux langues.	Atteindre les objectifs fixés les programmes nationaux : - dans les disciplines linguistiques (LVE, LVR, Français) - dans les autres champs disciplinaires	- Pédagogie de la variation - Utilisation de l'alternance codique - Approche comparative - Didactiques plurilingues	- Résultats aux évaluations nationales - Evaluations formatives.
Axe n°2 : Exploiter les atouts de la bilingualité	- a/ Développer des compétences métalinguistiques. - b/ Faire évoluer les représentations à l'égard des langues (chez les élèves, les parents), la motivation et l'intérêt pour leur apprentissage. - c/ Consolider les savoirs faire : raisonnement, logique, capacité à argumenter...	- Approche comparative - Utilisation de la langue régionale comme outil d'enseignement d'autres disciplines	- Grilles et modalités d'évaluations à déterminer. - Expérimentation du Portfolio européen des langues au cours de la 3e année de mise en œuvre des classes bilingues.

Tableau 25 : Présentation générale du projet pédagogique

Suite à cette présentation générale du projet des classes bilingues, j'ai choisi par la suite de présenter une analyse de certaines interactions didactiques extraites de situations réelles d'enseignement afin d'illustrer l'élaboration et la mise en œuvre de séances bilingues, ainsi que la place de l'alternance codique au cours de chacune d'elles.

Méthodologie

Cette partie est consacrée à la présentation de quatre séances d'observation dans les classes où le dispositif de classe bilingue a été mis en place : deux séances avec la classe de CP-CE1 (22 élèves, dont 10 garçons et 12 filles, âge moyen 7 ans), l'une en EPS et la seconde en mathématique ; et deux séances avec la classe de CE2 (24 élèves, dont 11 garçons et 13 filles, âge moyen 9 ans), l'une en EPS et la seconde en poésie. Ces séances font parti de celles qui

ont été observées dans le cadre de la commission de suivi. Elles ont été filmées, puis les interactions ont été retranscrites afin d'extraire des interactions représentatives des échanges. Après l'observation d'une séance, un entretien a lieu avec l'enseignant pour revenir sur ce qui s'est passé avec comme objectif de revoir l'adéquation entre les savoirs visés, les activités, l'organisation proposée et les progressions envisagées (plusieurs séances au sein d'une même séquence). Ces entretiens portaient sur deux aspects de la séance : (i) les conceptions et mises en œuvre didactiques et pédagogiques vis-à-vis du savoir enseigné, et (ii) les stratégies d'alternances des langues prévues et effectives. Après discussion avec l'enseignant de la séance des propositions didactiques étaient envisagées. L'analyse des séances présentées par la suite est une synthèse des observations et des entretiens.

Résultats

Les deux premières séances se sont déroulées avec l'enseignante de la classe de CP-CE1 en EPS et en mathématique, et les deux suivantes avec l'enseignant de la classe de CE2 en EPS et en poésie.

Séance d'EPS avec les CP-CE1

Cette séance était consacrée à l'apprentissage d'une série d'actions. L'objectif de la séance est de « comprendre et exécuter des consignes dites en créole en expression corporelle ». Cet objectif spécifique s'inscrit dans un objectif plus général : concevoir et réaliser des activités à visée expressive. L'enseignant proposait des allers-retours en utilisation différentes modalités de déplacement. L'objectif était de présenter un enchaînement par groupe de deux de plusieurs actions, avec des actions individuelles, mais aussi des actions à réaliser à deux. Pratiquement tout l'enseignement s'est déroulé en créole. Les consignes de l'enseignant décrivaient des réalisations motrices que les élèves devaient effectuer. Trois consignes en créole ont été mal comprises par les élèves et l'enseignant a eu recours au français pour reformuler les consignes (*bigidi, touné-viré, pyé pou tèt,* respectivement *saoul, aller-retour, tête en bas*). Le fait que la compréhension de la consigne puisse permettre effectivement la réalisation de l'action est intéressant dans la mesure où, lorsqu'un élève ne réalise pas l'action demandée, on peut s'apercevoir qu'il ne se représente pas l'action, et donc qu'il a soit un problème de compréhension (on peut donc revenir sur le sens de l'énoncé), soit il ne possède pas les capacités motrices pour réaliser l'action (difficulté trop importante). De même, un jeu de mime a été proposé aux élèves. Les élèves devaient proposer une action pour exprimer physiquement une expression en créole (*an ka bigidi, an ni on pann a jaré,* respectivement *je titube, j'ai une panne de jambe*). Au cours de cette séance d'EPS, l'enseignante a parlé principalement en créole. Elle a été amenée à passer au français, lorsque les élèves ne comprenaient pas le terme ou l'expression créole qu'ils devaient réaliser. Elle a donc utiliser des traductions et des explications en français pour permettre d'une part aux élèves d'acquérir le sens des mots et phrases créoles utilisées, et d'autre part pour leur permettre de réaliser l'action.

Séance de Mathématiques avec les CP-CE1

La séance observée était consacrée aux mathématiques avec un moment de calcul mental (addition et soustraction) avec les notions de double et de moitié, puis un jeu qui consistait à trouver un nombre entre 1 et 50 en utilisant les notions de « plus grand que » et de « plus petit que ». Durant cette séance, l'enseignante parlait essentiellement en créole. On a pu observer une stratégie d'alternance codique qui consistait, premièrement à présenter le problème en créole, deuxièmement à demander les réponses et à les valider ou non en créole, puis à exiger

des élèves qu'ils décrivent les opérations mentales qu'ils ont effectué toujours en créole (discours métacognitif en créole), et enfin à formuler la conclusion en français (la moitié de 8 c'est 4, le double de 6 c'est 12). La capacité des élèves à exprimer en créole leur raisonnement et les étapes cognitives qu'ils ont effectué révèle le développement de capacités discursives et métacognitives très intéressantes et assez exceptionnelles pour des enfants de cet âge. Au cours de cette séance de mathématiques, l'enseignante a utilisé uniquement le français pour reprendre et reformuler les résultats des opérations demandées. Toutes les autres interactions étaient en créole. Les élèves ont utilisé le français et le créole pour expliquer leur raisonnement et leur stratégie de calcul.

Séance d'EPS avec les CE2

La séance observée était consacrée principalement à l'endurance, mais présentait également des aspects sur les déplacements dans des environnements variés et la notion de coopération et d'opposition. Après un échauffement qui consistait à courir pendant 5 minutes, deux groupes ont été constitués, le premier devait faire le plus de tours possibles, pendant que le second réalisait, sous forme de relai, un parcours constitué de plusieurs actions (passer sous une chaise, sur un banc, sauter dans un cerceau). Une fois le relai était terminé, on comptabilisait le nombre de tours fait par l'autre équipe et puis on changeait les rôles. Ainsi, il y avait donc une dimension endurance, déplacement et compétition. Les passages du français au créole sont très spontanés de la part de l'enseignant et des élèves. L'enseignant pose des questions en français et en créole, fait des relances, des reformulations. Les élèves passent également d'une langue à l'autre pour encourager leur partenaire, pour orienter leur motricité ou leurs choix moteurs. Au cours de cette séance, on ne peut pas attribuer une fonction ou un rôle particulier à une langue ou à une autre, tant chez l'enseignant que chez les élèves. Les passages d'une langue à l'autre sont très nombreux et rapprochés dans le temps. On peut observer des alternances traductives et continues, plus généralement intralocuteurs et interphrases visant des aspects didactiques et pédagogiques.

Séance de poésie avec les CE2

La séance observée portait sur la présentation et l'analyse sémantique d'un poème de Max Rippon en créole. Il a été lu deux fois par l'enseignant aux élèves sans que ces derniers aient le texte sous les yeux, puis le texte a été distribué aux élèves et ils ont tous lu à haute voix au moins une strophe de poème. Ainsi, le poème a été lu quatre fois au total (2 fois par l'enseignant et deux fois par les élèves). Après cette phase de lecture et de mise en voix, l'enseignant a abordé les mots difficiles du texte, repérés préalablement. Concernant les explications lexicales, les passages du créole au français ont été nombreux. Parfois l'enseignant mettait le mot créole dans une autre phrase créole et demandait les sens aux élèves qui traduisaient en français pour donner sa signification. Parfois, l'enseignant utilisait le français ou mimait l'action pour expliquer directement ce que signifiait le terme. Les élèves passaient également beaucoup d'une langue à l'autre, pour poser des questions, pour suggérer des réponses aux interrogations de l'enseignant, ou encore pour exprimer leurs interprétations de certaines parties du poème. Au cours de cette séance de poésie, l'enseignant et les élèves ont abordé la compréhension du texte en s'appuyant sur les deux langues, sur des traductions pour vérifier le sens des mots en créoles, sur des explications en créole des mots créoles posant problème. Les élèves répondaient en français et en créole, et posaient également des questions à l'enseignant dans les deux langues.

Discussion

L'observation de ces séances menées dans les classes bilingues par deux enseignants met en évidence deux stratégies très distinctes. Avec la classe de CP-CE1, l'enseignante adopte dans les séances observées plutôt une dominante linguistique et un style monolingue en créole, avec des recours très ponctuels au français, soit pour reformuler les résultats et les conclusions d'un exercice avant de passer à un autre exercice (en mathématiques), soit pour palier des difficultés de compréhension de certains termes en créole en vue de la réalisation d'actions motrices (en EPS). Par ailleurs, l'usage du français, du créole ou mélangé des langues par les élèves est totalement autorisé et ne fait pas l'objet de réprimande au contraire. Les réponses données par les élèves, en français ou en créole, participent aux interactions didactiques. L'enseignante adopte la même stratégie basée sur une dominante linguistique dans les différentes matières enseignées. Ses objectifs sont autant basés sur les acquisitions linguistiques que disciplinaires.

À l'inverse, avec la classe de CE2, l'enseignant jongle en permanence avec les deux langues, il passe spontanément du français au créole et n'a pas structuré sa séance avec une dominante linguistique. Son objectif principal est disciplinaire (réaliser une action et l'endurance en EPS, la compréhension du texte en poésie) et peu linguistique. En vue d'atteindre cet objectif, l'enseignant et les élèves passe en permanence du français au créole et inversement en vue d'approfondir la compréhension des notions en tirant des bénéfices des deux langues, et en utilisant des formes mélangées et interlectales.

Conclusion

La mise en place des classes bilingues et l'observation des plusieurs séances ont permis l'exploitation des résultats des études précédentes, et la poursuite de l'analyse des alternances et mélanges codiques au cours des interactions didactiques. Cette expérimentation a permis de mettre en lumière deux styles d'enseignement bilingue. Le premier est basé sur des objectifs linguistiques et disciplinaires utilisant principalement une langue et ayant recours à 'lautre langue pour résudre des problèmes de compréhension ou pour marquer la fin d'un exercie et rappeler le résultat préincipal. Le second, quant à lui, est axé sur des objectifs essentiellement disciplinaires en passant d'une langue à l'autre de manière très fréquente et spontanée. Dans les deux cas, on n'a pas totalement atteint l'objectif fixé d'une stratégie d'alternance et de mélange codiques préalable et raisonnée, et d'une parité qualitative des deux langues. Néanmoins, les évaluations effectuées par les enseignants dans le cadre de leur enseignement ont permis de mesurer les apprentissages des élèves, et leur comparaison avec d'autres classes de mêmes niveaux a permis de confirmer une atteinte similaire des objectifs d'apprentissage fixés. Les résultats ne sont que partiels car le projet d'étend sur trois ans (le recueil des représentations des élèves n'a pas encore été traité car il s'agit d'une étude longitudinale). La réussite des élèves a permis d'entrevoir une extension du projet à onze classes supplémentaires, ce qui porte le nombre de classes bilingues ouvertes sur la Guadeloupe à treize en septembre 2013.

CONCLUSIONS INTERMÉDIAIRES

Les trois expérimentations présentées dans ce chapitre avaient comme objectif de tester des stratégies d'alternances codiques sur les interactions didactiques et les apprentissages. Lors des études précédentes, j'avais pu relever des alternances et des mélanges codiques qui étaient principalement spontanées relevant de la micro-alternance et donnant plus ou moins lieu à des exploitations d'ordre didactique ou pédagogique. Il s'agissait dans ce chapitre d'analyser des situations d'enseignement d'ordre expérimental relevant de la méso-alternance et de la planification de stratégies d'alternances et de mélanges codiques au cours des séances. Ces trois expérimentations, les deux premières menées à l'université pour l'enseignement des sciences, et la troisième menée dans le cadre de la mise en œuvre d'un enseignement bilingue à l'école primaire, ont permis de confirmer certaines formes et fonctions de l'alternance et du mélanges codiques relevées dans des situations d'enseignement naturelles, de mesurer les effets de l'alternance codique sur les apprentissages et de percevoir de nouvelles formes et fonctions selon les disciplines considérées.

Sur le plan quantitatif, je n'ai pas relevé d'effet de la ou des langue(s) d'enseignement et du moment d'évaluation sur les performances des étudiants dans le cadre de l'enseignement des sciences. Par contre, la première expérimentation met en évidence de meilleures performances pour le groupe enseigné uniquement en créole, et la deuxième expérimentation des performances supérieures du groupe ayant reçu un enseignement en alternance comparativement au groupe enseigné en français indépendamment du moment d'évaluation. Il ressort également, mais ceci n'est qu'une piste de travail car les différences de performances ne sont pas significatives, que les performances des groupes ayant reçu un enseignement dans les deux langues ont tendance à augmenter après une semaine, alors que celles des groupes ayant reçu un enseignement dans une seule langue sont en baisse. Ces résultats pourraient être expliqués par un niveau d'attention plus soutenu et par l'hypothèse d'un double codage verbal, qui pourrait se rapprocher de la théorie du double codage verbal et imagé de Paivio (1971). Cela mérite d'être souligné et demande de plus amples recherches notamment sur un plan longitudinal, ce qu'offrent les classes bilingues. Il s'agira de mesurer les effets d'un enseignement bilingue comparativement à un enseignement monolingue sur les apprentissages en augmentant les périodes qui séparent les moments du cours de ceux des évaluations (une semaine est insuffisant). Sur le plan qualitatif, l'analyse des interactions au cours de l'enseignement des sciences à l'université confirme une tendance d'utilisation du créole pour questionner ou illustre des notions et un usage du français pour l'explication théorique des phénomènes. Les langues, selon leur emploi dans le cadre extra-scolaire, pourraient trouver une place particulière au cours de l'enseignement des sciences et dans la démarche d'investigation en structurant et participant certaines phases de cette démarche par le biais d'activités langagières particulières. Les études expérimentales permettent également d'avoir une vue de l'alternance au cours de la séance et pas seulement, ce qui fût le cas dans les études plus descriptives en situation naturelle, des formes et des fonctions de l'alternance et du mélange codiques sans les inclure dans le cadre d'une séance, d'une progression du recours à l'une des langues ou aux deux selon des intentions particulières. Fort de ces huit études menées et présentées dans ce document, cinq en situation d'enseignement classique et naturelle, et trois en situation expérimentale et bilingue, je propose par la suite des pistes de réflexion quant à la didactisation de l'alternance et du mélange codiques au cours des interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises.

CHAPITRE IV :
VERS UNE APPROCHE DIDACTIQUE CONTEXTUELLE DU PLURILINGUISME AUX ANTILLES ET EN GUYANE FRANÇAISES

INTRODUCTION

En préambule de ce chapitre, je souhaite rappeler l'article L. 312-11 de la nouvelle loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école promulgué le 8 juillet 2013 :

> « *les enseignants des premier et second degrés sont autorisés à recourir aux langues régionales, dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement* ». L'ancienne version de cet article déclarait que : « *Les maîtres sont autorisés à recourir aux langues régionales dans les écoles primaires et maternelles chaque fois qu'ils peuvent en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française* ».

Ainsi, le recours aux langues régionales n'est plus strictement réservé au premier degré et à l'apprentissage du français, comme cela été le cas dans l'ancienne version de cet article dans la loi précédente. Ce recours aux langues régionales est désormais autorisé et possible également dans le secondaire, ainsi que pour l'enseignement des différentes disciplines scolaires, et pas uniquement linguistiques. Cette évolution offre un cadre institutionnel à l'exploitation pédagogique et didactique de mes travaux.

Après une première partie théorique pourtant sur les usages et les effets des alternances et des mélanges codiques au cours des interactions didactiques en contexte multilingue, une deuxième partie plus descriptive de ces phénomènes relevant de l'analyse didactique contextuelle, et une troisième partie visant l'élaboration et l'expérimentation de didactiques contextualisées, je propose ici une synthèse de ces travaux et des pistes de réflexion sur une possible didactisation de l'alternance et du mélange codiques dans l'enseignement aux Antilles et en Guyane françaises. Il s'agit d'établir des liens entre les résultats de ces différents travaux de recherche d'une part, et la formation et les pratiques des enseignantes d'autre part. Si ce travail visait l'identification de savoirs, de conduites et de gestes professionnels visant la gestion du plurilinguisme en situation d'enseignement en Outre-mer, les résultats sont-ils exploitables pour la formation et la pratique des enseignants, sans pour autant constituer des prescriptions ? Comment articuler recherche, pratique d'enseignement et formation pour un enrichissement mutuel et partagé ?

La recherche en formation initiale (mémoire de recherche en éducation par exemple) et la formation par la recherche en formation continue (analyse de pratique réflexive par exemple) constituent des voies possibles de cette rencontre et une certaine jonction, un rapprochement entre le monde de la recherche et celui de l'enseignement. Ce lien entre les savoirs issus de la recherche et ceux des expériences professionnelles rend également caduque la supériorité des premiers sur les seconds. On envisage plus particulièrement une co-construction des savoirs théoriques et pratiques entre les enseignants, les formateurs, les chercheurs, ainsi que les inspecteurs et conseillers pédagogiques de l'éducation nationale visant à réduire la distinction et parfois l'opposition entre les résultats des recherches et ceux issus des pratiques professionnelles en éducation, mais aussi à stimuler les réflexions et à engager des questionnements sur les pratiques d'enseignement par l'ensemble des acteurs en éducation et en formation aux Antilles et en Guyane françaises. Selon Poggi (2011 : 166-167) :

> « *les résultats ainsi produits par la recherche servent davantage de révélateur qu'ils ne sont directement pourvoyeurs de solutions pratiques (…) Compte tenu d'une part de la diversité et de la multiplicité des variables en interaction et d'autre part, de la singularité et de la spécificité des contextes*

d'intervention, les savoirs produits par la recherche n'épuisent pas le « réel pédagogique », ce qui interdit (ou limite considérablement) toute prétention à la prescription et à la généralisation. »

En effet, la diversité, d'une part, des contextes macro-sociolinguistiques en Outre-mer (présence de différentes langues sur plusieurs territoires, reconnaissance institutionnelle ou non des langues régionales, proximité linguistique, place des langues à l'école), et d'autre part, des compositions des micro-contextes didactiques (compétences plurilingues des enseignants, des élèves et des agents territoriaux dans une classe) rend toute généralisation impossible, voire abusive. Si certaines questions posées dans ce travail peuvent être partagées (comment gérer le plurilinguisme en classe ? Quelle place accorder aux différentes langues en présence et en contact, à leur variété au cours des interactions didactiques selon les disciplines scolaires et les objectifs d'apprentissage ?), la conception et la mise en œuvre pédagogique dans une situation donnée relèvent uniquement de l'enseignant et dépendent de nombreux facteurs (méthode, formation, attitude, représentation, compétence, discipline). Ainsi cette partie didactique constitue une base pour une aide, non une solution ou une prescription. Elle ne vise pas à dicter les bonnes pratiques, manières ou raisons d'agir, mais plutôt à informer les enseignants et les formateurs des résultats de recherche obtenus ici en leur laissant totalement les décisions et les choix pédagogiques et didactiques qu'ils effectueront dans leur pratique en matière de didactisation d'alternances et de mélanges codiques.

Par la suite, je m'appuie sur l'analyse des résultats des travaux descriptifs et expérimentaux présentés dans les parties précédentes, et également sur les travaux antérieurs d'autres chercheurs portant sur l'alternance codique dans l'enseignement, afin de proposer quelques pistes de réflexions pour la formation initiale et continue des enseignants en Outre-mer français, et pour la conception des pratiques pédagogiques. Comme indiqué précédemment, si le propos n'est pas prescriptif, il s'autorise à suggérer et envisager des pistes de questionnement sur une possible didactisation de l'alternance et du mélange codiques et les manières d'agir ou de réagir face au plurilinguisme des élèves dans l'enseignement aux Antilles et en Guyane françaises, dans un souci de prise en compte, voire d'intégration raisonnée des langues, de leur mélange et de leur variété aux interactions didactiques en contexte multilingue. Ces pistes exigent un renouvellement des conceptions sur la notion même de « langue », de leur variété d'usage et de leur apprentissage, mais aussi de l'école et de l'enseignement français en Outre-mer. Quelles places peut-on ou doit-on accorder aux langues en présence dans les échanges en classe en Outre-mer ? Quelles attitudes les différents acteurs (enseignants, formateurs, chercheurs, élèves, étudiants, parents, inspecteurs, conseillers pédagogiques, ATSEM) adoptent-ils ou pourraient-ils adopter à l'égard des usages alternés et mélangés des langues en présence et en contact dans l'éducation et la formation en contexte multilingue ?

Un des enjeux, ou une des finalités, est de réfléchir aux approches strictement monolingues, normatives et immersives des pratiques pédagogiques traditionnellement mises en œuvre au sein du système éducatif français en Outre-mer et d'engager un questionnement sur le plurilinguisme en classe. Si l'immersion linguistique et l'enseignement exclusivement en français sont une voie possible, et affichés comme un principe républicain dans un souci d'égalité ou d'équité, ces pratiques pédagogiques ont aussi montré leurs effets et leurs limites ouvrant la voie et demandant d'autres approches. Les pistes présentées par la suite proposent donc un regard nouveau, articulant approches sociolinguistique et sociodidactique, ce qui je l'espère pourra être discuté, critiqué ou partagé par les différents acteurs de l'éducation et de la formation en Outre-mer. Ces pistes suggèrent une prise en compte des contextes

sociolinguistiques dans l'enseignement, des effets de ces contextes sur les interactions didactiques et inversement, en s'appuyant sur une connaissance des stratégies d'alternance et de mélange codiques possibles et effectives dans l'enseignement aux Antilles et en Guyane françaises.

Le fait de s'intéresser aux pratiques bi-plurilingues en situation d'enseignement en contexte didactique, et à leur *potentiel acquisitionnel* (Lüdi, 1999) ou *chronogène* (Sensevy, 1998 ; Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002), a comme objectif de *didactiser* les alternances et les mélanges codiques (Castellotti, 1997). Il s'agit de faire réfléchir enseignants, formateurs et décideurs politiques sur les potentialités didactiques et pédagogiques de ces changements et de ces mélanges de langues sur l'avancée du savoir au cours des interactions en classe. Partant de l'observation d'alternances codiques chez les enseignants en majorité spontanées, non-préparées et apparaissant en cours d'action pour remplir des fonctions pédagogiques et didactiques en classe, dans le sens où elles ne répondent pas à un objectif éducatif initial préalablement établi et clairement défini, mais plutôt co-construit dans l'interaction, ces études proposent notamment d'agir au niveau de la formation des enseignants et de développer des pratiques réflexives chez les acteurs du système éducatif (Anciaux, 2008a ; Bolus, 2010). Certains chercheurs vont dans ce sens et élaborent des propositions didactiques concrètes pour une pratique *raisonnée* de l'alternance codique (Causa, 2002 ; Cavalli, 2005). Je souhaite inscrire cette partie de mon travail dans la continuité de ces études et appliquer ces approches aux contextes multilingues particuliers d'Outre-mer français.

SYNTHÈSE DES ÉTUDES PRÉCÉDENTES

Je présente par la suite un résumé des études menées et présentées dans ce document, ainsi qu'un rappel des principaux résultats obtenus.

Apports des études descriptives (chapitre II)

Les recherches descriptives présentées précédemment ont permis de relever et d'analyser des pratiques d'alternance et de mélange codiques dans des interactions langagières en contexte didactique sur plusieurs territoires selon une approche d'ethnographie de la communication, d'ethnométhologie et de sociolinguistique interactionnelle. Ces études visaient à décrire, comprendre et expliquer l'apparition de phénomènes d'alternances et de mélanges codiques, ainsi que la façon dont les interlocuteurs emploient ou choisissent d'utiliser ou non une ou plusieurs langue(s) et leurs variétés au cours de leurs interactions didactiques.

La première étude sur l'usage de l'alternance et du mélange codiques en EPS en Guadeloupe et en Haïti a montré que les changements de langues dans une discipline scolaire pouvaient viser des objectifs particuliers en fonction du contexte sociolinguistique et des compétences linguistiques des acteurs. Si les passages d'une langue à une autre par les enseignants en Guadeloupe visent, d'une part, des aspects pédagogiques relatifs à la gestion de la classe (attitude, motivation, attention, relationnel) et à l'organisation matérielle de la situation d'enseignement (sécurité, positionnement), et d'autre part, des aspects didactiques relatifs aux savoirs moteurs visés (réalisation du geste, technique, stratégie), en Haïti, l'alternance des langues chez les enseignants visent principalement des acquisitions linguistiques en français. Cette première étude montre que les passages d'une langue à une autre dans une même discipline, mais dans des contextes différents, peuvent remplir des fonctions spécifiques relatifs à des savoirs propres à la discipline, qu'ils soient linguistiques ou non-linguistiques.

La seconde étude a montré que, selon la discipline enseignée sur un même territoire avec une même classe, l'alternance et le mélange codiques pouvaient remplir soit des aspects principalement pédagogiques pour les disciplines non-linguistiques, soit des aspects essentiellement didactiques pour les disciplines linguistiques. Ces résultats montrent, à l'instar de l'étude précédente, que l'alternance et le mélange codiques peuvent remplir des fonctions spécifiques dans un contexte didactique donné selon différents facteurs, tels que le type de disciplines. Des formes particulières et plus fréquentes d'alternances et de mélanges codiques ont également été relevées selon la discipline concernée. Si des alternances interphrases, interlocuteurs et traductives à visée didactique ont été plus souvent relevées dans les cours de langues comme d'autres travaux l'ont montré (Cambrone, 2004), ce sont plutôt des mélanges codiques sous la forme d'alternances intraphrases, intralocuteurs et continues à visée pédagogique qui ont été mises en évidence dans l'enseignement de disciplines non-linguistiques.

La troisième étude menée en Guadeloupe, à Saint-Martin et en Guyane française a révélé une grande diversité de pratiques d'alternance et de mélange codiques en contextes multilingues endolingues et exolingues. Ces résultats ont mis en évidence, à l'instar d'autres travaux (Alby et Léglise, 2007), le caractère potentiellement acquisitionnel (De Pietro, Matthey et Py, 1989). Des phénomènes d'alternances et de mélanges codiques au cours des interactions didactiques selon que l'enseignant utilise ou non ces passages alternés ou mélangés d'une langue à une

autre pour reconfigurer son discours et ses interventions. Ces pratiques peuvent être spontanées ou sollicitées, exploitées ou non d'un point de vue pédagogique ou didactique par les différents acteurs (élèves, enseignants, ATSEM).

La quatrième étude s'est attachée à relever les pratiques linguistiques déclarées d'élèves en Guadeloupe selon les interlocuteurs et les contextes formels et informels afin des mettre en évidence les caractéristiques sociolinguistiques des contextes de communication telles qu'elles sont perçues par les élèves. Les résultats montrent que le contexte sociolinguistique guadeloupéen ne correspond plus véritablement à la définition et aux caractéristiques classiques des situations de diglossie. En effet, le français et le créole se partagent la communication tant à l'école qu'en famille, même si des proportions plus importante d'utilisation d'une langue par rapport à l'autre sont relevés selon différents facteurs (statuts des interlocuteurs, nature du contexte). Les attitudes des élèves interrogés à l'égard d'énoncés mélangés ont également été analysées mettant en évidence une capacité plus ou moins importante à discriminer ces mélanges de langues selon le type de mélange codique.

Enfin la cinquième étude s'intéressait aux représentations des langues et du plurilinguisme en général, ainsi qu'au français, au créole et à leur emploi respectif par différents acteurs au sein du système éducatif chez une population d'élèves, d'étudiants et d'enseignants. Elle révèle des positions différentes selon les populations étudiées et notamment concernant l'usage du créole en classe selon les interlocuteurs, ce qui constitue une donnée importante pour mener des réflexions contextualisées sur la gestion du plurilinguisme et les normes communicationnelles en classe, et envisager une didactisation de l'alternance et du mélange codiques en contexte didactique multilingue.

Apports des études expérimentales (chapitre III)

L'objectif des études d'ordre expérimental menées dans ce travail était de mettre en œuvre et d'évaluer un enseignement bilingue sur les interactions et les apprentissages visés. Les sixième et septième études ont permis d'identifier des stratégies d'alternance particulières selon les moments de la séance pour l'enseignement des sciences à l'université. L'analyse des performances obtenues aux tests en fonction des groupes expérimentaux n'a pas relevé d'effet d'interaction entre la ou les langue(s) utilisée(s) et les moments d'évaluation. Par contre, on a relevé des effets particuliers du groupe d'un côté, et du moment d'évaluation de l'autre, qui mettent en évidence que le fait d'alterner ou non les langues est susceptible d'avoir des effets sur les apprentissages visés à différents moments d'évaluation. On remarque également que ceux qui ont bénéficié d'un enseignement bilingue semblent mieux retenir et rappeler les informations apportées en cours lors des post-tests effectués une semaine après. Ces résultats pourraient être expliqués par un niveau d'attention plus soutenu et par l'hypothèse d'un double codage verbal, qui pourrait se rapprocher de la théorie du double codage verbal et imagé de Paivio (1971) chez les personnes ayant suivi un enseignement bilingue. La huitième et dernière étude s'est attachée à décrire les interactions et la place des langues dans l'enseignement de plusieurs disciplines en classe bilingue à l'école primaire. La description des pratiques d'alternances et de mélanges codiques dans le cadre spécifique de ces interactions comparativement à celles relevées dans les études descriptives dans le cadre d'un enseignement classique, a permis d'envisager de nouvelles pistes de didactisation de l'alternance codique reposant, à la différence de l'aspect spontané relevé en contexte monolingue, sur des stratégies préalablement établies. Fort de toutes ces études, je propose dans la suite de cet exposé des pistes de réflexion sur l'alternance et le mélange codiques dans l'enseignement en Outre-mer.

DE LA DIVERSITÉ DES ALTERNANCES CODIQUES A LA GESTION DU PLURILINGUISME EN CONTEXTE ÉDUCATIF MULTILINGUE D'OUTRE-MER

Introduction

A l'instar des travaux sur le plurilinguisme dans le monde professionnel de l'entreprise (Pfefferli, 2010) ou dans les pratiques de soins dans le monde médical (Gajo, 2004) en situation de contacts de langues, plusieurs recherches et approches ont engagé des réflexions sur l'utilisation et l'alternance de plusieurs langues dans le monde de l'éducation. Si le plurilinguisme des élèves est encore trop souvent considéré comme un handicap auquel l'école doit remédier en en faisant abstraction, les pratiques langagières observées en situations naturelles ou expérimentales montrent au contraire que la pluralité et la diversité linguistiques des élèves peuvent constituer de véritables ressources, une richesse à exploiter et à développer dans les processus d'enseignement-apprentissage, tant pour les enseignants et les élèves, pour les disciplines *dites* linguistiques ou non-linguistique, que pour des aspects pédagogiques et didactiques.

Les études menées dans ce travail montrent en effet que les enseignants oscillent entre l'enseignement de la variation ou de la norme, la séparation des langues ou leur continuité, tant sur le plan linguistique que pragmatique. Plusieurs corpus témoignent d'une empathie linguistique et d'une connivence de la part des enseignants envers les élèves sur la base d'alternances et de mélanges codiques. Les langues des élèves se trouvent ainsi valorisées et mobilisées en mettant l'accent sur leur devenir et non sur leur manque, sur l'interaction plutôt que sur le processus et le produit. Le *bricolage* linguistique, le basculement d'une langue à l'autre, voire le *jonglage* entre les langues et leurs variétés dans le discours des différents acteurs relevés dans mes recherches, illustrent la manière dont ils acceptent de reconfigurer leur procédure verbale, le processus d'enseignement et les objectifs visés en fonction des réponses des élèves, à des fins éducatives, pédagogiques et didactiques. Cela constitue des actes langagiers que l'on pourrait qualifier de *haute couture sur mesure*. Certains enseignants acceptent la rupture linguistique, renégocient le contrat didactique sur un plan linguistique, et restent sensibles aux langues en présence et en contact. Ils reconfigurent leur discours et la structure de leurs cours, tant sur un plan linguistique que didactique, pour optimiser leurs compétences d'enseignant et celles des élèves (connaissances, attitudes, capacités, compétences). Cette approche plurielle permet une inclusion linguistique de tous, une intégration au processus d'enseignement-apprentissage et une valorisation des langues des élèves dans les activités scolaires, qu'elles soient nationale, régionale ou étrangère. Chez l'enseignant, l'utilisation d'une autre langue que la langue officielle constitue aussi un obstacle dans la construction de leur identité professionnelle, notamment chez les novices. Le fait d'avoir peur de perdre le contrôle de sa classe, et le fait de ressentir des difficultés à différencier le parler dans et en dehors de la classe dans une langue utilisée plus généralement dans le cadre familial ou entre amis, constituent aussi des éléments conscients et inconscients à gérer dans l'interaction. Ces aspects demandent davantage d'études à partir d'analyses conversationnelles sous l'angle de l'interactionnisme symbolique et socio-discursif, du pragmatisme, du paradigme ethnométhodologique et conversationnel afin de comprendre plus finement l'ensemble des biographies langagières, de leur construction et des processus mis en jeu sur le plan de l'altérité, de la diversité et de l'interculturalité.

A contrario, le recours à une autre langue que celle de scolarisation peut également être perçu comme une stigmatisation, ou un abaissement de l'enseignant vis-à-vis des élèves. De même, l'insécurité linguistique, langagière ou communicative peut être présente chez les élèves et les enseignants et être moins fortement ressentie dans un contexte de communication plus libre et ouvert à la diversité. Pour les élèves, le contrat didactique en classe renvoie implicitement ou explicitement à un usage exclusif du français. Ce format d'échange restreint, contraint, peut conduire à une faible participation, voire une inhibition totale de certains élèves. Chez les enseignants, la question de l'usage et de la prise en compte des alternances codiques en classe pose aussi la question de la construction identitaire et professionnelle. Les relations qu'ils entretiennent avec les langues en présence peuvent créer des tensions identitaires dans l'exercice des fonctions d'agents de l'État, d'enseignant de la République, pouvant être à l'origine d'inconfort ou d'insécurité selon la situation d'énonciation. L'envie de s'engager dans les interactions en utilisant toutes les ressources disponibles demande une liberté verbale et attitude, voire une latitude, linguistique que l'enseignant peut s'octroyer ou non, malgré l'autorisation du recours aux langues régionales par la nouvelle loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école adoptée par l'Assemblée nationale le 5 juin 2013 et promulguée le 8 juillet 2013. On peut s'interroger sur les effets de cette loi sur les pratiques pédagogiques et la formation des enseignants à court et à moyen termes, de même que sur la mesure des effets de ces recours aux langues régionales sur les apprentissages effectifs des élèves. Néanmoins, mes réflexions et propositions didactiques s'inscrivent donc dans un cadre légal et veulent offrir des perspectives de réflexion et de formation des enseignants quant à ces recours aux langues régionales dans l'enseignement aux Antilles et en Guyane françaises.

La place du français, du créole et leurs variétés à l'école aux Antilles françaises, comme celle du plurilinguisme en Guyane et plus largement en Outre-mer, est une question complexe. Par exemple, certains corpus appartiennent à un français que l'on pourrait appeler « *régional* », que tous les Antillais comprennent et partagent. La question de la construction des registres et des niveaux de langues dans l'ensemble du répertoire linguistique des enseignants et des élèves représente un enjeu important pour l'utilisation des alternances codiques en classe visant aussi le développement de capacités communicationnelles, pragmatiques et métalinguistiques. Les stratégies d'enseignement reposant sur l'alternance et le mélange codiques exigent un travail sur, dans et par le langage et les langues pour consolider et développer les compétences plurilingues et les acquisitions scolaires chez l'ensemble des acteurs du système éducatif. Par ailleurs, les histoires de vies, les biographies et les pratiques langagières des acteurs du système éducatif, ainsi que leurs représentations linguistiques et sociolinguistiques sont des éléments à considérer pour comprendre les phénomènes d'alternances codiques au cours des interactions didactiques en contextes bi-plurilingues. Il ne s'agit pas de considérer ces éléments comme extérieurs et statiques susceptibles d'expliquer les choix et les raisons d'utilisation d'une langue ou d'une autre, mais plutôt comme des éléments dynamiques en perpétuelle évolution qui peuvent interagir et permettre de comprendre les cheminements linguistiques au cours des interactions didactiques. Ainsi, j'encourage les acteurs à s'intéresser à ces dimensions en vue d'identifier et de prendre en compte les contextes sociolinguistiques, les représentations des langues et du plurilinguisme en général dans la mise en place d'une didactisation des alternances et mélanges codiques en contextes bi-plurilingues au service des apprentissages.

Contrat didactique et contrat de communication

Dans l'enceinte scolaire aux Antilles et en Guyane françaises, le contrat didactique comporte une dimension linguistique qui suppose que l'ensemble des interactants s'exprime en français. Les élèves attendent de l'enseignant un emploi de la langue nationale et réciproquement. L'idée est de rendre caduque ces attentes réciproques en matière d'usage unique du français en contexte didactique, et de définir explicitement un cadre d'interaction, un contrat de communication où toutes les langues en présence et en contact pourraient être utilisées, sans porter préjudice au contrat didactique et mettre en situation d'inconfort les différents acteurs. L'instauration de ce climat linguistique pourrait faire l'objet d'une discussion et d'une négociation en classe en fonction des compétences plurilingues de chacun, ainsi que des caractéristiques sociolinguistiques du territoire et de la classe dans lesquelles se déroule l'enseignement. Ce contrat d'interaction pourrait être général et concerner l'ensemble de la classe, mais aussi être différencié selon les caractéristiques des élèves en présence.

La notion de contrat didactique différentiel proposée par Schubauer-Leoni (1986), puis retravaillée par la suite (Schubauer-Leoni, 1997; Schubauer- Leoni, Leutenegger et Mercier, 1999) me semble pertinente à ce niveau d'analyse. Cette notion rend compte des fonctions et des positions différentes des apprenants au cours des interactions didactiques, et met en évidence les *dynamiques communicationnelles* entre un enseignant, un élève et l'ensemble de la classe (Schubauer-Leoni, 1997). On pourrait étendre cette dimension *différentielle* du contrat didactique à un contrat de communication portant sur l'usage des langues en présence en contexte didactique multilingue. Ce contrat différentiel aurait comme objectif la définition du cadre contextuel d'interaction, de normes de communication, de positions de chaque interlocuteur à l'égard des langues, de leur variété et de leur mélange, dans l'enseignement en général, ou plus particulièrement dans une séance, une partie de l'activité ou entre différents acteurs. La place des langues en présence dans le répertoire verbal des élèves serait alors la base sur laquelle l'enseignement pourrait s'effectuer. Il s'agit de définir explicitement la place des langues en présence dans l'interaction didactique, et d'insérer les langues, leurs variétés et leur mélange au cours des interactions de manière à optimiser l'apprentissage. L'école possède comme objectif d'insérer les enfants dans leur environnement proche et lointain, dans la société, dans leur contexte. Celui-ci est d'abord régional, puis national, européen et international, et d'autant plus hors de la France métropolitaine. L'école doit favoriser l'insertion des jeunes aussi bien dans leur territoire, dans les départements et collectivités d'Outre-mer français qu'en France métropolitaine, et dans le monde, l'objectif est donc pluriel.

Tri-focalisation de l'alternance et du mélange codiques

Au regard de différentes études menées dans ce travail, il ressort que les phénomènes d'alternance et de mélange codiques sont complexes et influencés par de nombreux facteurs. Selon les compétences et le statut des locuteurs, les choix linguistiques et les fonctions des passages alternés et mélangés de plusieurs langues au cours des interactions enseignant-élèves sont parfois spontanés, sollicités ou exploités sur un plan didactique et pédagogique. Ainsi, je propose un triple objectif de l'alternance et du mélange codique, ou « *tri-focalisation* », au cours des interactions en contexte scolaire en Outre-mer français. L'usage d'alternances et de mélanges codiques par les différents acteurs du système éducatif est susceptible de répondre à trois objectifs de manière séparée ou coordonnée :

- Premièrement, les passages d'une langue à une autre peuvent servir l'acquisition de connaissances et de compétences disciplinaires (liées aux disciplines non linguistiques).
- Deuxièmement, les changements linguistiques sont susceptibles de viser plus spécifiquement l'acquisition de connaissances et de compétences linguistiques (liées aux disciplines linguistiques).
- Troisièmement, l'alternance et le mélange codiques pourraient servir plus particulièrement la communication et la relation pédagogique sans forcément viser l'acquisition de savoirs scolaire. Ils seraient utiles à l'organisation matérielle et humaine de la classe, à la mobilisation de processus attentionnels et motivationnels, à la gestion de l'affectivité ou encore de la sécurité, et ce quels que soient la discipline, le niveau scolaire, et la nature du contexte sociolinguistique considéré.

La figure 10 propose un modèle de cette tri-focalisation de l'alternance et du mélange codiques au cours des interactions didactiques en contexte multilingue.

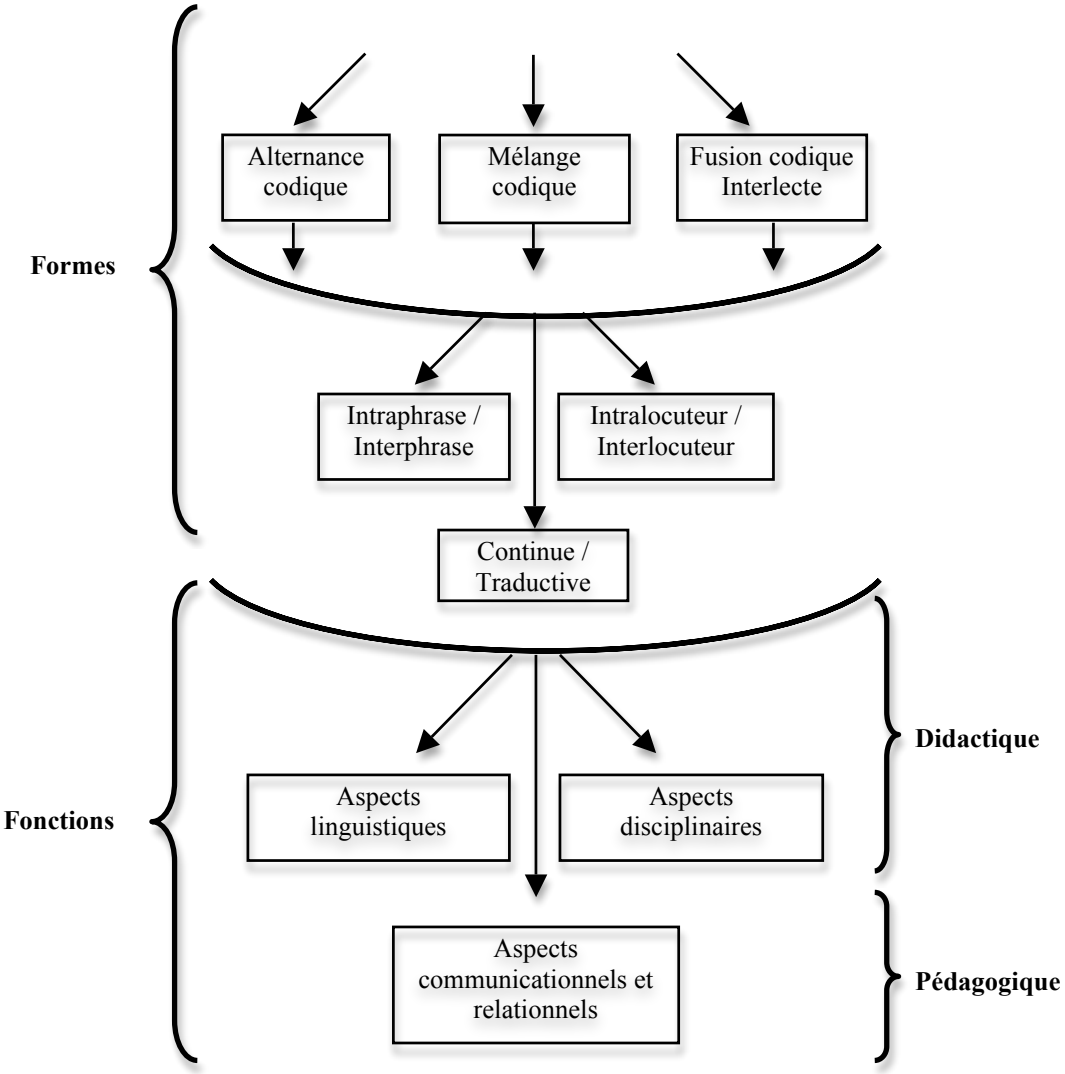


Figure 10 : Modèle de l'alternance et du mélange codiques dans les interactions didactiques en contexte multilingue

La bifocalisation de Bange (1992) considère que dans un cours de langue, il y a congruence entre communication et apprentissage. Une focalisation centrale de l'attention concerne le contenu et l'objet thématique de la communication, une focalisation périphérique sur la forme et l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication. Cette bifocalisation convient plus spécifiquement à des contextes exolingues. Dans un contexte multilingue, endolingue ou exolingue, je propose la notion de tri-focalisation dans la mesure où il y a congruence entre (i) communication, (ii) apprentissages linguistiques et (iii) apprentissages non-linguistiques : « *On apprend mieux les langues en les sollicitant au travers d'activités disciplinaires qui permettent de leur donner leur véritable statut communicatif* » (Moore, 2006 : 214). Selon le contexte et les caractéristiques des publics enseignés, les alternances et mélanges codiques au sein des interactions didactiques peuvent avoir des effets sur les plans affectifs (relation de confiance, motivation, valorisation, etc.), cognitifs (évocation d'images mentales, mémoire, planification de l'action, etc.), métacognitifs (centration d'attention, organisation motrice, etc.), moteurs (guidage de la motricité, correction de mouvement, etc.), linguistiques (compréhension des consignes, etc.), métalinguistique (différences entre les langues, etc.), relationnel (statut des locuteurs, distance entre les individus, etc.), socioculturel (représentations des langues, etc.). Certains de ces effets sur le processus d'enseignement-apprentissage, qui apparaissent de manière spontanée ou sollicitée, pourraient également être planifiés, prévus et didactisés par les enseignants. C'est notamment le cas dans un enseignement bilingue ou dans des sections européennes, mais aussi dans l'enseignement classique en contexte bilingue ou multilingue Ainsi, je propose d'étudier et d'expérimenter dans de prochains travaux les effets, d'une part, de la mise en place d'un contrat linguistique explicite basé sur des planifications de recours à une ou plusieurs langues dans les interactions didactiques, et d'autre part, de la planification de l'alternance et du mélange codiques sur les apprentissages linguistique et disciplinaires, ainsi que sur la gestion de la classe. Ce contrat de communication et ces stratégies raisonnées d'alternances codiques pourraient constituer un indice et différents stades sur une échelle de contextualisation (alternance spontanées, autorisées, utilisées, valorisées, sollicitées, planifiées, raisonnées, exploitées sur un plan didactique et/ou pédagogique). Cela demanderait, tant chez les enseignants que les élèves, la construction d'une compétence à passer d'une langue à une autre, ou à mélanger les langues en fonction des objectifs des interactions en classe.

Rhétorique polylectale dans l'enseignement

Chaque individu et chaque groupe possèdent ses propres codes linguistiques et des règles d'usage de ces codes ou codes socioculturels. Ces variétés ethno-sociolinguistiques données sont aussi appelées *sociolectes, ethnolectes* ou *régiolectes*, pour désigner l'ajustement du répertoire plus ou moins vaste des membres d'une communauté au cours d'interactions verbales selon différents paramètres tels que l'interlocuteur, la situation et le domaine, domaine pouvant renvoyer à des contextes ordinaires (famille) ou spécialisés (école). Ces variétés revêtent un caractère opérationnel et fonctionnel dans la construction et la transmission de savoirs en contextes d'enseignement-apprentissage. Il s'agit de *savoir-dire* en tant que procédé langagier et linguistique adéquat relatif à un savoir ou un savoir-faire qui, en contextes multilingues et de contacts de langues, conduit à des innovations linguistiques, à des alternances et des mélanges de langues, à des productions métissées ou interlectales définies comme « *l'ensemble des paroles qui ne peuvent être prédites par une grammaire de l'acrolecte ou du basilecte* » (Prudent, 1981 : 31) et qui ne peuvent être réduite à la simple juxtaposition de deux codes autonomes. Cette zone interlectale, « *se caractérisant par des emprunts lexicaux, des calques syntaxiques et le recours fréquent à des alternances de codes*

au cours d'une même conversation » (Romani, 2000 :13), n'est pas une zone d'approximations maladroites de l'usage reconnu des langues, mais un ressort important de la communication en Outre-mer français, une ressource à la fois esthétique et rhétorique au sein des interactions qui pourrait constituer un macro-système langagier complexe (Prudent, 2005).

Pour la Martinique, Romani, (2000 : 220) proposait une démarche pour l'enseignement du français qui :

> « *consistait à ériger ces parlers interlectaux en objets d'étude pour les élèves eux-mêmes, à leur accorder en quelque sorte un statut, à identifier leurs régularités lexicales et peut-être syntaxiques, bref, quelque part, à participer à la validation d'une norme régionale, le français martiniquais (FM), si l'on veut bien admettre qu'une telle norme prendrait la forme de sous-systèmes de lectes répartis sur un ou plusieurs axes de variation. ».*

Cette proposition didactique souhaitait lutter contre une disqualification de la parole des élèves et poursuivait deux objectifs :

> - *« l'un de nature épilinguistique visant à modifier les jugements de valeur de l'apprenant sur ses propres productions orales et écrites, à déculpabiliser son expression spontanée (et les enseignants connaissent bien la réticence des élèves insécures à s'exprimer dans toute situation un tant soit peu formelle et à soumettre leur parole – et plus encore leur écrit – à l'évaluation, non pas tant du maître que de leurs pairs)*
> - *l'autre de nature métalinguistique qui visait à élaborer des repères fiables à l'intérieur du champ de variation pour faciliter l'accès aux formes normées du FS (français standard) écrit et oral, à la « langue du livre » qui est nécessaire à la réussite scolaire, mais en la restituant bien comme un des pans d'un système sans stigmatiser les autres.* » (Romani, 2000 : 220).

Si ces deux aspects sont pertinents pour l'apprentissage des langues, il me semble être également envisageable pour l'enseignement en général. A l'instar de Prudent (2005) et Romani (2000), je pense qu'il faut viser chez l'apprenant une maitrise *du champ de la variation linguistique,* approche pédagogique qualifiée de *pédagogie de la variation :*

> *« Toutes pédagogie doit être une pédagogie du système de communication, c'est-à-dire une pédagogie de la variation linguistique : il ne s'agit pas d'exclure, de sanctionner, la forme déviante par rapport au FS (français standard), ce qui revient à culpabiliser la parole, mais de donner les repères pour que l'apprenant, à partir de sa zone de compétence au sein du système langagier puisse développer cette dernière, l'agrandir si possible au système tout entier. C'est même au contraire à partir de cette forme déviante, en mettant à jour son rôle communicatif, son économie propre, et son esthétisme qu'on fera découvrir à l'élève comment elle fonctionne dans le système tant du point de vue social et pragmatique que purement linguistique.* » (Romani, 2000 : 313).

Il s'agit donc d'envisager, et pas seulement à mon sens pour les apprentissages linguistiques, de s'appuyer sur les productions réelles des élèves, tant à l'oral qu'à l'écrit, sans les stigmatiser dans l'objectif d'accéder aux savoirs scolaires visés. Cette démarche me semble pertinente à mettre en place dans le système scolaire français en Outre-mer et en contexte multilingue, et notamment le fait de développer des réflexions sur une *rhétorique interlectale,*

polylectale, voire *alterlectale* de type didactique et pédagogique. Romani (2000 : 367) qualifie cette rhétorique d'« *usage déculpabilisé de variétés interlectales* », ou encore d'*« ensemble de règles pragmatiques intériorisée ».* (Romani, 2000 : 373). Une rhétorique polylectale désigne « *les effets tirés d'une combinatoire stylistiques des différentes variétés lectales vont permettre d'accroître l'efficacité communicative, en jouant des valeurs expressive ou affective des codes et de l'accentuation sociale et idéologique dont ils chargent le message.* » (Romani, 2000 : 374). Il s'agirait de développer tant chez les élèves que chez les enseignants un ensemble de procédés et de techniques visant un *art de bien parler et de bien enseigner* en contexte multilingue en sachant adapter l'usage alterné et mélangé des langues en fonction des contextes et des intentions de communication. Cette rhétorique polylectale pourrait constituer, chez les enseignants, un geste professionnel prenant en compte les variables contextuelles dans une perspective anthropologique, dans la mesure où les passages d'une langue à une autre relèveraient d' « *un ensemble de techniques toujours référées à une fonction didactique qu'elles régulent*. » (Leroy, 2005 : 94).

Ainsi une approche didactique contextuelle du plurilinguisme en éducation et formation pourrait s'appuyer sur ces trois premiers principes : (i) l'établissement d'un contrat de communication de type linguistique visant à modifier les attentes implicites du contrat didactique en matière d'usage des langues, (ii) une réflexion sur la tri-focalisation des stratégies d'alternances codiques au cours des interactions didactiques en contexte mutilingue, et (iii) la mise en œuvre d'une rhétorique polylectale et interlectale. Dans le cadre théorique des didactiques contextuelles, cette approche pourrait constituer un fort degré de contextualisation sur le plan pédagogique et sociocognitif. Afin de réduire les contraintes (épistémologiques, sociales et didactiques), il faudrait une évolution des représentations et des attitudes des différents acteurs du système éducatif, des populations et de l'institution vis à vis de l'alternance et du mélange des langues, ainsi que la constitution de ressources pédagogiques contextualisées.

Introduction

Sur la base de ces trois premiers principes (explicitation de la place des langues dans l'interaction didactique, triple objectif de l'alternance et du mélange codiques, compétence à discourir dans plusieurs langues et variétés pour enseigner, apprendre et communiquer), plusieurs approches antérieures peuvent trouver ici un écho et être envisagées en vue d'appréhender la gestion du plurilinguisme en contexte éducatif en Outre-mer. Par exemple, la pédagogie différenciée, la différentiation pédagogique (Perrenoud, 1995, 2008), la pédagogie de la convergence (Chaudenson, 2005 ; Maurer, 2004), celle de la variation (Prudent, 2005), la didactique du plurilinguisme (Candelier, 2005 ; Coste, 2008)., la didactique intégrée des langues (Causa, 2011), l'enseignement bilingue (Bonet, 2007 ; Duverger, 2011 ; Gajo, 2009) constituent un ensemble d'approches didactiques susceptibles d'illustrer la mise en œuvre des trois principes évoqués plus haut. Je ne vais pas faire ici un exposé exhaustif de chacune d'entre elles, mais tenter de mettre en évidence leurs spécificités et de cerner leur apport respectif pour le développement de pistes de didactisation de l'alternance et du mélange codiques, la compréhension de la contextualisation didactique et l'élaboration de didactiques contextualisées. Il s'agit de préciser une approche particulière que je qualifie de *didactique contextuelle du plurilinguisme en éducation et formation*.

La pédagogie différenciée repose sur l'idée que les apprenants ont des niveaux de compétences et des modes d'apprentissage variés et distincts qu'il convient de prendre en considération dans la conception des méthodes et des pratiques d'enseignement. Souvent appliquée aux processus et aux niveaux cognitifs, cette première forme de contextualisation pourrait aussi s'attacher à partir des compétences bi-plurilingues des élèves pour la conception et la mise en œuvre de l'enseignement, pouvant s'appliquer à un élève (sans être une individualisation), à un petit groupe ou à une classe par rapport à une autre. Contextualiser son enseignement serait d'abord ajuster son langage et l'usage d'une ou de plusieurs langue(s) aux caractéristiques, aux niveaux et aux capacités linguistiques et langagières des élèves vis-à-vis d'un savoir scolaire.

En ce sens la pédagogie de la convergence (Chaudenson, 2005 ; Maurer, 2004 ; Wambach, 2004) et celle de la variation (Prudent, 2011) envisagent l'enseignement de la langue française en contexte bilingue ou multilingue en partant des productions langagières réelles des élèves. La *didactique plurinormaliste* du français (Vargas, 1988) élaborée dans les années 80 par l'INRP consistait également à prendre en compte positivement les réalités sociales et les normes linguistiques extra-scolaires des élèves, en vue de « *dégager/faire découvrir la fonctionnalité des normes à l'œuvre dans les différents types de discours, oraux et écrits, des adultes, experts ou non, et des enfants. Il s'agit de faire prendre conscience à tous les élèves de la réalité de la langue dans la diversité de ses formes, de ses usages et de ses fonctions*. » (Vargas, 2006 : 5). Ces approches pédagogiques accordent la priorité à la variation et aux productions langagières des élèves en début de scolarité. Le passage d'une langue à une autre, et d'une variété à une autre, permet une intégration progressive des normes scolaires de la langue de scolarisation. Elles peuvent s'appliquer dans des contextes multilingues où la langue d'enseignement n'est pas ou peu utilisée, ou qu'elle soit en contact avec d'autres langues, dans l'environnement immédiat des élèves. Dans le cas de langues apparentées ou

voisines, comme entre le français et le créole, il s'agit de mettre en évidence et de s'appuyer sur les éléments communs et les facteurs de différences afin de développer une prise de conscience des phénomènes de mélange et de voisinage linguistique en élaborant des progressions didactiques en allant globalement *du connu à l'inconnu* (Chaudenson, 2005). Ces pédagogies supposent donc qu'une place soit accordée aux pratiques réelles des élèves, qu'elles soient interlectales ou non, dans l'acquisition des langues. C'est sur la base de l'observation réfléchie et raisonnée des pratiques des élèves, de ce que l'enfant connaît et utilise déjà en matière de répertoire verbal, que l'acquisition de la forme standard de la langue de scolarisation est envisageable et possible, et notamment à l'écrit. Proposant une didactique des langues proches en milieu créole et une pédagogie de la variation, Prudent (2011 : 2) explique que :

> « *l'idée essentielle de cette approche consiste à partir de ce qui se parle tous les jours dans ces pays et d'enseigner des normes à partir de l'analyse qu'en font les élèves* […] *Pour réussir à conquérir l'attention des élèves, nous devons parvenir à enclencher une activité métalinguistique qui rétablit le sujet dans la conscience de son répertoire. Pour ce faire le maître doit accepter deux premiers principes :*
> - *Arrêter de faire du français ce code inaccessible qui inhibe l'élève en difficulté.*
> - *Casser l'image des créoles indissolublement liés à des activités subalternes.*
>
> *Tout de suite après, plutôt que de s'engager dans une pédagogie de la langue réputée maternelle pour passer ensuite au français, il convient de partir du déjà-là de l'élève même si ces paroles étaient autrefois considérées comme fautives. Nous proposons donc d'accepter l'élève avec ses deux langues imparfaites et sa zone interlectale de départ et de l'aider à construire progressivement un réseau de normes dont il découvrira au fur et à mesure la fonctionnalité.* »

On retrouve également cette prise en compte des spécificités et des contraintes linguistiques des élèves en milieux créolophones pour l'enseignement du français dans d'autres travaux (Facthum-Sainton, Gaydu et Chéry, 2010).

Si ces principes sont évoqués pour l'enseignement-apprentissage des langues, je considère qu'ils sont tout à fait utiles et pertinents pour engager des réflexions et des stratégies d'enseignement pour les autres disciplines scolaires dites non-linguistiques. Cette démarche qui propose de prendre en compte les pratiques langagières et linguistiques extrascolaire et ordinaires, de partir du répertoire et des ressources verbales des élèves, qu'ils soient unilingues, bilingues ou plurilingues, constitue un des fondements de ce que j'appelle une *approche didactique contextuelle du plurilinguisme en éducation.* Cette prise en compte du plurilinguisme et cette manière de contextualiser l'enseignement ne peuvent faire l'économie d'une prise en considération d'autres paramètres contextuels, tels que les aspects environnementaux, sociaux, politiques, historiques, écologiques, géographiques, culturels. Contextualiser l'enseignement sur un plan langagier suppose donc, d'une part, de partir du répertoire linguistique des élèves, et d'autre part, de tenir compte des caractéristiques sociolinguistiques de l'environnement dans lequel il se déroule. C'est notamment l'orientation donnée par la didactique du plurilinguisme qui s'intéresse autant au développement des compétences plurilingues et communicatives qu'aux représentations sociales des langues et du plurilinguisme. Elle regroupe plusieurs approches, telles que les didactiques des langues voisines, la didactique intégrée des langues, l'éveil aux langues et l'enseignement bi-

plurilingue. Elle se rattache à des pratiques et des méthodes, telles que *CLIL* (Content and Language Integrated Learning), *EMILE* (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère), *AICL* (Apprentissage intégré du contenu et de la langue). Ce type d'enseignement vise, à l'instar de l'enseignement classique, des apprentissages linguistiques, disciplinaires et transversaux, mais la place des langues et du plurilinguisme y est différente. Castellotti, Coste et Duverger (2008 : 14-15) proposent sept principes opérationnels à la mise en place d'une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire :

- Premier principe : *Du plurilinguisme limité à certaines situations, souvent à connotation élitiste, au plurilinguisme pour tous* : démocratisation des expériences d'éducation plurilingue répondant à des problématiques identitaires, économiques, sociales ;
- Deuxième principe : *Du plurilinguisme négligé des répertoires des apprenants et de la communauté proche à un plurilinguisme inclusif reconnu et valorisé par l'école* : Prise en compte et valorisation des langues des répertoires des apprenants ;
- Troisième principe : *De l'apprentissage de différentes langues vers une éducation langagière générale ouverte à la diversité linguistique et culturelle et aux enseignements plurilingues* : apprentissage de langues étrangères en relation avec la langue des apprenants et la langue de scolarisation ;
- Quatrième principe : *De l'enseignement cloisonné de différentes langues vers une conception holistique des enseignements langagiers* : facilitation des transferts de capacités et de connaissances ;
- Cinquième principe : *D'une politique linguistique centrale à des politiques linguistiques partagées et donc partiellement décentralisées* : élaboration d'une politique linguistique adaptée aux besoins spécifiques et particuliers de chaque contexte ;
- Sixième principe : *De la logique de l'ajout de langues au curriculum à celle d'un curriculum intégré des langues* : agencement efficace des langues en tant qu'outils d'acquisition de connaissances non-linguistiques et logique de construction curriculaire ;
- Septième principe : *D'une vision du style « tout et tout de suite » à une politique linguistique réaliste « des petits pas »* : pas de dimension totalisante, mais réaliste.

Ces sept principes sont congruents avec ceux que j'ai évoqués précédemment pour présenter une approche didactique contextuelle du plurilinguisme en éducation. Ils réaffirment la démocratisation du plurilinguisme, la place des langues des apprenants dans les apprentissages linguistiques et non linguistiques, la contextualisation spécifique à chaque territoire, classe ou élève, et la progression des apprentissages en partant de l'existant.

Approche didactique approche contextuelle de type macro ou micro-sociolinguistique

Une autre distinction paraît intéressante pour appréhender la complexité de la notion de contextualisation, l'émergence d'organisations nouvelles et les nuances possibles d'une approche didactique contextuelle du plurilinguisme en éducation et en formation. Elle est mise en évidence dans le modèle de Bru, Altet et Blanchard-Laville (2004) pour distinguer ce qui est de l'ordre de la *planification* ou macro-contextuel et ce qui est de l'ordre de *l'action* ou micro-contextuel, au-delà de variables contextuelles préétablies et prises en compte. La contextualisation serait donc une action de prélèvement d'éléments contextuels considérés comme efficients et de leur intégration dans la conception (aspect macro) et/ou le déroulement (aspect micro) d'un enseignement, une prise en compte active des contextes dans les pratiques didactiques (Blanchet *et al.*, 2009). Ces aspects ont plus particulièrement été développés dans notre partie théorique sur la contextualisation didactique. En effet, un cadre a été proposé visant l'analyse des processus d'émergence et de prise en compte des effets de

contexte (culturel, sociolinguistique, écologique, historique, didactique) dans l'enseignement et l'apprentissage, caractérisés par un décalage entre, d'une part, les prescrits (programmes, instructions officielles), et d'autre part, l'environnement et les conceptions des élèves. Celui-ci comporte trois niveaux de contextualisation : la noo-contextualisation, la contextualisation pédagogique et la contextualisation sociocognitive. Ces différents niveaux de contextualisation s'expriment sous plusieurs formes ou degrés (faible, intermédiaire, fort) et rencontrent diverses contraintes ou résistances (épistémologique, didactique, sociale) donnant lieu à des profils de contextualisation différents selon les disciplines ou les notions enseignées.

Duverger (2007 : 81), ayant constaté qu'on a souvent du mal à percevoir des logiques d'alternance, à comprendre les raisons des choix de langues dans les sections bilingues, pose les questions suivantes : « *Comment enseigner en deux langues ? Comment enseigner dans une autre langue que la langue officielle, la langue naturelle des élèves et de la société ?* ». Sa réflexion porte plus précisément sur la conduite d'unités didactiques dans des disciplines non-linguistiques au sein de dispositifs bilingues où les deux langues co-existent en permanence et sont disponibles tant pour les enseignants que pour les élèves comme deux outils de travail et objets d'enseignement. Il propose d'alterner les langues de manière raisonnée et efficace afin que cela soit un « *plus* » pour l'apprentissage des langues, ainsi que pour la discipline enseignée et la construction des concepts. Cet « *enseignement intégré* », à l'instar de la « *didactique intégrée des langues* » instaurée au Val d'Aoste, peut être conçu de diverses manières. On peut élaborer à l'avance des thématiques que l'on va aborder dans une langue, et d'autres thématiques dans une autre langue, ou pour chaque thématique faire des ajouts, des incises, des ouvertures en passant d'une langue à une autre en mettant en relation les langues. Afin de concevoir cette didactisation de l'alternance codique, Duverger (2007) propose trois types d'alternance :

> - une macro-alternance, relative à la planification curriculaire et à la programmation générale à l'avance d'un cours. Il s'agit de choisir les thèmes, les sujets qui vont majoritairement, mais pas en totalité, être abordés dans une langue ou dans une autre. Cela suppose également, pour l'enseignement dans le second degré, une collaboration éventuelle avec d'autres enseignants comme ceux de langues par exemple ;
> - une méso-alternance ou alternance séquentielle, mise en place lors d'une unité didactique sous forme de séquences successives, est programmée, réfléchie et volontaire. Elle vise à favoriser le processus d'apprentissage en enrichissant les discussions et la compréhension des concepts abordés, en variant les entrées et en stimulant l'attention, la concentration et la mémorisation des apprenants ;
> - une micro-alternance relative aux activités communicatives du sujet exprimant une ressource propre de la compétence bi-plurilingue et correspondant aux courts passages d'une langue à l'autre, non-programmés et conjoncturels. Elle désigne le fait de recourir ponctuellement et spontanément à une autre langue que celle utilisée pour la présentation de l'unité didactique selon les situations d'interaction qui vont apparaître, comme par exemple le fait de reformuler une consigne, de gérer les interactions ou d'engager une discussion métalinguistique ou métacommunicative (communiquer à propos de la communication pour expliciter consciemment les stratégies et les interprétations).

Ces trois niveaux d'alternance permettent d'envisager différentes pistes possibles de réflexion du macro au micro et de mise en œuvre d'une approche didactique contextuelle du plurilinguisme en éducation. Duverger (2007) propose plus précisément une forme de méso-

alternance en s'appuyant sur plusieurs principes, tels que donner le titre du cours dans les deux langues, faire émerger les représentations des élèves à partir de leur(s) langue(s) première(s), élaborer des lexiques bilingues, exprimer des observations ou des sentiments à partir des deux langues, formuler les principes théoriques dans les deux langues, rédiger dans les deux langues, exposer la thématique en alternant les langues, en les croisant, en les mettant en relation, proposer des exercices d'évaluation dans les deux langues. Le principe fondamental n'est pas de viser une pseudo comptabilisation, un quelconque équilibrage des langues selon une parité horaire illusoire. Au contraire, l'objectif est de chercher une complémentarité des langues susceptible de favoriser les processus d'enseignement-apprentissage. Ces principes développés dans le champ de l'enseignement bilingue me semblent pouvoir être appliqués dans l'enseignement général en contexte plurilingue. Si dans un dispositif bilingue, les élèves sont parfois en contact avec la seconde langue uniquement à l'école, ce n'est pas le cas aux Antilles et en Guyane françaises, où les langues régionales sont présentes et en contact en dehors de l'école dans l'environnement quotidien des élèves.

Dans la même optique de décloisonnement des langues maternelles et des langues étrangères dans l'enseignement des disciplines linguistiques ou non, Moore (2001) propose une méthodologie d'intégration des langues dans les apprentissages en didactisant l'alternance permettant de s'appuyer sur l'ensemble du répertoire langagier des élèves pour l'enseignement. Ce mouvement de distanciation et d'abstraction fondée sur un travail raisonné d'alternances et de mélanges codiques chez les apprenants doit ou devrait les aider dans la construction des concepts. La coexistence des langues pour apprendre repose sur l'idée que l'exploration d'un concept est favorisée quand elle s'effectue par le biais de deux langues. « *La coexistence de deux langues dans un même mouvement alternatif de construction de concepts, non seulement peut contribuer à enrichir ces derniers et à les autonomiser par rapport aux mots, mais en outre est de nature à favoriser une certaine prise de distance réflexive et contrastive par rapport à telle ou telle langue activée.* » (Coste et Pasquier, 1992 : 16). Ainsi, Moore (2001 : 75) envisage « *un mouvement d'alternance décidé en fonction des tâches à accomplir, des documents proposés à l'étude, et pas seulement en fonction d'horaires particuliers ou de matières spécifiques.* » L'objectif est de se servir de l'ensemble des répertoires langagiers disponibles pour apprendre à l'école en explicitant et en harmonisant les terminologies propres à chaque langue en présence, et en mettant en relation les langues au sein de séquences didactiques. On a pu relever dans les énoncés produits par les enseignants et les apprenants que des alternances et des mélanges codiques pouvaient remplir des rôles très différents, qu'ils soient ou non tournées vers l'acquisition de compétences grammaticales, communicatives ou disciplinaires. Il s'agit donc de réinterpréter les pratiques d'enseignement à la lumière de l'alternance codique de manière à optimiser les rapports entre les langues dans les apprentissages en contexte multilingue et à la gestion des langues dans l'école en général. L'école ne constitue pas uniquement ou seulement un lieu de transmission de savoirs *« mais une société en train de s'élaborer, de construire ses codes et ses repères.»* (Boumard et Marchat, 1993 : 97). Dés lors, une ingénierie didactique des alternances et mélanges pourraient viser le développement de séquences adaptées aux contextes bi-multilingues des régions d'Outre-mer, à l'instar de celles mis en œuvre dans la région bilingue français-italien du Val d'Aoste en Italie. L'alternance et le mélange des langues y seraient conçus pour les activités et leur progression, de telle manière que : *« la proximité linguistique entre les deux langues est exploitée aussi bien pour faciliter le passage d'une langue à une autre que pour mieux identifier les spécificités. On voit là l'une des illustrations d'une recherche d'équilibre lors d'arbitrages entre éléments contextuels de la situation et versant didactique de cette dernière.* » (Dolz et Tupin, 2011 : 92).

Dolz et Wharton (2008) ont comparé deux situations différentes où deux voire plusieurs langues sont présentes et en contact, celle de la Réunion avec le créole et le français d'un côté, et celle d'Andorre avec le catalan, l'espagnol et le français de l'autre. Dans le système scolaire d'Andorre, un enseignement intégré des langues a été mis en place faisant du catalan, de l'espagnol et du français à la fois des langues enseignées et des langues d'enseignement. À la Réunion, par contre, le bilinguisme des élèves et des enseignants n'est que très rarement intégré dans les approches didactiques. La prise en compte des contextes sociolinguistiques est différente dans l'école, ainsi que la place et le rôle des langues au cours des interactions didactiques. Castellotti, Coste et Duverger (2008) ont repéré différents types de configurations linguistiques environnementales et scolaires :

- 1/ la langue de scolarisation est la langue unique ou très dominante de l'environnement,
- 2/ la langue nationale et langue régionale coexistent dans l'environnement,
- 3/ la langue de scolarisation et une ou plusieurs langues étrangères coexistent dans l'environnement,
- 4/ langue de scolarisation et langues de l'immigration coexistent dans l'environnement,
- 5/ la langue dominante de scolarisation n'est pas la langue du pays ou de l'environnement immédiat ni la langue première de très nombreux élèves.

En Guadeloupe, la majorité des acteurs sont bilingues français-créole et possèdent des compétences variées et asymétriques dans chaque langue dont l'une est la langue officielle de scolarisation et l'autre la langue régionale enseignée de manière optionnelle. Cette situation sociolinguistique particulière implique souvent un recours à l'alternance codique en contexte scolaire par l'enseignant ou par les élèves entre eux en vue de combler un manque lexical, d'enrichir un savoir enseigné, de clarifier une consigne ou encore de capter l'attention des élèves, de motiver, d'organiser ou de valoriser le travail en classe, mais surtout pour ne pas couper totalement l'élève de son environnement habituel.

La Guyane présente un contexte scolaire plus variable (plus d'une vingtaine de langues parlées), donnant lieu parfois à des contextes bi-plurilingues exolingues asymétriques, où les enseignants et les élèves ne parlent pas toujours les mêmes langues. Les passages d'une langue à une autre dans ce contexte apparaissent plus au niveau des interactions que dans le discours d'un locuteur. Ils jouent principalement un rôle dans l'acquisition du lexique et dans la traduction des consignes par des personnes bilingues qui assurent l'intercompréhension entre tous, comme les ATSEM ou des élèves bilingues.

Saint-Martin présente un contexte encore différent des deux précédents. Le contexte est trilingue endo-exolingue et asymétrique avec une langue véhiculaire et partagée (l'anglais) qui n'est pas reconnue comme langue régionale et qui ne constitue pas une langue vivante étrangère. De plus, l'anglais parlé et partagé par la population est une variété de l'anglais standard, ce qui implique dans les classes des traductions entre élèves ou par l'enseignant en fonction des compétences de chacun dans chaque langue. L'alternance codique joue un rôle particulier car l'anglais, langue véhiculaire de l'île, assure la transition entre la langue d'enseignement et les autres langues des élèves (créoles guadeloupéen et haïtien, espagnol). L'anglais standard et l'anglais régional ne jouent pratiquement aucun rôle dans la transition entre la langue d'enseignement et la langue de l'élève, car ces variétés prestigieuses ne sont parfois pas ou peu comprises par les élèves. Il est assez fréquent dans les situations d'enseignement à Saint-Martin que les élèves, collectivement ou individuellement, opposent une résistance à l'anglais scolaire et standard du professeur, analysé comme un discours d'un

non-anglophone. Eloigné de la norme communicationnelle des variétés d'anglais parlées dans la Caraïbe (Saint-Martin, Dominique, Jamaïque), l'anglais standard, n'est donc pas toujours reconnu par les élèves et se trouve dans une certaine mesure écarté. L'alternance codique, selon les langues et les variétés de langues, pourrait jouer un rôle particulier, en ayant pour pivot l'anglais, du moins dans sa variété locale, assurant la transition entre la langue d'enseignement et celles des élèves issus de l'immigration caribéenne. L'anglais n'est pas une langue vivante étrangère, mais une langue de communication régionale à Saint-Martin. Cette langue ne peut être enseignée de la même manière de par sa présence sur l'île et sa variété régionale. La pédagogie de la variation pourrait trouver ici un domaine d'application intéressant et opportun, celui de la prise en compte des variétés et des productions interlectales en anglais en vue d'acquérir les formes d'anglais standard attendues par l'école.

Une approche didactique contextuelle du plurilinguisme dans l'enseignement est donc à géométrie variable et doit être conçue en exploitant l'opportunité des langues en présence, entre normes et variations. La grande variabilité des contextes d'enseignement et celle des publics enseignés impliquent des rapports singuliers entre langues de scolarisation, régionales, étrangères, d'origine, des minorités, ou issues de l'immigration. Elles supposent également des approches didactiques et des pratiques pédagogiques diverses ayant comme objectif de faire évoluer les représentations et les attitudes à l'égard des langues et de leur variété ou leur mélange, les stratégies d'apprentissage et les compétences linguistiques, métalinguistiques et disciplinaires et sociales. Cela demande une analyse systémique d'une multitude de mécanismes très fins des alternances et des mélanges codiques au cours des itneractions didactiques. Cette analyse pourrait rendre compte de la dynamique entre, d'un côté, les interactions des élèves qui influence le comportement de l'enseignant, et d'un autre côté, les interventions de l'enseignant qui ont un impact sur le comportement et les représentations des élèves. Il s'agit de comprendre et de décrire au plus près les modalités différentielles d'interaction en matière d'emploi alterné et mélangé des langues en contexte éducatif multilingue. L'objectif est de fournir une connaissance des pratiques enseignantes et des pistes de réflexion pour la gestion du plurilinguisme en Outre-mer, la prise en compte de l'hétérogénéité linguistique des élèves, les effets de contextes et les contraintes de l'interaction.

CONCLUSIONS INTERMÉDIAIRES

Au terme de cette partie d'ordre didactique, plusieurs pistes de réflexions ont été dégagées en vue de définir une approche didactique contextuelle du plurilinguisme en éducation et en formation en Outre-mer. Après un rappel des principaux résultats des études menées et présentées dans ce document, j'ai proposé trois principes préalables à la didactisation de l'alternance et du mélange codiques au cours des interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises :

- 1/ la définition explicite et la négociation entre les différents acteurs du système éducatif d'un contrat de communication reposant sur l'usage et le contact des langues en présence ;
- 2/ une tri-focalisation de l'alternance et du mélange codiques (aspects disciplinaires, linguistiques et pédagogiques) à différents niveaux (macro, méso, micro) ;
- 3/ une rhétorique interlectale et polylectale reposant sur une compétence à concevoir les changements linguistiques, avant, pendant ou après l'action comme des éléments susceptibles des participer au processus d'enseignement-apprentissage.

Ces principes sont essentiellement issus des observations et des expérimentations qui ont été effectuées. Ils reposent sur l'identification de savoirs professionnels des enseignants exerçant actuellement aux Antilles et en Guyane françaises visant la gestion du plurilinguisme dans le cadre des didactiques contextuelles sans nier l'importance d'autres facteurs contextuels susceptibles de parfaire l'interaction didactique en Outre-mer (comme par exemple les aspects écologiques, historiques ou culturels).

Enfin, une approche didactique contextuelle du plurilinguisme en éducation et en formation a été proposée. Celle-ci s'appuie, d'une part, sur des analyses didactiques contextuelles qui visent à identifier les effets de contexte et la contextualisation des enseignements, et d'autre part, la production de ressources contextuelles d'ordre didactique et pédagogique. La production de connaissances dans le domaine de la gestion du plurilinguisme et d'outils susceptibles de permettre la didactisation de l'alternance et du mélange codiques au cours des interactions en classe a comme objectif (i) de faire évoluer les pratiques enseignantes, (ii) de servir de support à la formation initiale et continue des enseignants en contexte multilingue, et (iii) surtout de lutter contre l'échec scolaire et les inégalités à l'école. Je pense avoir apporté, dans ce document, un certain nombre d'éléments exploitables dans chacun de ces trois domaines.

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Éléments de conclusion

Je propose de conclure ce travail en trois temps. Je rappelle, en premier lieu, le cadre d'analyse développé, les hypothèses de travail émises, les différentes études menées et les principaux résultats obtenus. Ensuite, je suggère plusieurs domaines de l'éducation, de la formation, mais aussi en dehors du système scolaire dans lesquels mes travaux pourraient être utiles et intéressants. Enfin, j'envisage diverses perspectives de travail dont certaines sont déjà engagées.

Dans ce dossier d'habilitation à diriger des recherches, j'ai tenté de mettre en évidence le fil conducteur et la cohérence de mes travaux de recherche depuis plus de dix ans après la soutenance de ma thèse en 2003 en sciences et techniques des activités physiques et sportives. J'ai essayé de montrer comment, parti d'une problématique en doctorat centrée exclusivement sur l'usage et les effets du français et du créole en éducation physique et sportive en Guadeloupe, j'ai ouvert le champ de mes recherches à d'autres disciplines scolaires, langues et territoires au carrefour des Sciences de l'éducation et des Sciences du langage. L'objectif fixé était d'étudier les alternances et mélanges codiques au cours des interactions didactiques dans l'enseignement aux Antilles et en Guyane françaises en vue de proposer des pistes de réflexion et de contextualisation sur la didactisation de l'alternance codique en éducation et en formation en Outre-mer. La figure 11 illustre notre objet d'étude et notre problématique.

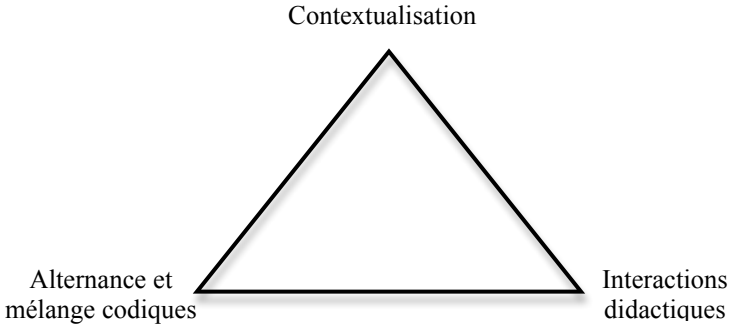


Figure 11 : Objet d'étude et problématique

L'ensemble des travaux présentés s'inscrit dans un cadre d'analyse développé au sein du CRREF, laboratoire de recherche auquel je suis rattaché, autour de la notion de *contextualisation didactique*. Ce cadre d'analyse, aussi appelé *champ des didactiques contextuelles*, envisage deux types de travaux. Les premiers travaux relèvent de l'*analyse didactique contextuelle* et consistent à étudier les *effets de contexte* ou *dus aux contextes* en situation d'enseignement, entendus comme des décalages entre ce qui est enseigné ou comment on enseigne d'un côté, et les connaissances et le « déjà-là » des apprenants qui résulte de leur parcours, de leur biographie langagière et de leur environnement d'un autre côté. Il s'agit également de relever comment les enseignants prennent en compte ces effets de contexte en vue d'atteindre les objectifs d'apprentissages visés. Les seconds travaux s'orientent davantage vers la production de *didactiques contextualisées*, c'est-à-dire vers l'élaboration de ressources pédagogiques et didactiques contextuelles ou contextualisées qui visent à prendre en compte et utiliser différents paramètres de l'environnement des élèves pour l'enseignement de certaines notions.

Dans ce cadre d'analyse, il existe une grande diversité d'éléments contextuels (historiques, écologiques, géographiques, économiques, sociolinguistiques, culturels) susceptibles d'avoir des effets sur les interactions et les apprentissages en classe, et d'être exploités dans l'enseignement selon les disciplines et les contextes d'enseignement. Dans ce travail, je me suis plus particulièrement attaché à étudier les effets dus aux différents contextes sociolinguistiques étudiés, celui de la Guadeloupe, de Saint-Martin et de la Guyane française, sur les interactions didactiques. L'ensemble de mes recherches avait le souci « *d'appréhender un objet à partir d'un questionnement issu à la fois de préoccupations heuristiques (comment mieux connaître les processus d'enseignement-apprentissage ?) et de préoccupations praxéologiques (comment améliorer la qualité de l'enseignement ?)* » (Bru, 2011 : 32). Pour répondre à cette double préoccupation, j'ai développé une approche particulière, qualifiée d'*approche didactique contextuelle du plurilinguisme en éducation et en formation.* Celle-ci repose premièrement sur une description et une compréhension des alternances et des mélanges codiques au cours des interactions didactiques en vue de produire des connaissances sur la complémentarité des langues et de leurs variétés dans les processus d'enseignement-apprentissage en contexte multilingue. Deuxièmement, je me suis appuyé sur des expérimentations et sur l'évaluation de stratégies d'alternances codiques dans l'enseignement afin de mesurer leurs effets sur les apprentissages. Troisièmement, à partir des observations et des expérimentations effectuées, j'ai suggéré et proposé des pistes de didactisation de l'alternance codique au cours des interactions didactiques en vue d'améliorer les apprentissages en contexte multilingue et la gestion du plurilinguisme dans l'enseignement aux Antilles et en Guyane françaises.

Dans ce travail, j'ai émis différentes hypothèses de recherche. J'ai ainsi postulé que la présence et le contact de plusieurs langues sur chacun de ces territoires étaient susceptibles d'avoir un impact sur les pratiques langagières en classe. L'apparition d'alternances ou de mélanges codiques au cours des interactions didactiques a été analysée comme un *effet du aux contextes* multilingues de ces territoires. J'ai également fait l'hypothèse que ces phénomènes d'alternance et de mélange codiques pouvaient être plus ou moins exploités d'un point de vue pédagogique et didactique selon les acteurs, les disciplines scolaires et les territoires dans les processus de communication, d'enseignement et d'apprentissage.

Afin de vérifier ces hypothèses de travail, j'ai mené deux séries d'études, la première d'ordre descriptif relevant de l'*analyse didactique contextuelle*, et la seconde d'ordre expérimental visant à tester des *didactiques contextualisées*. Les objectifs étaient respectivement, de relever, de décrire et de comprendre la place et les fonctions des alternances et mélanges codiques au cours d'interactions réelles en classe en Outre-mer, et d'évaluer des formes de didactisation de l'alternance codique sur les processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, sur la base de recueils et d'analyses de corpus d'interactions en classe aux Antilles et en Guyane françaises, j'ai relevé des formes et des fonctions différentes de l'alternance codique dans l'enseignement selon les contextes sociolinguistiques et les disciplines enseignées. J'ai observé un emploi spontané et sollicité de plusieurs langues ou de leurs variétés par les différents acteurs en analysant les formes et les rôles de ces alternances et mélanges codiques, ainsi que leur prise en compte au cours des interactions didactiques. Certains enseignants utilisent le plurilinguisme des élèves, les langues en présence et en contact sur le territoire dans les interactions en classe, tant sur un plan pédagogique visant la gestion des comportements des élèves ou l'organisation matérielle et humaine des séquences de cours, que sur un plan didactique visant l'enseignement et l'apprentissage de diverses notions. On a distingué deux types de situations : soit l'enseignant partage une ou plusieurs langues avec les élèves (contexte endolingue), soit les élèves et l'enseignant n'ont pas la même langue

(contexte exolingue). Dans les deux cas, on a relevé chez les enseignants des stratégies de gestion des langues et d'exploitation des ressources plurilingues en présence, comme par exemple, la sollicitation de traduction chez les élèves ou la participation des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) aux interactions didactiques. Abou et Giletti (1999) avaient déjà décrit la mise en place d'un partenariat entre les différents acteurs du système éducatif en milieu multi-communautaire. Concernant le rôle des ATSEM à Saint-Martin, ces chercheurs constatent qu'« *elles ont un rôle d'autant plus valorisant qu'elles parlent les langues des enfants, ce dont ne sont pas capables les enseignants à leur arrivée à Saint-Martin : elles ont donc souvent une fonction de médiatrice entre les enseignants et les enfants ou entre les enseignants et les parents. Elles peuvent donc aider au travail éducatif dans les classes.* » (Abou et Giletti, 1999 : 16). J'ai pu constater également ce rôle de traducteur et de médiateur des ATSEM en situation d'enseignement, notamment en Guyane. Leroy (2005) caractérise le couple enseignant-ATSEM comme un *système d'enseignement bicéphale* ou un *tandem didactique*. Cette relation donne lieu à « *des associations didactiques qui mettent en scène une instance didactique auxiliaire ayant la responsabilité de contenus spécifiques, complémentaire de l'instance didactique principale.* » (Leroy, 2005 : 92).

Je me suis aussi attaché à étudier les représentations de différents acteurs (élèves, étudiants, enseignants) à l'égard du plurilinguisme et des langues en général, ainsi que l'usage du créole dans l'enceinte scolaire. La connaissance des positions et des attitudes des différents acteurs sur ces sujets me paraît indispensable à toute perspective de didactisation de l'alternance et le mélange codiques dans l'enceinte scolaire. On constate une asymétrie dans les possibilités que les différents acteurs s'octroient ou octroient aux autres quant à l'utilisation du créole en classe, notamment une réticence chez les élèves à l'égard de l'usage du créole en classe tant pour eux que pour l'enseignant. Cela implique des actions spécifiques d'explicitation et d'objectivation des attentes et des objectifs de la part de chacun des acteurs sur l'usage complémentaire des langues au cours des interactions didactiques.

Suite à ces observations et ces enquêtes, j'ai construit et expérimenté, en collaboration avec des enseignants, des stratégies d'alternances et de mélanges codiques dans des dispositifs bilingues. Ces expérimentations ont permis d'enrichir l'analyse des fonctions des passages d'une langue à une autre dans le processus d'enseignement, et de mesurer les effets de ces pratiques alternées sur les apprentissages. Les résultats de ces recherches mettent en évidence, d'une part, des utilisations et des fonctions particulières de l'alternance au cours des séances, et d'autre part, des effets particuliers de l'alternance codique comparativement à un enseignement uniquement en français sur les apprentissages. L'utilisation de l'alternance et du mélange codiques au cours des interactions didactiques permet d'avoir des performances équivalentes, voire supérieures, comparativement à un enseignement monolingue, et notamment à moyen terme lors d'évaluations ultérieures.

Ainsi, je suis passé de l'observation du *bricolage* linguistique spontané des enseignants relevé dans des situations d'enseignement naturelles, à l'élaboration préalable et à la mise en œuvre de pistes de gestion du plurilinguisme et de didactisation de l'alternance codique au cours des interactions dans des situations expérimentales. Pour reprendre les propos de Causa (2011), « *il nous parait important de remettre en cause ce discrédit, l'alternance codique - souvent d'ailleurs utilisée spontanément en classe mais donc mal considérée et mal vécue - doit être réhabilitée, mais de manière raisonnée et justifiée.* » (Causa, 2011 : 60). Dans cette perspective d'utilisation raisonnée et justifiée de l'alternance codique, j'ai établi plusieurs constats, tels l'apparition d'alternances codiques de manière spontanée ou sollicitée, et leur exploitation sur un plan pédagogique et didactique par les différents acteurs. Dans une

dernière partie, j'ai suggéré des pistes de réflexion sur la didactisation de l'alternance codique sur la base de trois principes :

- un contrat de communication, général ou différentiel, rendant caduque la dimension linguistique implicite du contrat didactique, qui vise à négocier entre les différents acteurs un cadre d'interactions plurilingues où les langues et leurs variétés peuvent remplir différentes fonctions ;
- une tri-focalisation de l'alternance codique qui suppose que toute interaction didactique en contexte multilingue est susceptible de répondre à l'enseignement des disciplines et des langues, ainsi qu'à la diversité des élèves et des contextes en vue de communiquer et d'établir une relation pédagogique ;
- et une rhétorique polylectale qui relève d'un savoir professionnel de l'enseignant quant à la gestion et l'utilisation des différentes langues et acteurs en présence en vue de co-constuire des savoirs scolaires de différentes natures.

Chacun de ces principes répond en partie aux trois sommets de la figure 11 présentant mon objet d'étude et ma problématique : le contrat de communication correspond à la contextualisation, la tri-focalisation à l'alternance et au mélange codiques, et la rhétorique polylectale aux interactions didactiques.

Dans ce document, je pense avoir délimité un axe de recherche et un champ d'investigation particuliers et originaux, susceptibles d'éveiller l'intérêt d'étudiants, d'enseignants et de formateurs dans le domaine de l'éducation et du plurilinguisme. Je souhaitais également faire la preuve d'une certaine maîtrise des aspects théoriques et méthodologiques pour appréhender cette problématique afin d'attester de ma capacité actuelle et future à encadrer et guider des doctorants dans leurs recherches. Ainsi, j'ai défini les concepts clés dans ce travail à partir d'une revue de littérature scientifique, tels que celui d'alternance et de mélange codiques ou celui d'interaction didactique, et proposé des cadres théoriques en vue de leur interprétation. J'ai mis en œuvre des approches qualitatives et quantitatives afin d'analyser mon objet d'étude. J'ai élaboré, passé et traité des entretiens, des questionnaires et des tests de connaissance afin de montrer la diversité des outils et des approches possibles pour éclairer ma problématique et répondre aux hypothèses posées. J'ai également proposé des articulations possibles entre différents types d'approches et de données pour appréhender mon objet de recherche.

Les résultats obtenus ne peuvent prétendre à l'exhaustivité et à la généralisation, et peuvent appeler une analyse plus approfondie et des enquêtes complémentaires, car la coexistence des langues (nationale, régionales, étrangères, issues de l'immigration) dans les interactions en éducation et en formation est soumise à de multiples enjeux éducatifs, sociaux, politiques et didactiques. Pour autant, ils permettent d'évoquer quelques pistes ou perspectives d'exploitation dans le monde de l'éducation et de la formation, ainsi que dans d'autres domaines tels que celui de la santé et de la culture. En effet, à mon sens, la question de la prise en compte des spécificités sociolinguistiques dans l'enseignement général en Outre-mer français, et principalement celle des langues régionales en présence et en contact avec le français sur ces territoires, pourrait trouver certains échos à des préoccupations de contextualisation d'un point de vue sociolinguistique dans d'autres domaines plus spécifiques, formels et informels, scolaires et extra-scolaires. J'expose par la suite quelques pistes possibles d'utilisation de mon travail, avant de préciser des perspectives de recherches dans lesquelles je suis actuellement engagé et que je souhaiterais investir.

Pistes d'utilisation des travaux

Dans le domaine de l'éducation, la connaissance de l'utilisation de l'alternance et du mélange codiques dans des situations classiques d'enseignement en contexte multilingue et les pistes de didactisation proposées pourraient intéresser les enseignants intervenant dans des dispositifs classiques ou particuliers, tels que les classes d'adaptation pour des élèves non-francophones, issus de l'immigration et nouvellement arrivés en France, les dispositifs de classes bilingues (français - langue régionale) et des sections européennes (français - langue vivante étrangère). En effet, dans l'ensemble de ces situations d'enseignement, une réflexion doit être menée en matière d'utilisation, de décloisonnement et d'agencement des langues au cours des interactions didactiques et mon travail pourrait constituer un support parmi d'autres.

Par exemple, à l'école primaire, de nombreuses comptines et chansons utilisées dans le cadre scolaire sont en langues régionales et visent le développement des élèves sur un plan, langagier, affectif, social et moteur. Elles ont pour objectifs d'attirer l'attention, de dire bonjour, d'entrer dans une activité, de désigner les parties du corps. C'est un espace de valorisation des langues et cultures régionales, et un moyen d'assurer la transition, le passage entre le monde de l'école et celui de la famille. Les devinettes, les comptines, les chansonnettes, les contes, les poèmes, les jeux de mots, les rythmes et les rimes en langues régionales sont des lieux d'apprentissage et participent à l'acquisition d'une culture. Il s'agit d'ancrer les actions éducatives sur le terreau culturel en dissociant et en articulant les compétences visées et l'idiome utilisé, de décloisonner l'apprentissage et l'usage des langues de celui des autres apprentissages scolaires. Or, lors de ces activités, il n'y a pas ou peu de réflexion préalable et de stratégie raisonnée portant sur les moments d'alternance des langues et sur les objectifs langagiers et cognitifs susceptibles d'être mobilisés et développés dans ces activités. Les nombreux exemples relevés dans mes recherches sur les possibles exploitations didactiques et pédagogiques des alternances et des mélanges codiques au cours des interactions pourraient aider les enseignants à faire des choix raisonnés quant à l'utilisation des différentes langues et des activités proposées dans chacune d'elles en vue d'améliorer les processus d'enseignement-apprentissage aux Antilles et en Guyane françaises. C'est en développant les compétences plurilingues des élèves et en prenant en compte la diversité linguistique des territoires qu'on formera de bons élèves et de bons francophones.

Cette idée est timidement suivie par la politique de l'État français en matière d'éducation. On peut relever généralement deux positions face au multilinguisme, soit on efface nos différences pour aller vers une langue et une identité commune (vision monolingue), soit on valorise nos différences pour aller vers plusieurs langues et une identité plurielle (vision plurilingue). L'appartenance collective en France peut être vécue comme une *Diversité vaincue* ou une *Diversité assumée* comme l'énonce Ozouf (2009). L'État français s'est fondé sur une idéologie dominante nationale, monolingue et républicaine qui consistait à nier, voire à anéantir, les langues régionales car le plurilinguisme des individus était perçu comme une menace pour la construction de la nation et l'apprentissage du français. On peut entendre parfois, chez les partisans du monolinguisme et de la négation des langues régionales, qu'« il ne faut pas enfermer un enfant dans sa langue », ce qui donne lieu à une immersion en français à l'école sans recours aux langues maternelles des élèves. Cette volonté d'ouvrir l'enfant à la culture et à la langue françaises se construit alors en opposition et non en complémentarité avec la langue et la culture régionales, tant à la maison qu'à l'école. Cette démarche permet à l'enfant d'être en contact avec une autre culture et l'ouvre à la diversité linguistique, mais on ne lui permet pas de l'exploiter. Un des paradoxes de l'école en Outre-mer est qu'elle a pour mission de faire des élèves plurilingues tout en ignorant leur

plurilinguisme, d'assurer la transition entre la culture régionale et la culture scolaire sans créer de passerelles, de ponts, de passages, des liens entre l'enfant, les langues, son environnement et la société.

Ces tentatives d'unification autour d'une langue commune ont provoqué des effets distincts ou identiques selon les territoires, dans le temps et dans l'espace. Dans certains cas, elles ont diminué, voire éclipsé l'usage de la langue régionale et la transmission des langues dans le cadre familial diminuant ainsi le nombre de locuteurs. Parmi les langues de France, certaines ont besoin d'une sauvegarde et sont signalées sur l'atlas des langues en danger de l'UNESCO (Moseley, 2010). Dans d'autres cas, les locuteurs des langues régionales ont résisté. La persistance de certaines langues régionales montre que l'idéologie monolingue a échoué à certains endroits. L'emploi de plusieurs langues dans les sociétés d'Outre-mer, de tout temps et en tout lieu, est un fait remarquable. Les langues parlées occupent différents statuts et leur reconnaissance par l'État, l'école et la population est très variable (Alby, 2011). Si d'un point de vue théorique, toutes les langues sont dignes et ont le droit d'exister, en pratique, elles ne sont pas toutes égales et représentées dans les instances de la République française. Sur le plan législatif et institutionnel, l'Article 2 de la constitution stipule que la langue française est celle de la République, et dans son article 75-1, que les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France. Or, tous les moyens ne sont pas réunis pour offrir aux élèves les mêmes chances d'apprendre leur langue régionale.

Si les politiques d'ordre culturel ont su préserver et valoriser cette pluralité linguistique, sur le plan éducatif, elles ont principalement été définies en contradiction avec le plurilinguisme. Elles devraient chercher actuellement à s'adapter à cet état de fait. Il ne s'agit pas de supplanter la langue nationale au profit des langues régionales, mais au contraire de mettre ces dernières au service d'un meilleur apprentissage de la langue française, des savoirs scolaires et d'un épanouissement plus serein des personnes et des valeurs de la République. Pourquoi alors ne pas équiper et outiller les langues de France, faciliter le passage de l'oral à l'écrit, élaborer des matériels pédagogiques, engager des révolutions techno-linguistiques, d'invention de systèmes d'écriture, de méthodes de grammaire comparée selon les langues en présence, de lexiques et de dictionnaires bilingues et thématiques ?

Non seulement l'enseignement de la lecture et de l'écriture en langues régionales est un paramètre à prendre en considération pour la préservation de ces langues d'Outre-mer, mais de plus son instauration pourrait aider les élèves à maîtriser la langue et la culture de la République. Il ne s'agit pas ici d'apprendre d'abord en créole puis en français, mais bien de développer en parallèle et en complémentarité des compétences dans chaque langue en vue d'acquérir les standards souhaités par l'école. Aussi, le présupposé sur lequel se fondaient les politiques linguistiques françaises antérieures, à savoir qu'il est plus facile d'apprendre une langue que deux ou trois, se trouve démenti par les travaux récents sur la didactique des langues et l'alternance codique.

Ces territoires constituent des espaces d'interactions verbales uniques et riches par leur caractère multilingue et pluriculturel. Il n'y a pas un Outre-mer, comme il n'y a pas un créole, mais des Outremers (Prudent, 2013) avec des situations sociolinguistiques particulières et un nombre de langues en présence et en contact plus ou moins important selon les territoires concernés. Ainsi, on peut envisager la diversité des situations sociolinguistiques en Outre-mer comme un continuum allant du bilinguisme (français et créole en Guadeloupe par exemple) au multilinguisme (français, créoles, langues amérindiennes et issues de l'immigration en Guyane par exemple) en passant par des stades intermédiaires de tri-quadrilinguisme

(français, créoles guadeloupéen et haïtien, espagnol et anglais à Saint-Martin par exemple). Cette pluralité de situations sociolinguistiques est liée à l'histoire de ces territoires et de ces populations, et malgré une longue tradition de politique monolingue instaurée par l'État français, la situation actuelle de la France peut être qualifiée de multilingue dans la mesure où l'on constate la co-présence de plusieurs langues sur le territoire. On peut recenser plus de 400 langues parlées en France métropolitaine (INSEE, INED, 1999), que ce soit les 75 langues régionales (rapport Cerquiglini, 1999), celles des populations autochtones et celles issues de l'immigration. Ces langues en présence et en contact sont un potentiel qui ne demande qu'à être exploité. Le nombre de langues et leur emploi varient fortement d'un territoire à un autre, tant du point de vue des pratiques individuelles que des pratiques sociales ou scolaires. Par exemple, en Guyane, où près d'une vingtaine de langues sont parlées, une étude de Léglise et Alby (2011) relève que 93% d'une population d'élèves parlent deux langues, et que 43% en parlent au moins trois. Ainsi le contexte de la Guyane est multilingue et sa population en grande majorité plurilingue.

La constitution d'une politique linguistique par le Conseil de l'Europe en faveur du développement du plurilinguisme pourrait se traduire, sur les territoires ultrapériphériques, par la reconnaissance et la valorisation des langues parlées comme appartenant à un patrimoine humain immatériel mondial, tel que défini par l'UNESCO. Toutes les langues minoritaires en France ont un droit de dignité qui ne s'oppose qu'en apparence avec le fondement même de la République, c'est-à-dire l'unification des peuples autour de la langue française. En effet, face à une mondialisation culturelle croissante, les politiques actuelles ne visent plus l'éradication des langues régionales, mais bien au contraire à les préserver, sans apporter pour autant des réponses satisfaisantes en matière de politique linguistique éducative. Pour ce faire, le conseil de l'Europe propose des approches plurielles du plurilinguisme, telles que la didactique intégrée des langues, l'intercompréhension entre langues voisines ou l'éveil aux langues (Candelier, 2000, 2003), pour modifier les représentations, préparer les esprits, sortir de l'idéologie monolingue et permettre la pacification des tensions de type identitaire ou ethnique. Ces approches plurielles et interculturelles, appliquées aux spécificités des territoires d'Outre-mer, auxquelles ce travail apporte une pierre, seraient susceptibles d'améliorer l'efficacité du système éducatif et d'assurer la construction des savoirs de base chez les élèves en contexte multilingue. De plus, les problématiques d'éducation en Outre-mer ne sont pas isolées de celle de la Francophonie. Les acteurs du système éducatif dans des pays d'Afrique du Nord ou de l'Ouest connaissent des situations comparables. Plusieurs chercheurs mènent des réflexions sur des aménagements des politiques éducatives linguistiques, les différentes manières d'intégrer les langues des pays dans le cursus scolaire, la place des langues maternelles dans le développement cognitif, langagier et social des élèves, la formation des enseignants, l'alphabétisation ou l'évaluation (Blanchet, Moore, et Rahal, 2008 ; Daff, 2011 ; Maurer, 2004 ; Noyau, 2005). Mes travaux pourraient apporter ici également un éclairage particulier et des pistes intéressantes. En effet, apprendre plusieurs langues d'un côté, et plusieurs langues pour apprendre d'un autre, constituent les deux pans d'une réflexion qui gagneraient à être pensés conjointement, de manière commune et transversale en vue d'envisager la contextualisation de l'enseignement et la didactisation de l'alternance et du mélange codiques.

Dans le domaine de la formation initiale et continue des enseignants, ainsi que dans celui de la formation d'adultes et de l'insertion professionnelle, mon travail pourrait offrir certains contenus de formations et des approches ou méthodes d'enseignement. Suite à l'article L.312-11 de la nouvelle Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école le recours aux langues régionales est autorisé dès lors qu'il peut servir les processus

d'esneignement-apprentissage. Autrefois réservé à l'école primaire et plus particulièrement à l'apprentissage du français, l'emploi des langues régionales est désormais autorisé dans le secondaire et dans l'ensemble des disciplines scolaires. L'utilisation des langues et des savoirs locaux pour l'enseignement des mathématiques et des sciences, par exemple, permettrait de les inscrire dans un cadre institutionnel et contribuerait à leur reconnaissance et à leur valorisation. Pour autant, les enseignants sont encore peu formés à la conception et la mise en œuvre de cette utilisation des langues en présence au cours de leur pratique professionnelle. Mon travail pourrait trouver ici sa justification, un cadre institutionnel et légal, ainsi qu'une exploitation possible.

Par ailleurs, les politiques linguistiques éducatives influent, voire conditionnent, le fonctionnement des langues à l'intérieur des classes et des familles. Ces dernières ont longtemps fait abstraction des langues régionales. Ainsi, les représentations des enseignants, des élèves et des parents sont à prendre en considération si l'on envisage de mettre en œuvre un enseignement où les langues régionales auraient un rôle à jouer. Or si les parents et les enseignants ne sont pas informés sur la réalité des pratiques langagières en classe et sur les effets de l'emploi des langues sur les apprentissages, ces pistes de contextualisation de l'enseignement sur un plan sociolinguistique rencontreront des freins et des obstacles certains. Cela suppose la conception d'accompagnements spécifiques, d'actions de formation et de recherche, ainsi que de campagnes d'information auprès des différents acteurs du système éducatif (enseignants, élèves, parents, formateurs, inspecteurs) pour faire évoluer le système éducatif progressivement.

Mes recherches pourraient également trouver des pistes d'exploitation intéressantes, en dehors de l'école, dans les services de santé et les pratiques de médiation scientifique, culturelle, voire touristique. En effet, les services publics en général sont de plus en marqués par la pluralité linguistique des populations et ces instances n'en tiennent pas encore suffisamment compte. Or le fait de recourir à d'autres langues que celle de La République peut influencer la qualité des services rendus aux personnes, par exemple, entre patients et médecins (milieu hospitalier), entre parents et enfants (milieu familial), entre magistrat et prévenus (milieu juridique). Par ailleurs, dans le monde du travail, certaines études ont montré que maîtriser plusieurs langues était un facteur susceptible d'avoir des effets sur le nombre de marchés passés par les entreprises (Rapport Élan, 2006 ; Rapport Davigon, 2008). D'autres encore s'intéressent aux besoins linguistiques des entreprises (Projet Celan, 2011) valorisant la diversité linguistique sur le plan économique et commercial et faisant du plurilinguisme une compétence et une valeur. Ainsi, la perspective d'utiliser plusieurs langues au cours des conversations quels que soient les domaines, les cadres ou les objectifs de l'interaction est à concevoir à partir de plusieurs facteurs. Les contextes sociolinguistiques d'un point de vue macro et micro constituent l'un des principaux éléments, car les langues et leurs variétés dans les territoires d'Outre-mer constituent de véritables marqueurs identitaires et participent à la construction des référents territoriaux. Si le français est une langue unifiante, il est pluriel et ses variantes liées au contexte local révèlent des identités particulières. Les variétés de français guadeloupéen, martiniquais, algérien, québécois portent les marques des territoires. Les relations entre langues et identités se sont construites à travers l'histoire. La survie des langues régionales constitue un combat face aux politiques linguistiques mises en place. Les populations d'Outre-mer ont un besoin particulier d'exprimer leur être dans leurs langues et dans leurs cultures, et notamment dans les activités d'expression artistique comme les festivals, le théâtre, le cinéma, la poésie, la littérature. La place des langues dans les films et les reportages diffusés à la télévision, sur les radios en Outre-mer, la distribution du temps de parole entre le français et les langues régionales, ou les passages d'une langue à l'autre,

l'alternance de codes selon les locuteurs, le degré d'urgence de la situation de communication, selon les interlocuteurs (par exemple, l'animateur parle français et l'auditeur en créole), sont des éléments qui participent aux constructions des représentations sociolinguistiques sur les langues et sur leur pratique, ainsi qu'aux processus de normalisation et de standardisation des langues. Dans les médias – espaces d'identité et de visibilité – en Outre-mer, on peut constater un clivage entre le français et les langues de France. De plus, la faible place accordée à ces dernières dans les émissions nationales témoigne du peu de considération accordée à ces cultures. Et ce, d'autant plus qu'elles interviennent dans des espaces réservés ou dans le cadre d'émissions spéciales (UDL à Saint-Laurent du Maroni en Saramacca, par exemple). Cet état de fait marque une certaine volonté de cloisonnement, due en partie à un manque de ressources, et détermine le statut des langues parlées par les populations. Toutes les interactions sont à envisager dans les écoles et à l'extérieur comme des espaces potentiels d'apprentissage et de construction de normes et de représentations sociolinguistiques. Par exemple, on peut s'interroger sur la place des langues régionales dans les institutions patrimoniales. Les musées, les centres d'archivage, les bibliothèques ont-ils des pratiques plurilingues ? Il existe de nombreux savoirs attachés aux langues d'Outre-mer concernant la faune, la flore, la pharmacopée. Chaque langue possède une richesse lexicale pour décrire l'environnement qui peut servir à compléter celle du français. L'Outre-mer souffre d'un déficit de légitimité de ces connaissances liées aux langues et aux cultures minoritaires ou minorées. Elles apparaissent comme peu importantes, voire désuètes. Dans le même sens, des savoirs traditionnels sont liés à l'environnement et à la diversité biologique (Ferrière et Ferrière, 2013), et comme les campagnes d'information sur la santé publique et les risques naturels (dengue, sida, cyclone…) utilisent plusieurs langues pour diffuser leurs messages, ou encore pour la publicité locale, la recherche se doit de fournir les meilleurs moyens d'assurer ces traductions. La création de structures locales mixtes permettant l'élaboration d'outils (lexique spécialisé) et assurant la validation des traductions serait intéressante. Il y a une certaine urgence à la stabilisation de la graphie des langues régionales, notamment dans le cadre de campagnes publicitaires et d'affichage.

La place des langues d'Outre-mer sur Internet et dans la téléphonie mobile (SMS, appel vocal) joue un rôle dans la fixation écrite et orale de la langue. Les critères de vitalité de langues sont multiples (UNESCO, 2003) : nombre de locuteurs, transmission des langues, présence dans l'éducation et dans la vie publique (médias, presse écrite, audio, tv et internet). Sachant qu'en 2008, une personne passe quotidiennement en moyenne en France trois heures devant la télévision et deux heures sur Internet, et que 90% des pages d'Internet sont en 12 langues sur près de 6000 langues parlées sur la planète, la place des langues de France sur la toile est à développer et à renforcer. Des plateformes de discussion, des sites d'information ou de mutualisation de ressources en langues régionales, constituent des manières de (re)lancer la présence des langues régionales sur Internet. La présence des langues régionales sur les ondes, représente un poids symbolique dans l'espace public. La question de la diversité linguistique dans le cyberespace et sa prise en compte dans les moteurs de recherche sont des pistes intéressantes pour l'avenir des langues et de leurs variétés. L'évolution des nouvelles techniques de communication et leur utilisation massive interrogent la relation entre les langues, en tant que système des signes, et les supports, en tant que modalité de diffusion et de propagation du message (par exemple, les e-mails ou les SMS reposent sur la graphie, la syntaxe, le mode de l'écrit et le système visuel et moteur, la place des doigts sur le clavier ou celle du pouce sur le portable), alors que les supports audio et vidéo reposent sur le système auditif et visuel et sur le mode de l'oral. Ces différents supports et outils de communication d'un côté, et l'usage des langues qui est fait à travers eux de l'autre, offrent aux langues de France une dynamique, un espace de construction et de préservation, voire de standardisation.

Perspectives de recherches

En terme de perspectives, j'esquisse par la suite des projets de recherche en cours ou futurs qui s'inscrivent dans deux axes de travail qui se veulent interconnectés et articulés autour de la notion de formation :

- celui de l'analyse des effets des contextes sociolinguistiques sur les pratiques langagières orales et écrites dans les communications formelles et informelles,
- et celui de la production de ressources contextuelles.

Je considère que la collaboration étroite entre chercheurs et praticiens est à concevoir à trois niveaux : celui de la description des phénomènes d'alternances et de mélanges des langues dans différentes actions de communication en contexte multilingue, celui de l'élaboration et de la validation de ressources visant la compréhension et la gestion du plurilinguisme dans divers domaines, et enfin celui de la conception et de la mise en œuvre de formation visant à renseigner et à former des professionnels en s'appuyant sur les résultats des deux niveaux précédents. Les classes bilingues français-créole en Guadeloupe sont à ce titre un exemple particulièrement remarquable. En effet, les études descriptives et compréhensives de l'alternance et du mélange codiques au cours des interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises ont servi de base à l'élaboration de stratégies raisonnées d'alternance des langues et de prise en compte des productions interlectales au cours des séances et séquences en classes bilingues. Les méthodes et outils ainsi développés ont été mis en œuvre et évalués par les enseignants, les chercheurs et les conseillers pédagogiques. La production de ces ressources a été le fruit d'un travail collectif et collaboratif. Elles ont ensuite été mises au service de la formation de nouveaux enseignants intégrant le dispositif des classes bilingues français-créole (le nombre de classes bilingues est passé de deux en 2012-2013 à quatorze pour l'année 2013-2014).

Études des pratiques langagières ou Analyse didactique contextuelle

Concernant le premier axe de travail envisagé et consacré à l'analyse des effets des contextes sociolinguistiques sur les pratiques langagières orales et écrites dans les communications formelles et informelles, je présente par la suite cinq projets de recherche dont les deux premiers concernent l'école, le troisième le domaine médical et les deux derniers des contextes informels dans le domaine de l'écrit et de l'oral. Ainsi, je souhaite poursuivre la production de connaissances sur les pratiques d'alternances et de mélanges codiques dans le domaine de l'éducation en vue d'explorer des pistes de didactisation et d'emplois judicieux de l'ensemble des ressources langagières dont disposent les acteurs dans un contexte didactique. Pour illustrer cette perspective de travail, je présente par la suite les travaux de thèse de trois étudiants, dont deux que je co-encadre officiellement, ainsi que deux projets de recherches.

Depuis 2011, je co-encadre un étudiant en thèse, O. Candau, avec A. Delcroix (PR à l'université des Antilles et de la Guyane) sur les pratiques linguistiques et la gestion du plurilinguisme dans l'accompagnement personnalisée à Saint-Martin, « Collectivité d'Outre-mer de la République » qui se caractérise par une situation de multilinguisme et pose des questions de stratégies pédagogiques et didactiques à adopter dans le cadre de l'enseignement du français. La réforme du Nouveau Lycée vise à favoriser en France depuis la rentrée 2010 la mise en place de nouveaux dispositifs pédagogiques, tel que l'accompagnement personnalisé, par les équipes éducatives afin d'aider les élèves dans leur cursus scolaire. La question est de savoir dans quelle mesure les spécificités sociolinguistiques du public saint-martinois sont prises en compte par les différents acteurs (enseignants, équipes pédagogiques,

conseillers pédagogiques) dans les pratiques de l'accompagnement personnel des élèves dans ce contexte multilingue. Cette étude vise à modéliser les rapports entre processus interactionnels et situations éducatives multilingues dans un dispositif didactique et pédagogique spécifique, l'accompagnement personnalisé. Ce dernier est un exemple particulier du travail de l'enseignant et un lieu privilégié d'observation des sujets en situation d'interaction et des conditions de construction, d'accès et d'appropriation du savoir scolaire. Cette étude vise à enrichir la connaissance des pratiques enseignantes en contexte multilingue, en particulier la délimitation d'une aire d'influences réciproques entre les représentations des enseignants à l'égard du plurilinguisme et leurs pratiques éducatives à partir de transcriptions d'observations de classe. Elle permettra de dégager progressivement ce qui apparaît comme contingent ou ritualisé, et d'établir une possible définition de ce que peut-être une action d'enseignement en accompagnement personnalisé en contexte multilingue.

La première ambition de cette recherche est donc de comprendre le sens et le rôle des alternances et mélanges codiques dans les processus interactionnels et le fonctionnement des situations éducatives observées. L'étude se focalise, d'une part, sur les activités collectives qui organisent et régulent l'interaction, et d'autre part, sur les actions individuelles des professeurs et de leurs élèves. L'analyse de la construction du savoir peut s'effectuer à différents niveaux de structuration : au niveau macro (contenus d'apprentissage, poids des institutions etc.), méso (organisation de la séquence) jusqu'au niveau micro (dans le cadre d'une négociation discursive des savoirs). On analyse sous quelle forme s'exprime le processus d'intégration visant à mettre en relief les processus menant à l'articulation des savoirs linguistiques disciplinaires. Cette étude s'inscrit dans une dimension praxéologique des ressources mises en œuvre dans l'agir enseignant. L'accompagnement personnalisé ne paraît pas être une réponse *a priori* à une éventuelle adaptation de l'institution scolaire à la richesse du répertoire plurilingue des apprenants. Le contexte plurilingue invite pourtant à un repositionnement quant à la définition possible des finalités de l'accompagnement personnalisé. On peut s'interroger sur les ressources communicatives utilisées par les enseignants pour permettre aux objets de savoir de se répandre. Dans cette perspective, la gestion des ressources plurilingues des apprenants en accompagnement personnalisé s'en trouve donc considérablement modifiée. Cette recherche vise donc à établir le plus clairement possible comment l'accompagnement personnalisé peut favoriser une dynamique pédagogique et relationnelle afin de susciter l'instauration de pistes pédagogiques pérennes dans l'élaboration des savoir-(faire). L'objectif est de s'interroger sur les conditions des bénéfices consécutifs au dispositif tutoriel. Une fois les ressorts de ces bénéfices mis au jour, on espère pouvoir les optimiser et rendre l'élève acteur dans la dynamique d'apprentissage.

Depuis 2012, je suis co-encadrant avec M.-P. Poggi (MCF, HDR à l'université des Antilles et de la Guyane) d'un second doctorant P. Mégie. Son travail vise l'identification et la comparaison des aspects sociologiques, linguistiques et didactiques de l'éducation physique et sportive en Guadeloupe et en Haïti. Dans la continuité de mes travaux effectués lors d'un stage post-doctoral en Haïti et dans le cadre d'une approche socio-didactique de la contextualisation, les recherches menées par cet étudiant visent à décrire les pratiques enseignantes et les choix effectués au niveau des méthodes, des finalités, des objectifs et des contenus d'enseignement en relation avec le cadre institutionnel, les programmes, les contextes sociolinguistiques, les comportements socio-affectifs et les pratiques socioculturelles des élèves. L'objectif est d'identifier un certain nombre de variables susceptibles d'influencer le processus d'enseignement-apprentissage en éducation physique et sportive et l'acquisition de différents savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir être) selon les contextes d'enseignement. Il s'agit de développer une approche descriptive, compréhensive et

explicative des interactions didactiques en éducation physique et sportive en vue de dégager des pistes de propositions didactiques situées et contextuelles. Cette recherche n'est pas centrée exclusivement sur les phénomènes d'alternance et de mélange codiques. Elle tente au contraire d'étudier la contextualisation de l'enseignement de l'éducation physique et sportive d'un point de vue plus global et en incluant une pluralité d'éléments contextuels (politique, économique, culturel, sociolinguistique, scolaire, didactique). L'approche comparée de l'enseignement de l'éducation physique et sportive en Guadeloupe et en Haïti devrait éclairer la notion de contextualisation didactique et mettre en évidence des effets de contextes distincts et comparables d'un territoire à un autre.

Enfin, pour citer un dernier exemple d'accompagnement de doctorants, j'ai été contacté par un médecin travaillant au centre hospitalier universitaire de Pointe-à-Pitre en Guadeloupe qui prépare une thèse en Sciences de l'éducation, J. Gotin. Je travaille actuellement en collaboration avec celui-ci sur les interactions médicales aux Antilles françaises. Il étudie les effets de la langue utilisée pour donner des consultations et des prescriptions auprès d'une population asthmatique en Guadeloupe à différents niveaux. Ce travail porte sur l'éducation thérapeutique du patient et se situe au confluent des sciences médicales et des sciences humaines. Il s'intéresse aux rapports que le sujet bilingue entretient avec son corps et sa santé, et tente de savoir en quoi la prise en compte du bilinguisme français-créole qui caractérise la société antillaise peut constituer une plus value à l'acceptation de la maladie, au suivi des traitements et à l'amélioration de la qualité de vie des patients. Le taux d'hospitalisation pour asthme en Guadeloupe est plus élevé qu'en France hexagonale en rapport avec une plus grande prévalence. Une première enquête auprès des médecins libéraux de Guadeloupe a été menée pour tenter d'interroger leur pratique et comprendre si la bilingualité était prise en compte au cours des consultations et en quoi elle pouvait représenter une ressource intéressante à prendre en compte et à exploiter. Une seconde recherche est en préparation et vise à évaluer et comparer l'impact d'une action d'éducation thérapeutique faite uniquement en français ou avec deux langues, le français et le créole, sur la prise du traitement et le suivi des recommandations par des patients ayant des compétences dans ces deux langues. Ce travail fait écho à plusieurs recherches menées dans d'autres pays qui considèrent que le plurilinguisme des populations est un élément à prendre en compte dans les pratiques de soins (Paradis, 1994) et qui analysent les pratiques langagières dans des interactions médicales en contexte multilingue (Gajo, 2004 ; Mondada, 2007).

Ces trois exemples concernent des domaines formels, celui de l'éducation scolaire et celui de l'éducation thérapeutique. Il me semble également intéressant d'étudier les pratiques d'alternance et le mélange codiques dans des domaines informels, comme celui de la téléphonie mobile et celui des pratiques familiales dans la mesure où cette connaissance des pratiques langagières orales et écrites en dehors de l'école permettrait de mieux définir l'environnement sociolinguistique des élèves et de mesurer plus précisément l'impact et les effets du contexte sociolinguistique sur les pratiques scolaires au Antilles et en Guyane françaises. C'est pourquoi, je me suis engagé dans deux projets de recherches acceptés et financés par la Direction générale de la langue française et des langues de France du Ministère de la culture et de la communication que je présente par la suite.

Le premier projet scientifique intitulé « *Le langage SMS des jeunes en Guadeloupe* »[55] a débuté en septembre 2012. J'ai coordonné ce projet et un rapport de recherche a été remis en juin 2013. L'objectif était de contribuer à la connaissance des pratiques en matière de textualité et de numérique sur l'ensemble du territoire national, en s'intéressant plus particulièrement aux Antilles françaises. Il visait le recueil, la description et l'analyse d'écrits SMS[56] ou « *textos* » envoyés de téléphones portables ou « *Smartphones* » en Guadeloupe. Le langage SMS correspond à des productions écrites particulières et nouvelles où les normes linguistiques, orthographiques et grammaticales sont modifiées, où des procédés néographiques apparaissent pour réduire la longueur et le coût des messages (abréviation, phonétique, rébus typographique), augmenter la vitesse d'écriture selon certaines contraintes ergonomiques (taille des claviers, accès aux lettres, mouvement des doigts), tout en participant à la construction et à l'appartenance d'une identité, et en s'assurant que le message soit encore compréhensible et déchiffrable par son destinataire. Les SMS constituent une véritable source d'innovation et de liberté, notamment chez les jeunes, demandant de repenser les frontières et l'opposition entre l'oral et l'écrit, entre le formel et l'informel, entre la norme et la variation, entre les registres et les langues. Ce travail a permis d'étudier les productions écrites de SMS des jeunes aux Antilles françaises, et de relever des phénomènes graphiques, phonétiques, lexicaux et spécifiques à cette région, et notamment la place de la langue créole. Si les passages d'une langue à l'autre et leur mélange à l'oral ont été identifiés et étudiés en contextes naturels et scolaires, aucune recherche, à ce jour, ne s'est intéressée à ces pratiques de l'écrit en Guadeloupe. Ainsi, ce travail visait le recueil et l'analyse d'un corpus de SMS auprès de la population en général, et d'un public enseigné en particulier en Guadeloupe. Une opération d'envergure, dans la lignée de celle de Ledegen (2009) menée à La Réunion intitulée « *Faites don de vos SMS à la science* », a donc été menée en partenariat avec un opérateur de téléphonie mobile afin de recueillir une quantité importante de SMS. Cette opération s'est déroulée du 15 avril au 12 mai 2013. Elle a permis de recueillir un premier corpus constitué de 22 701 SMS avec la participation de 1 530 personnes, dont 1 137 ont rempli un questionnaire sur leur pratique des SMS. L'analyse de ce corpus a révélé que près de 10% des SMS recueillis comportent des traits régionaux, tels que l'utilisation de mots, de phrases, d'onomatopées et d'expressions créoles, d'acronymes et de procédés graphiques propres à la langue créole. Nous avons également mené cinq expérimentations reposant sur différents scénarii pédagogiques ou manières d'utiliser les SMS en contexte didactique qui ont permis de recueillir un second corpus de 488 SMS avec la participation de 55 personnes. Une analyse descriptive et didactique de ce second corpus a permis de confirmer la présence de certains traits spécifiques à la Guadeloupe et d'examiner en quoi les échanges de SMS pouvaient participer aux processus d'enseignement-apprentissage. Plusieurs pistes de réflexion ont ensuite été suggérées quant à l'étude des SMS et leur usage en contexte didactique.

Je participe également à un second projet accepté et financé par la DGLFLF pour l'année 2013, intitulé « Contiguïté et complémentarité créole-français. Une comparaison des Antilles et de La Réunion ». Ce projet est coordonné par L. F. Prudent et a débuté en septembre 2013. Ce projet vise la description comparée des pratiques linguistiques d'enfants et d'adolescents réunionnais et antillais. Il s'agit de montrer comment le développement langagier des Réunionnais et des Antillais est influencé par une exposition simultanée du créole et du français constitutif d'un macro-système langagier complexe. Pour ce faire, l'objectif est de

[55] Cette recherche a été acceptée et financée par la DGLFLF dans le cadre de son appel 2012 intitulé « *Numérique et textualité : Observation, description et analyse des pratiques contemporaines* »
[56] Short Message Service (limité à 160 caractères par message)

recueillir des enregistrements d'enfants et d'adolescent en Guadeloupe, et Martinique et à La Réunion dans des espaces familiaux, informels et scolaires en vue de décrire et d'analyser ces glissements d'une langue à l'autre, ces changements incessants, ces violations de code au cours des pratiques langagières. Pour appréhender de manière plus complète l'environnement des enfants et des adolescents, une étude sera également menée à travers les médias et les affiches. Des entretiens seront également effectués afin de recueillir les représentations et les attitudes des participants en vue de saisir les sphères épilinguistiques. Les résultats de ce travail et des comparaisons possibles entre les différents territoires concernés pourraient aider les didacticiens et pédagogues à comprendre l'environnement des élèves dans ces territoires et à proposer des pistes d'enseignement reposant sur la cohabitation entre les langues et leurs variétés.

Production de ressources contextuelles ou Didactiques contextualisées

Concernant le deuxième axe de recherche envisagé, celui de la production de ressources contextuelles ou didactique contextualisée, je présente par la suite deux projets. Le premier concerne l'élaboration d'un portfolio plurilingue contextualisé aux Antilles françaises, et le second la production d'un lexique français-créole spécifique à l'enseignement en Guadeloupe. Ces deux outils pédagogiques et didactiques sont destinés aux enseignants et aux formateurs. Ils s'articulent aussi aux pistes de didactisation de l'alternance et du mélange codiques envisagées dans ce travail.

Le projet de portfolio plurilingue contextualisé vise à prendre en compte les identités et parcours plurilingues/pluriculturels des acteurs du système éducatifs et de co-construire une démarche portfolio contextualisé (Molinié, 2011). Dans la continuité des relations nouées entre les chercheurs des deux universités (Cergy-Pontoise et Antilles-Guyane) et des deux Equipes d'accueil (CRREF et CRTF), lors du Colloque organisé par le CRREF (en novembre 2011) à Pointe-À-Pitre, il s'agit de développer une recherche-action en collaboration sur la base de l'élaboration et de la mise en œuvre d'une démarche portfolio plurilingue contextualisée aux Antilles françaises auprès de différents publics (élèves, étudiants, enseignants) d'origines différentes dans des dispositifs divers (classe bilingue, aide personnalisée, CASNAV, CLANSA). Selon Castellotti, Coste et Duverger (2008 : 21), les « *portfolios devraient permettre de prendre en compte et de valoriser les éléments de pluralité biographique, individuelle et collective, qui peuvent jouer un rôle clé dans la dynamique de ce projet éducatif* ». Cet outil pourrait faciliter l'identification et la valorisation des biographies langagières et des réalités sociolinguistiques des élèves. L'objectif est de contribuer à l'élaboration de ressources pédagogiques et didactiques, à la formation des enseignants et à la gestion du plurilinguisme des élèves dans les DROM-COM. Dans le *Cadre européen de référence pour les langues* (2000), le Portefeuille européen des langues ou *Portfolio* propose de mettre en forme les expériences formelles et informelles d'apprentissage linguistique et de contacts avec des langues diverses en vue de leur donner une reconnaissance formelle, et de permettre aux praticiens de définir des objectifs et les niveaux atteints dans toutes les habiletés possibles (compréhension, expression, oral, écrit), en fonction des besoins variés, des caractéristiques et des ressources des apprenants. L'idée est que le *Portfolio* encouragera les apprenants à faire régulièrement la mise à jour de leur auto-évaluation pour chaque langue et à l'archiver.

Ce projet s'intéressera aussi aux représentations qu'ont les acteurs éducatifs (enseignants, formateurs, intervenants sociaux, professionnels de l'accompagnement, élèves, parents) vis-à-vis des questions sociolinguistiques liées au plurilinguisme et au pluriculturalisme de la société guadeloupéenne (mais aussi des questions d'insertion des migrants via les acquisitions

linguistiques). Il s'agira également d'étudier les représentations vis-à-vis des langues et de leur usage selon les contextes de communication (formel, non-formel, informel). L'équipe d'animation de la recherche-action sollicitera ces représentations via les méthodes d'entretien de compréhension biographique en groupes de pairs et d'entretiens croisés menés autour de la réalisation de productions diversifiées (récit autobiographique, dessins réflexifs, biographie langagière) et animera un travail herméneutique (ou interprétatifs) de celles-ci.

Le second projet de création de ressources contextuelles concerne l'élaboration d'un lexique bilingue français-créole pour l'école. Après avoir constitué un lexique créole des mots du sport (Anciaux et Poullet, 2004) qui présentait les termes et les expressions utilisés en sport et leur signification à destination des intervenants dans le domaine des pratiques physiques et sportives, je prépare actuellement un lexique bilingue français-créole des mots et des expressions utilisés à l'école dans le cadre de l'enseignement général et plus spécifiquement de certaines matières, de certaines notions. Deux étudiants en Master ont commencé ce travail, l'un en mathématique et l'autre en sciences de la vie et de la terre à l'école primaire. Il s'agit de continuer ce travail et d'offrir une ressource pédagogique à destination des enseignants et en collaboration avec des professeurs des écoles, des enseignants de LVR et ceux des classes bilingues susceptibles de fournir et proposer des équivalents sémantiques en français et en créole des concepts et des savoirs enseignés.

Dans cette conclusion, j'ai rappelé brièvement l'ensemble des recherches effectuées et présentées dans ce travail depuis la soutenance de ma thèse. J'ai évoqué différents domaines où mes travaux pourraient être utiles. Enfin, j'ai proposé des perspectives de recherches qui renforcent les axes développés jusqu'à présent et qui étendent mon champ d'investigation au-delà des portes de l'école, toujours dans un souci de description et de modélisation de la contextualisation, des effets de contextes et de la prise en considération des contextes sociolinguistiques au sein des interactions aux Antilles et en Guyane françaises, et plus largement en Outre-mer français.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abecassis, M. et Ledegen, G. (dir.). (2010). *Les voix des Français : en parlant, en écrivant*. Berne : Peter Lang.

Abou, A. et Giletti, M.-J. (1999). *Le partenariat dans un milieu multi-communautaire : Les écoles du Lagon aux Antilles*. Monographie disponible en ligne sur le site de l'INRP : http://www.inrp.fr/primaire/monographies/lagon.htm

Abou, S. (1987). Éléments pour une théorie générale de l'aménagement linguistique. In *Actes du colloque international sur l'aménagement linguistique* (p. 7-15). Québec : Presses de l'Université Laval.

Acioly-Régnier, N. et Régnier, J.-C. (2009). Repérage d'obstacles didactiques et socioculturels au travers de l'ASI des données issues d'un questionnaire. *Troisième Rencontre Internationale d'analyse statistique implicative* Palerme : Italie. Document en ligne consulté le 10 novembre 2011 sur internet : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/40/51/86/PDF/ASI3_Palerme2005_Regnier.pdf.

Adelin, E et Lebon-Eyquem, M. (2009). L'enseignement du créole à la Réunion, entre coup d'éclat et réalité. *Tréma , 31,* 121-132.

Akkari, A. et Dasen, P.-R. (2004). *Pédagogies et pédagogues du sud*. Paris : L'Harmattan.

Alber, J.-L. et Py, B (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation, *Etudes de linguistique appliquée*, *61*, 78-90.

Alby, S. (2006). Éveil aux langues et au langage : une expérimentation en Guyane. Dans D. Barreteau et J.-P. Sautel (dir.), *Actes du colloque Bilinguisme et interculturalité à Mayotte. Pour un aménagement du système éducatif*. Mayotte : Dembéni.

Alby, S. (2009). La formation des enseignants dans le contexte guyanais. Dans J. Vernaudon et V. Fillol (dir.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (p. 225-250). Paris : L'Harmattan.

Alby, S. et Léglise, I. (2007). La place des langues des élèves à l'école en contexte guyanais. Dans S. Mam-Lam-Fouck (dir.), *Comprendre la Guyane aujourd'hui* (p. 439-452). Cayenne, France : Ibis Rouge éditions.

Alin, C. (2000). Gestes professionnels aux Antilles. Dans L. Marmoz et Marc Derij (dir.), *L'interculturel en question* (p. 102-168). Paris : L'Harmattan.

Alin, C. (2010). *La geste formation. Gestes professionnels et analyse de pratiques*. Paris : L'Harmattan.

Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Paris : Éditions Revue EPS.

Amade-Escot, C. (2003). *Didactique de l'éducation physique, état des recherches*. Paris : Éditions Revue EPS.

Ammon, U. (dir.). (1989). *Status and function of languages and language varieties.* Berlin : Mouton de Gruyter.

Anciaux, F., Alin, C., Le Her, M., et Mondor, R. (2002). L'influence de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement. *Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique, STAPS, 23(58),* 81-94.

Anciaux, F. (2003). *L'enfant, le créole et l'EPS aux Antilles françaises : Une approche pluridisciplinaire du bilinguisme dans les apprentissages moteurs*. (thèse de Doctorat non publiée). Guadeloupe : Université des Antilles et de la Guyane.

Anciaux, F. et Poullet, H. (2004). *Lexique créole des mots du sport*. Guadeloupe : PLB Éditions.

Anciaux, F., Caliari, P., Alin, C., Le Her, M., et Fery, Y.-A. (2005a). Imagerie visuelle et rappel moteur : Effet du bilinguisme français/créole. *Psychologie française*, *50*(*4*), 419-436.

Anciaux, F. (2005b). Le vocabulaire créole utilisé dans les pratiques sportives en Guadeloupe, *Créolica*, *Revue du Groupe Européen de Recherches en Langues créoles*, juillet, 1-10.

Anciaux, F. (2007). Langue de présentation des consignes et performances motrices chez des bilingues français/créole aux Antilles françaises. *Revue canadienne des sciences du comportement, 39*(1), 2-12.

Anciaux, F. (2008a). Alternance des langues et stratégie d'enseignement en EPS en contexte bilingue. *Recherches et Ressources en Éducation et en Formation*, *2*, 25-33.

Anciaux, F. (2008b). Alternance codique français/créole en EPS dans la Caraïbe. Dans T. Karsenti, R.-P. Gary et A. Benziane (dir.). *Former les enseignants du XXI*^{ème} *siècle dans toute la Francophonie* (p. 29-41). Clermont-ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.

Anciaux, F. (2010a). *L'enfant, le créole et l'éducation physique et sportive : une approche pluridisciplinaire du bilinguisme dans les apprentissages moteurs aux Antilles françaises.* Sarrebruck : Presses universitaires européennes.

Anciaux, F. (2010b). Pratiques enseignantes d'alternance codique en contexte bi/plurilingue : l'exemple de l'EPS et des LCR au collège en Guadeloupe. Dans R. Ailincai et T. Mehinto (dir.). *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel : l'exemple plurilingue de la Guyane* (p.94-104). Cayenne : CRDP de Guyane.

Anciaux, F. et Jeannot-Fourcaud, B. (2012a). L'informel dans l'éducation de l'enfant : Le cas de l'alternance codique en Guadeloupe. *Revue française d'éducation comparée, 8,* 144-163.

Anciaux, F. (2012b). Vers une didactique de l'alternance codique en éducation aux Antilles françaises. Dans V. Rivière (dir.), *Spécificités et diversité des interactions didactique* (p. 97-112). Paris : Éditions Riveneuves.

Anciaux, F. Forissier, T., Jeannot-Fourcaud, B., Picot, P. et Delcroix, A. (2013a). Approche comparée de l'alternance français-créole dans l'enseignement de disciplines linguistiques et non-linguistiques aux Antilles françaises. *e-Journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, 29,* 94-126.

Anciaux, F. (2013b). De la diversité des alternances codiques à la gestion du plurilinguisme en contexte éducatifs français ultramarins de la Guyane et des Antilles. Dans D. Omer et F. Tupin (dir.), *Éducations plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations* (p. 73-84). *Rennes :* Presses Universitaires de Rennes.

Astolfi, J. P. (1990). L'important, c'est l'obstacle. *Cahiers pédagogiques*, 281.

Auer, P. (1984). Bilingual Conversation. Amsterdam : Benjamin.

Auer, P. (1998). Bilingual conversation, dix ans après. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 7,* 9-34.

Auer, P. (1999). From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. *The International Journal of Bilingualism. 3(4),* 309-332.

Azzedine, M. (2007). La transition de l'intraphrastique à l'interphrastique dans les usages conversationnels des étudiants algériens. *Synergies Algérie, 1*, 49-62.

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *1*, 53-85.

Bavoux, C. (2003). Fin de la « vieille diglossie » réunionnaise. *Glottopol, 3,* 29-39.

Beacco, J.-C. et Cherkaoui Messin, K. (2010). Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France. *Langue française*, 167, 95-111.

Beaugrand, , J.-P. (1988). Démarche scientifique et cycle de la recherche. Dans M. Robert *et al* (dir.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (p. 1-35). St-Hyacinte : Edisem / Paris : Maloine.

Bébel-Gisler, D. (1981). *La langue créole, force jugulée*. Paris : L'Harmattan.

Bébel-Gisler, D. (1985). *Les enfants de la Guadeloupe*. Paris : L'Harmattan.

Bébel-Gisler, D. (1989). *Le défi guadeloupéen*. Paris : Éditions caribéennes

Bellonie, J.-D. (2007). La variation en syntaxe dans le cadre de l'enseignement de la langue en Martinique. *Linx, 57*, 133-143.
Benoist, J. (1972). *L'archipel inachevé, Culture et société aux Antilles françaises*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
Bensalah, A. (1998). L'alternance de langues comme marqueur du changment des genres discursifs et de l'accentuation de l'intersubjectivité. Dans A. Queffelec (dir.), *Alternances codiques et français parlé en Afrique* (p. 39-49). Aix-en-Provence : Publication de l'université de Provence.
Beneveniste, E. (1974). Problèmes de linguistique générale, volume II. Paris : Gallimard.
Bernabé, J. (1983). *Fondal-natal. Grammaire basilectale approchée des créoles guadeloupéen et martiniquais*. Paris : L'Harmattan.
Bernabé, J. (1997). Les langues des Caraïbes. *Cahiers pédagogiques, 355*, 14-15.
Bernabé, J., Chamoiseau, P. et Confiant, R. (1989). *Éloge de la Créolité*. Paris : Gallimard, Presses Universitaires Créoles.
Bernié, J.-P. (2012). Vers un comparatisme historico-culturel des interactions didactiques. Dans V. Véronique (dir.), *Spécificités et diversités des interactions didactiques* (p. 25-40). Paris : Riveneuve éditions.
Bichara, J. (2003). *Les mathématiques dans le grand public et dans l'enseignement : Comparaison, analyse didactique.* (thèse de doctorat non publiée). Université Paul Sabatier, Toulouse.
Bichara, J. (2004). Rallye mathématiques de l'IREM des Antilles-Guyane : présentation, observation, réflexions. *Repères*, *56*, 59-76.
Billiez J. et Millet A. (2001). Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques. Dans Danièle Moore (dir.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (p. 31-49). Paris : Didier.
Blanc, M. (1997). Mélanges de codes. Dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique. Concepts de base* (p. 207-2010). Mardaga.
Blanche-Benveniste, C. et Valli, A. (dir.). (1997). L´intercompréhension: le cas des langues romanes. *Le français dans le monde. Numéro spécial*, Janvier 1997.
Blanchet, P. (2003). Contact, Continuum, Hétérogénéité, polynomie, organisation « chaotique », pratiques sociales, interventions… Quels modèles ? : Pour une (socio)linguistique de la « complexité ». *Cahiers de sociolinguistique, 8,* 279-308.
Blanchet, P. (2004). L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle. *MIDL*, Paris, 29-30 novembre 2004. 31-36. En ligne : www.limsi.fr/MIDL/actes/session%20I/Blanchet_MIDL2004.pdf
Blanchet, P. (2012). Intervention du réseau francophones de sociolinguistique / Ris et GIS. Pluralités linguistiques et culturelles. *La lettre de l'AIRDF, 51*, 11-14.
Blanchet, P., Moore, D. et Rahal, S. A. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Archives contemporaines.
Blanchet, P. et Martinez, P. (dir.) (2010). *Pratiques innovantes du plurilinguisme. Émergence et prise en compte en situations francophones*. Paris : Éditions des archives contemporaines, AUF.
Blom, J.P. et Gumperz J. (1972). The social meaning in linguistic structure: code- switching in Norway. Dans J. Gumperz et D. Hymes (dir.), *Directions in sociolinguistics* (p. 407-434). New York : Holt, Rinehart et Winston.
Bolékia-Boléka, J. (2011). Les « langues minorées d'Afrique noire francophone face aux grandes langues et aux langues internationales auxiliaires. Dans Z. D. Bitjaa Kody (dir.), *Universités francophones et diversité linguistique* (p. 141-164). Paris : l'Harmattan.

Bolus, M. (2010). The teaching of Creole in Guadeloupe. Dans B. Migge, I. Léglise et A. Bartens (Eds), *Creoles in Education : an Appraisal of Current Programs and Projects* (p. 81-106). Amsterdam : John Benjamins.

Bonet, L. (2007). Les sections bilingues français - langue régionale et le cadre européen : nouvelles perspectives didactiques. *Tréma, 28*, 115-124.

Bonnier, G. (1909). *Flore complète portative de la France et de la Suisse*. Paris : Librairie Générale de l'enseignement (1ère édition).

Boumard, P. et Marchat, J.-F. (1993). *Chahuts, ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris : Armand Colin.

Bourhis, R., Lepicq, D. et Sachdev, I. (2000). La psychologie sociale de la communication multilingue. *DiversCité Langues, 5,* en ligne : http://www.teluq.uquebec.ca/diverscite.

Boyer, H. (2010a). Diversité et pluralité linguistiques : les chantiers de la sociolinguistique. *Culture et recherche, 124*, 13-14.

Boyer, H. (dir.). (2010b). Hybrides linguistiques, genèse, statuts, fonctionnement. Paris : L'Harmattan.

Braz, A. (2007). Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue. Méthodologie, repères, exemples. Cantabria : Consejería de Educación de Cantabria.

Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie, 160*, 5-12.

Brougère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie, 158*, 117-160.

Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, *41*, 177-182.

Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, Recherche en didactique des mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Research*, *18*, 32-42.

Bru, M. (2011). La situation d'enseignement-apprentissage : caractères contextuels et construits. *Recherches en éducation, 12*, 26-34.

Bru, M., Altet, M. et Blanchard-Laville, C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie, 148*, 75-87.

Butlen, D., Pezard, M. et Masselot, P. (2006). Comment former à l'enseignement des mathématiques en ZEP ? L'accompagnement des nouveaux titulaires. *Cahier pédagogiques, 445*, consulté le 10 novembre 2011 : http://www.cahiers-pedagogiques.com/Comment-former-a-l-enseignement.html.

Cadet, L. et Guérin, E. (dir.). (2012). FLM, FLS, FLE au-delà des catégories. *Le frnaçais d'aujourd'hui, 176.*

Calvet, L.-Jean, 1996, *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF.

Cambrone, S. (2004). *Contact de langues en milieu scolaire, L'alternance codique en* L1 *situation de classe : quelles stratégies ?* Fort de France, Atelier de Recherche sur l'enseignement du créole et du français dans l'espace américano caraïbe. Fort-de-France : IRD.

Candelier, M. (2000). La sensibilisation à la diversité linguistique : une démarche adaptée aux ambitions et possibilités de l'école primaire. *Mélanges Pédagogiques, 25*, 107-127.

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.

Canut, C. et Caubet, D. (2002). Comment les langues se mélangent : codeswitching en Francophonie. Paris : L'Harmattan.

Cariou, J.-Y. (2011). *Une démarche d'investigation contextualisée comme levier pour l'apprentissage de concepts scientifiques universels*. Communication présentée au 1er Colloque international du CRREF (EA-4538), Gosier, France.
Carré, P. (2005). *L'apprenance*. Paris : Dunod.
Castellotti, V. (1997). Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ? *Études de Linguistique Appliquée, 108*, 401-410.
Castellotti, V. (2001a). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. Dans V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations* (p. 9-37). Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
Castellotti, V. (dir.). (2001b). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations.* Collection DYALANG. Rouen : Presses Universitaires de Rouen.
Castellotti, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives. *Les cahiers de l'Acedle*, *2*, 319-331.
Castellotti, V., Coste, D. et Duverger, J. (dir.). (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire.* Paris : ADEB.
Causa, M. (1996a). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Entre transmission de connaissance et interaction. *Les cahiers du Cédiscor, 4*, 111-129.
Causa, M. (1996b). Le rôle de l'alternance codique en classe de langue. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, nº spécial juillet*, 85-93.
Causa, M. (1997). Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant : du niveau débutant au niveau avancé. *Études de linguistique appliquée, 108,* 457-465.
Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoir en langue étrangère*.
Causa, M. (2011). L'alternance des langues dans l'enseignement bilingue. Dans J. Duverger (dir.), *Enseignement bilingue. Le professeur de « disciplines non linguistiques ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques* (p. 60-63). Paris : ADEB.
Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris : Hatier.
Cavalli, M. (2008). Didactique intégrée et approches plurielles. Conditions-cadres et place dans le curriculum. *Babylonia, revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 1, 15-19.
Cavalli, M. (2011). L'enseignement bilingue doit être bilingue et profiter aux deux langues concernées. Dans J. Duverger (dir.), *Enseignement bilingue. Le professeur de « disciplines non linguistiques ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques* (p. 21-22). Paris : ADEB.
Cavalli, M. et Matthey, M. (2009). Formation des enseignants à l'éducation bi-plurilingue : point de vue et réflexions sur quelques expériences valdôtaines. *Lidil, 39,* 97-114.
Cenoz, J. (1997). L'acquisition de la troisième langue : bilinguisme et plurilinguisme au pays basque. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 10*, 159-175.
Chaudenson, R. et De Robillard, D. (1989a). *Langues, économies et développement*. Paris : Didier-Érudition.
Chaudenson, R. (1989b). *Créoles et enseignement du français*. Paris : L'Harmattan.
Chaudenson, R. (1992). *Des îles, des Hommes, des Langues*. Paris : L'Harmattan.
Chaudenson, R. (1996). Petit sottisier glané dans les recherches sur l'origine des systèmes grammaticaux créoles. Dans D. Véronique (dir.), *Matériaux pour l'étude des classes grammaticales dans les langues créoles* (p. 17-37). Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence,
Chaudenson, R. (2007). *Français et créole : du partenariat à des didactiques adaptées*. Paris : L'Harmattan.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble* : La pensée sauvage.
Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, *12(1)*, 73-112.
Chevallard, Y. et Johsua, M.-A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique : la notion de distance. *Recherches et didactique des mathématiques*, *3(2)*, 159-239.
Chevallard, Y. et Mercier, A. (1988). *Sur la formation historique du temps didactique*. Marseille : IREM d'Aix-Marseille.
Chiss, J.-L. (dir.). (2001). Didactique intégrée des langues maternelles et étrangères. L'exemple de la Bivalence au Brésil. *Études de linguistique appliquée, 121*, 7-8.
Chomsky, N. (1965). *Aspect of the theory of syntax*. Cambridge : MIT Press.
Cicurel, F. (1984). La construction de l'interaction didactique. *Études de linguistique appliquée*, *55*, 47-56.
Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 16*, 145-164.
Clairis, C., Costaouec, D., Coyos, J.-B et Jeannot-Fourcaud, B. (2011). *Langues et cultures régionales de France, Dix ans après*. Paris : L'Harmattan.
Clément, P. (2003). Didactique de la Biologie : les obstacles aux apprentissages. In G. Simoes de Carvalho *et al*. (dir.), *Saberes e practicas na formaçao de professores e educadores* (p. 139-154). Portugal : FCT Min. da Ciancia e do Ensino Superior.
Clyne, M. (1997). Constraints on code-switching : How universal are they ? *Linguistics, 25,* 739-764.
Colletin, D. (2008). Contacts de la langue en Guyane française : interactions et choix de langues en 3ème et 4ème SEGPA à Synammari. Mémoire de Master II FLE, Université Antiles-Guyane.
Combé, G. (2011). La pédagogie alternative de Gérard Lauriette. Communication présentée au 1er Colloque international du CRREF (EA-4538), Gosier, France.
Confiant, R. (2001). *Dictionnaire des néologismes créoles*. Matoury : Ibis rouge.
Coste, D. (1997). Alternances didactiques. *Études de linguistique appliquée, 108*, 393-400.
Coste, D. (2003). *Construire des savoirs en pluieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*. Paris : ADEB.
Coste, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Les Cahiers de l'Acedle, 5*(1), 91-107.
Coste, D. (2011). Postface. Dans J. Duverger (dir.), *Enseignement bilingue. Le professeur de « disciplines non linguistiques ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques* (p. 95-99). Paris : ADEB.
Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.
Coste, D. et Pasquier, A. (1992). Principes et méthodologie. Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire de la vallée d'Aoste. *Langues et Savoirs. Supplément de l'école valdôtaine*, *14*, 13-26.
Cummins, J. (1979). Linguistic interdépendance and the educationnal development of bilingual children. *Review of eductaionnal research, 49,* 222-251.
Cummins, J. (1992). The empowerment of Indian Students. In J. Reyhner *Teaching American Indian students* (p. 3-12). Norman : University of Oklahoma Press.
Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in crossfire.* Clevedon : Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001/1986). Empowering minority students: A framework for intervention. Dans C. Baker and N. H. Hornberger (dir.), *An introductory reader to the writings of Jim Cummins* (p. 175-194). Clevedon : Multilingual Matters.

Dabène, L. (1991). Quelques aspects du rôle de l'environnement familial dans un contexte multilingue. *Enfance, 4,* 291-296.

Dabène, L (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

Daff, M. (2011). Esquisse pour une démarche méthodologique de didactique convergente dans l'enseignement bilingue en francophonie africaine : cas du partenariat didactique en français/wolof au Sénégal. *Glottopol, 18,* 34-44.

Damoiseau, R. (1990). Aspect et temps en créole haïtien et en français, problèmes pédagogiques. *Espace créole*, *7*, 65-97.

Damoiseau, R. (2012). Syntaxe créole comparée. Martinique, Guadeloupe, Guyane, Haïti. Paris : Éditions Karthala.

Dassi, M. (2008) Écriture romanesque et défi de normalisation de la langue française : le cas de l'expression de la socioculture de l'Ouest camerounais. Dans L. Nzessé et M. Dassi (dir.), Le Cameroun au prisme de la littérature africaine à l'ère du pluralisme sociopolitique 1990-2006 (p. 47-60). Paris : L'Harmattan.

Degache, C et Tea, E. (2003).Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? *Lidil*, *28*, 75-94.

Deglas, H. (2004). Enseignement du français langue seconde en milieu créolophone. *Mofwaz, 6*, 21-28

Degras, L. (2005) Le Jardin créole. Repères culturels, scientifiques et techniques. Pointe-à-Pitre : Jasor.

Dejean-Thircuir, C. et François Mangenot (dir.). (2006). Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. *Le Français dans le Monde, juillet*, 58-74.

Delcroix, A., Forissier, T. et Anciaux, F. (2011). *Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique*. Communication présentée au Colloque intitulé Contextualisations didactiques : états des lieux, enjeux et perspectives. Gosier : CRREF.

Delcroix, A., Forissier, T. et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L. F. Prudent (dir.), *Contextualisation didactique, approches théoriques* (p. 141-185). Paris : L'Harmattan.

Demarty-Warzée : Les discours des disciplines. Dans J. Duverger (dir.), *Enseignement bilingue. Le professeur de « disciplines non linguistiques ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques* (p. 29-41). Paris : ADEB.

D'Enfert, R. et Gispert, H. (2011). Une réforme à l'épreuve des réalités. Le cas des « mathématiques modernes » en France, au tournant des années 1960-1970. *Histoire de l'éducation*, *131*, 27-49.

De Pietro, J.-F., Matthey, M. et Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Dans D. Weil et H. Fugier (dir.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (p. 99-124). Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.

De Romainville, M. (1998). *L'étudiant–apprenant : grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*. Bruxelles : De Boeck.

Dichy, J. (1999). La pluriglossie de l'arabe. *Bulletin d'Études Orientales, 46,* 19-42.

Dorville, A. (1994). *Insécurité communicative et langagière chez les enfants bilingues créole/français : étude de la production de discours expositifs d'explication verbale*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Paris V.

Dorville, A. (2005). *Diglossie et dyslexies.* Rapport de synthèse dans le cadre de l'appel à projets pour les A.C.I. Cognitique (Actions Concertées Incitatives) pour le ministère de la recherche.
Durand, M. (1999). L'analyse de l'action des enseignants : concept clés et illustrations. Conférence aux Journées du Centre de Recherche en Education de Nantes, Avril 1999.
Durizot Jno-Baptiste, P. (1991). La représentation du concept de la langue à travers la langue créole. *Etudes guadeloupéennes*, *4*, 133-153.
Durizot Jno-Baptiste, P. (1996). *La question du créole à l'école en Guadeloupe*. Paris : L'Harmattan.
Durizot Jno-Baptiste, P. et Yacou, A. (2007). *Les risques majeurs aux Antilles. Approche culturelle et prévention sociale*. Paris : Karthala-CERC.
Duru-Bellat, M. (2001). Les résistances des familles à l'école pour tous. *VEI-Enjeux*, *127*, 61-73.
Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'Ecole ; genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.
Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette.
Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de disciplines non-linguistiques. *Tréma*, *28*, 81-88.
Duverger, J. (2008). Interculturalité et enseignement de DNL dans les sections bilingues (ou les apports possibles des DNL en matière d'interculturalité). *Tréma, 30,* 31-38.
Duverger, J. (2009). Favoriser l'alternance des langues. *Le français dans le monde, 362*, 1-4.
Duverger, J. (dir.). (2011). *Enseignement bilingue. Le professeur de « disciplines Non Linguistiques ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. Paris : ADEB.
Ehrhart, S. (2002). L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève. Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre. Dans Actas proceedings II simposio international bilingüismo (p. 1411-1423). Université de Vigo, Spain
Ehrhart, S. (2011). *L'écologie des langues créoles. Pour une vision dynamique des phénomènes de contact de langues*. Paris : L'Harmattan.
Facthum-Sainton, J. (2008). Les contraintes phonologiques en lecture en milieu de diglossie créole/français. *Recherches et ressources en éducation et formation, 2,* 35-46.
Facthum-Sainton, J., Gaydu, A. J. et Chéry, C. (2010). Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie. Guide du maître : La Guadeloupe. Paris : Organisation Internationale de la Francophonie.
Fattier, D. (2008). Réflexions pour une didactique des langues apparentées en contact. Dans R. Chaudenson (dir.), *Didactiques du français en milieux créolophone - Outil pédagogique en formation des maîtres*. Paris : Organisation Internationale de la Francophonie, L'Harmattan.
Fauquenoy Saint-Jacques, M. (1988). Aspects du bilinguisme guyanais-français. *Espace créole*, *6*, 9-40.
Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.
Ferguson, C. (1971). *Diglossia.* Dans D. Hymes (dir.), *Pidginization and Creolization of Languages*. London : Cambridge University Press.
Ferguson, C. A. (1991). Diglossia revisited. *Southwest Journal of Linguistics, 10(1),* 214-234.
Ferrière, H. et Ferrière, L. (2013). Cadre épistémologique d'un projet d'enseignement scientifique en contexte multiculturel : « Apprenons les sciences ensemble ». Dans F. Anciaux, T. Forissier et L. F. Prudent (dir.), *Contextualisations didactiques. Approches théoriques* (p. 55-78). Paris : L'Harmattan.
Filhon, A. (2009). Langues d'ici et d'ailleurs : transmettre l'arabe et le berbère en France. Paris : INED.

Fillol, V. et Vernaudon, J. (2004). Les langues kanakes et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : d'un compromis à un bilinguisme équilibré. *Études de linguistique appliquée. 133*, 47-59.

Fishman, J.A. (1967). Bilingualism with and without diglossia, diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38.

Fleischmann, E. (1968). *La science universelle ou la logique de Hegel*. Paris : Plon.

Fleuret, C. et Armand, F. (2012). Le créole c'est presque la même affaire du français, on fait des formules… c'est déformé : Les représentations des langues par des enfants haïtiens. *Revue canadienne de linguistique appliquée, 15(1)*, 42-59.

Forissier, T. (2003). *Les valeurs implicites dans l'éducation à l'environnement*. (thèse de Doctorat non publiée). Université Claude Bernard, Lyon.

Forissier, T. (2011). *Conceptions d'étudiants scientifiques de Guadeloupe sur l'observation de l'orientation de la Lune et des saisons climatiques*. Communication présentée au 1er Colloque international du CRREF (EA-4538), Gosier, France.

Fourez, G. et Larochelle, M. (2004). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck.

Froment, B. et Bakis, H. (2005). Migrations, télécommunications et lien social : de nouveaux rapports aux territoires ? L'exemple de la communauté réunionnaise. *Annales de géographie*, *5(645)*, 564-574.

Gaillard, J.-M. (2000). *Un siècle d'école républicaine*. Paris : Le Seuil.

Gajo, L. (2001). Immersion, bilinguisme et interaction en classe. Paris : Didier.

Gajo, L. (dir). (2004). Langues de l'hôpital, pratiques communicatives et pratiques de soins. *Cahier de l'institut de linguistique et de sciences du langage, 16.*

Gajo, L. (2006a). Enseignement bilingue, un nouvel enseignant ? *Le français dans le monde, 347*, 24-25.

Gajo, L. (2006b). *L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue*. Dans Actes du colloque de la DLF. Genève, Suisse : CIIP.

Gajo, L. (2006c). D'une société à une éducation plurilingues : constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants. *Synergies monde, 1,* 62-66.

Gajo, L. (2007). Enseignement d'une discipline non-linguistique en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, *28*, 1-10.

Gajo, L. (2009). Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles. *Glottopol, 13,* 14-27.

Gajo, L. et Mondada, L. (1998). – Contexte, activité discursive et processus d'acquisition: quels rapports. Dans M. Souchon (dir.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères. Actes du Xe colloque international Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches* (p. 91-102). Besançon : Centre de linguistique appliquée.

Gajo, L. et Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg: Éditions universitaires.

Galisson, R. (1994). Un espace disciplinaire pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures en France : état des lieux et perspectives. *Revue Française de pédagogie*, *108*, 25-37.

Galisson, R. et Puren, C. (1999). *La formation en questions*. Paris : CLE International.

Garabédian, M. et Lerasle, M. (1997). L'alternance codique : la double contrainte. *Études de Linguistique Appliquée, 108*, 433-443.

Garcia, O. (2008). Bilingual education in the 21st century : a global perspective; Oxford : Wiley-Blackwell.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London, Edward Arnold Publishers.

Gauvin, I. et Boivin, M.-C. (2012). La théorie de la transposition didactique: un outil conceptuel pour décrire les savoirs grammaticaux élaborés en classe par les élèves. *Bellaterra Journal of Teaching et Learning Language et Literature, 5(3),* 10-24.

Gearon, M. (2006). L'alternance codique chez les professeurs de français, langue étrangère pendant des leçons orientées vers des connaissances grammaticales. *Canadian Modern Language Review, 62*(3), 449-467.

Geiger-Jaillet, A. (2005). L'alternance des langues en classe bilingue comme élément de construction des compétences linguistiques, culturelles et disciplinaires des élèves du premier degré. *Glottopol, 6,* 58-81.

Gentilhomme, Y. (1985). Essai d'approche microsystémique. Théorie et pratique. Berne : Peter Lang.

Geunier, N. (1997). Représentations linguistiques. Dans Marie-Louise Moreau (dir.). *Sociolinguistique, Concepts de base* (p.246-252). Liège : Mardaga.

Giles, H. (dir.). (1977). *Language, ethnicity and intergroup relations*. Londres : Academic Press.

Giles, H. *et al*. (1991). Accommodation theory : communication, context, and consequence. Dans H. Giles *et al*, (dir.). *Contexts of accommodation* (p. 1-68). Cambridge : Cambridge University Press,

Giordan, A. et De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Neuchâtel : Delachaux.

Giraud, M., Gani, L. et Manesse, D. (1992). *L'école aux Antilles*. Paris : Karthala.

Gonçalves, C. et Groux, D. (2009). *Approches comparées de l'enseignement des langues et de la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.

Gontier, T. (2006). Mathématiques et science universelle chez Bacon et chez Descartes. *Revue d'histoire des sciences*, *59*, 285-312.

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages : an introduction to bilinguism*. Cambridge : Harward University Press.

Grossen, M. (2001). La notion de contexte : quelle definition pour quelle psychologie ? Un essai de mise au point. Dans J.-P. Bernié (dir.), Apprentissage, développement et significations (p. 59-76). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Gumperz, J. J., et Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics*. New York : Holt, Rinehart and Winston.

Gumperz, J.J. (1982). *Discourse stratégies*. Cambridge : Cambridge University Press.

Gumperz, J. (1989a). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative.* Paris : L'Harmattan.

Gumperz, J. (1989b). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Éditions de Minuit.

Hamers, J.-F. et Blanc, M. (1983). Bilingualité et bilinguisme. Bruxelles : Mardaga.

Hamers, J.-F. et Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge : Cambridge University Press.

Harpin S. (1999). *Dictionnaire encyclopédique des technologies créoles de pêche à la Martinique*. Martinique : AMEP.

Haugen, E. (1950). Problems of bilingualism. *Lingua, 26*, 210-231.

Hazael-Massieux, G. (1978). Approche sociolinguistique de la situation de diglossie français-créole en Guadeloupe, *Langue française*, 37, 106-118.

Hazael-Massieux, M.-C. (1993). Écrire en créole. Oralité et écriture aux Antilles. Paris : L'Harmattan.

Hazael-Massieux, M.-C. (2012). *Les créoles à base française.* Paris : Ophrys.

Heller, M. et Pfaff, C. (1996). Code-switching. Dans *Handbuch kontakt linguistique* (p. 594-609). Berlin et new-York : Walter de Gruyter.

Hess, R. et Weigand, G. (1994). *La relation pédagogique*. Paris : Armand Colin.

Hinds, L. (2000). World as Pattern, Picture, and Harmony. In Charles Sorel's Science universelle. *Studi francesi*, *44(130)*, 77-83.
Hoffman, L.-F. (1990). *Haïti, couleurs, croyances, créole*. Montréal : Cidihca / Port-au-Prince : Henri Deschamps.
Hymes, D. (1972). On communcative compétence. Dans J. B. Pride et J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics* (p. 269-293). London : Penguin.
Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*, Paris, Didier.
Jackobson, R. (1973). Essais de linguistique générale (tome 2). Paris : Éditions de Minuit.
Jeannot-Fourcaud, B. et Anciaux, F. (à paraître). Pratiques, représentations et attitudes linguistiques à l'école en Guadeloupe : éléments pour une didactisation de l'alternance codique. Dans J.-Y. Cariou, A. Delcroix, H. Ferrière, B. Jeannot-Fourcaud et M.P. Poggi (dir.), *Contextualisations didactiques en contexte plurilingue : regards croisés*. Publication prévue Paris : L'Harmattan.
Jeannot-Fourcaud, B. (à paraître, 2013). Language emancipation and attitudes towards language in the case of Guadeloupe. *Sociolinguistics Studies, 7(1).*
Jeannot-Fourcaud, B. et Anciaux, F. (2011). De l'imaginaire linguistique en contexte scolaire guadeloupéen. Colloque intitulé « Une vie dans les signes, Journée d'hommage à Anne-Marie Houdebine » organisée par l'université Paris Descartes-Sorbonne et l'association Sémiologie actuelle, Paris, décembre 2011.
Jeannot-Fourcaud, B. et Durizot Jno-Baptiste, P. (2008). L'enseignement du français en contexte diglossique guadeloupéen : états des lieux et propositions. Dans T. Karsenti, R.-P. Gary et A. Benziane (dir.), *Former les enseignants du XXIème siècle dans toute la Francophonie* (p. 61-73). Clermont-ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
Joint, L. A. (2006). *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*. Paris : L'Harmattan.
Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : A. Colin.
Khati, T. (1992). Intra-lexical switching or nonce borrowing ? Evidence from Sesotho-english performance. Dans *Language and society in Africa : the theory and practice of sociolinguistics* (p. 181-196). Le Cap : Witwatersrand University Press.
Krafft, U. et Dausendschön-Gay, U. (1993). La séquence analytique. *Bulletin CILA, 57*, 137-157.
Kremnitz, G. (1981). Du bilinguisme au conflit linguistique, cheminement de termes et de concepts. *Langages, 61,* 63-74.
Labelle-Robillard, M. (1972). L'apprentissage du monde dans un village guadeloupéen. Dans J. Benoist (dir.), *L'archipel inachevé, Culture et société aux Antilles françaises* (p. 179-203). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
Lacorne, D. (2002). La politique de Babel : du monolinguisme d'état au plurilinguisme des peuples. Paris : Karthala.
Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de minuit.
Lafontaine, D. (1986). *Le parti pris des mots. Normes et attitudes linguistiques.* Bruxelles : Mardaga.
Lafontaine, D. (1997). Attitudes linguistiques. Dans Marie-Louise Moreau (dir.), *Sociolinguistique, Concepts de base* (p. 56-60). Liège : Mardaga.
Lauriette, G. (1972). De la rédaction à la dissertation et du régionalisme à l'universalisme : initiation à la vie intérieure. Basse-Terre.
Lebrun, J., Hasni, A. et Araújo-Oliveira, A. (2011). Situations-problèmes et disciplines scolaires : analyse des cadres opératoires privilégiés par des futurs enseignants québécois du primaire pour l'enseignement des sciences et des sciences humaines. *Recherches en éducation, 12,* 98-108.
Ledegen, G. et Simonin, J. (2010). Médias et pratiques langagières à la Réunion : Accélérateur sociolinguistique et diglossie en sourdine. *Glotoppol, 14*, 104-116.

Ledegen, G. (2012). Prédicats « flottants » entre le créole acrolectal et le français à la Réunion : exploration d'une zone ambiguë. Dans C. Chamoreau et L. Goury (dir), *Changement linguistique et langues en contact. Approches plurielles dudomaine prédicatif* (p. 251-270). Paris : CNRS Editions.

Léglise, I. (2004). *Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane française : pratiques et attitudes d'enfants scolarisés en zone frontalière*. Glottopol, 4, 108-124.

Léglise I. et Puren L. (2005). Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais. *Ecole et éducation, Univers créoles* n° 5, Anthropos, 67-90. En ligne : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/18/10/66/PDF/Leglise-Puren-ecole-guyane.pdf

Léglise, I. et B. Migge (dir.). (2007). *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*. Paris : IRD Éditions.

Lenoir, Y. et Tupin, F. (dir.) (2011). Revisiter la notion de situation : approches plurielles. *Recherches en éducation, 12*, 4-11.

Leroy, D. (2005). Un cas d'analyse didactique comparée : les aides-éducateurs et les professeurs des écoles. *Revue française de pédagogie, 151*, 91-109.

Leurette, S. et Forissier, T. (2009). La contextualisation dans l'enseignement des sciences et techniques en Guadeloupe. *Grand N*, *83*, 19-26.

Lipou, A. (2001). Normes et pratiques scripturales africaines. Dans *Actes du colloque sur la diversité culturelle linguistique : quelles normes pour le français* (p. 115-135). Paris : AUF.

Longuefosse, J.-L. (2006). *Le guide de phytothérapie créole : Bien se soigner par les plantes créoles*. Chevagny sur Guye : Orphie.

Lüdi, G. (1994). Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 3, 115-146.

Lüdi, G. (1999). Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde. *Cahiers du Français Contemporain, 5,* 25-51.

Lüdi, G. (2005) L'enfant bilingue: chance ou surcharge? Dans J. Feuillet (dir.), *Apprentissage Précoce d'une Langue Etrangère et Bilinguisme* (p. 11-32). Nantes : Université de Nantes/CRINI. en ligne : http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html

Lüdi, G. (2011). Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme. *Tranel, 53*, 47-64.

Lüdi, G. et Py, B. (1986). Être bilingue. Berne : Peter Lang.

Maalouf, A. (2008). *Un défi salutaire, comment la multiplicité des langues pourrait consolifer l'Europe*. Propositions du Groupe des Intellectuels pour le Dialogue Interculturel. Bruxelles : Commission Européenne.

Mackey W. (1976). *Bilinguisme et contact de langues*. Paris : Klincksieck.

Maraillet, E. et Armand, F. (2006). L'éveil aux langues : des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. *Les Cahiers du Gres*, *6(2),* 17-34.

Marçais, W. (1930). La diglossie arabe. *L'enseignement Public, Revue pédagogique*, *104(12),* 401-409.

March, C. (1996). *Le discours des mères martiniquaises. Diglossie et créolité : un point de vue sociolinguistique*. Paris, Montréal : L'Harmattan.

Martinand, J.-L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. À propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième. Dans A. Giordan (dir.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Education Scientifique* (p. 149-154). Paris : Université Paris 7.

Martinand, J.-L. (1992). *Enseignement et apprentissage de la modélisation en sciences*. Paris : INRP.

Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne : Peter Lang.

Matthey, M. et De Pietro, J.-F. (1997). La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ? Dans H. Boyer (dir.), *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* (p. 133-190). Paris : L'Harmattan.

Matthey M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne : Peter Lang.

Maurer, B. (1997). Apprendre en alternant les langues : stratégies énonciatives en classe bilingue. *Études de linguistique appliquée, 108,* 475-484.

Maurer, B. (2004). De la « pédagogie convergente » à « l'éducation bilingue » : Généralisation des langues nationales au Mali et transformations du modèle de la pédagogie convergente. Dans *Penser la francophonie : Concepts, Actions et Outils linguistiques* (p. 425-438). Paris : AUF/Éditions des Archives Contemporaines.

Mazabraud, Y. et Voitus, E. (2008). *Professional preparation of primary and secondary school teachers in the French west indies*. Communication présentée à la 19ème Conférence Géologique des Caraïbes, Saint-Domingue, République dominicaine.

Mazliak, P. (2005). *Descartes, de la science universelle à la biologie*. Paris : Vuibert.

Mbodj-Pouye, A. et Van den Avenne, C. (2007). « C'est bambara et français mélangés ». Analyser des écrits plurilingues à partir du cas de cahiers villageois recueillis au Mali. *Langages et sociétés, 120*, 99-127.

Mc Andrew, M., Veltman, C., Lemire, F. et Rossell, J. (2001). Les usages linguistiques en milieu scolaire pluriethnique à Montréal : situation actuelle et déterminants institutionnels. *Revue des sciences de l'éducation, 27(1),* 105-126.

Meirieu, P. (1998). Le transfert de connaissances, un objet énigmatique. Dans J.-P. Astolfi et R. Pantanella (dir.). *Apprendre* (p. 6-7). Cahiers pédagogiques, numéro hors série.

Meisel, J. (2004). The bilingual child. Dans T. K. Bathia et W. C. Ritchie (dir.), *The handbook of bilingualism* (p. 91-113). Oxford : Blackwell Publishers.

Mercier, A. (2008). Pour une anthropologie du didactique. 1-51.

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.L. et Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie, 141,* 5-16.

Molinié, M. (dir.). (2011). *Démarches Portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche-action. Collection* CRTF, Encrages, Belles-Lettres.

Mondada, L. (1999). Alternances des langues et linguistiques des pratiques interactionnelles. Dans V. Castellotti et D. Moore (dir.), *Alternances des langues et construction de savoirs* (p. 83-98). Fontenay Saint-Cloud : ENS Éditions.

Mondada, L. (2001). Pour une linguistique interactionnelle. *Marges linguistiques, 1,* 142-162.

Mondada, L. (2007). Code-switching et organisation de la participation dans des espaces complexes de travail : une analyse séquentielle et multimodale. *Cahiers de l'institue de linguistique et de sciences du langage, 23*, 11-18.

Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 7*, 95-121.

Moore, D. (dir.). (2001a). *Les représentations des langues et de leur apprentissage ; références modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.

Moore, D. (2001b). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *Études de linguistique appliquée, 121,* 71-78.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et écoles*. Paris : Didier

Moore, D. et Castellotti, v. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. Dans V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations* (p. 151-189). Rouen : Preses Universitaires de Rouen.

Moseley, C. (dir.). (2010). Atlas des langues en danger dans le monde. Paris : Unesco.

Mufwene, S. (2001). *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge : Cambridge University Press.
Muysken, P. (1995). Code-switching and grammatical theory. Dans L. Milroy et P. Muysken (dir.), *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (p. 177-198). Cambridge : Cambridge University Press.
Myers-Scotton, C. (1993a). *Social motivations for code-switching* : *evidence from Africa*. Oxford : Clarendon Press.
Myers-Scotton, C. (1993b). Duelling languages : Grammatical structure in code-switching. Oxford : Claredon Press.
Myers-Scotton, C. (1997). Code-switching. Dans F. Coulmas (dir.), *The Handbook of Sociolinguistics* (p. 217-237). Oxford : Blackwell.
Noyau, C. et Porquier, R. (dir.) (1984). *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
Noyau, C. (2005). Les langues partenaires du français dans la scolarisation en Francophonie subsaharienne ? Atouts et obstacles pour leur mise en pratique. Dans G. Chevalier (dir.), *Les actions sur les langues. Synergies et partenariat* (p. 139-156). Paris : Éditions des archives contemporaines.
Noyau, C. (2009). Passages entre L1 et L2 en classe : dispositif de formation à partir de séquences de classe pour les formateurs de l'école bilingue. In T. Karsenti, R.-P. Garry, B. Ngoy-Fiama et F. Baudot (dir.), *Former à distance des formateurs : Stratégies et mutualisation dans la francophonie* (p. 183-192). Montréal : AUF / RIFEFF.
Ntahonkiriye, M. (1999). Alternance de langues et conflit linguistique : analyse des alternances intralexicales produites par les bilingues français-kirundi. *Revue québécoise de linguistique*, *27(1)*, 89-106.
Onguene Essono, L. M. (2002). Expression de l'espace immédiat et acquisition linguistique de la référence spatiale chez les élèves camerounais du cours élémentaire. *Revue des sciences de l'éducation, 28(3),* 507-535.
Ozouf, M. (2009). *Composition française. Retour sur une enfance bretonne*. Paris : Gallimard.
Paradis, M., 1994. Neurolinguitic aspects of implicit and explicit memory : implications for bilingualism and SLA. Dans N. Ellis (dir.), *Implicit and explicit language learning* (p. 393-419). London : Academic Press.
Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New-York : Holt, Rinehart et Winston.
Parkin, D. J. 1974. Language switching in Nairobi. Dans W. H. Whiteley (dir.), *Language in Kenya* (p. 189- 216). Nairobi : Oxford University Press.
Pastré, P. (2011a). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en éducation, 12*, 12-25.
Pastré, P. (2011b). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes.* Paris : PUF.
Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie, 154,* 145-198.
Paty, M. (1999). L'universalité de la science, une notion philosophique à l'épreuve de l'histoire. Mâat. *Revue Africaine de Philosophie*, *1*, 1-26.
Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg : Éditions Universitaires.
Pellegrinetti, J.-P. (2003). Langue et identité : l'exemple du corse durant la troisième république. *Cahiers de la Méditérannée, 66,* article en ligne.
Pennycook, A. (2010). *Langage as a social practice.* New York : Routledge.
Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : Éditions ESF.

Perrenoud, P. (2008). *Pédagogie différenciée, Des intentions à l'action*. Paris : Éditions ESF.
Pfefferli, L. (2010). L'utilisation des langues dans une entreprise suisse : les représentations sociales des acteurs. Dans G. Lüdi (dir.), *Le plurilinguisme au travail entre la philosophie de l'entreprise, les représentations des acteurs et les pratiques quotidiennes* (p. 105-131). Basel : Universität Basel.
Pierozak, I. (2007). Communication électronique et construction de compétences en langue autre, hors contexte pédagogique. Pratiques et représentations Éléments de réflexion. *Revue de linguistique et de didactique des langues, 36*, 189-210.
Pinard, R. (2004). Approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, *24*, 58-80.
Pochard, J.-C. (1997). Une classe d'anglais en France : quelle Langue y parle-t-on ? *Etudes de Linguistique Appliquée, 108*, 411-412.
Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en espaniol : Toward a typology of code-switching. *Linguistics, 18,* 581-618.
Poplack, S. (1988). Conséquences linguistiques du contact de langues : un modèle d'analyse variationniste. *Langage et société, 43*, 23-48.
Poullet, H. et Telchid, S. (1990). Le créole guadeloupéen sans peine. Chennevières-sur-marne : Assimil.
Pourchez, L. (2009). C'est qui TGV ? Contextualisation de l'enseignement et formation des enseignants à la Réunion. *Recherches et ressources en éducation et formation*, *3*, 33-41.
Prigogine, I. et Stengers, I. (1979). *La Nouvelle Alliance. Métamorphose de la science*. Paris : Gallimard.
Prudent, L. F. (1981). Diglossie et interlecte. *Langages*, *61*, 13-38.
Prudent, L. F. (1989). La pub, le zouk et l'album. *Autrement, 41,* 209-216.
Prudent, L. F. (2003). Les nouveaux défis de la standardisation. Comment écrire les langages littéraires, techniques et scientifiques en créole martiniquais ? *Glottopol, 2,* 9-28.
Prudent, L. F. (2005). Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles. Dans L.F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (p. 359-378). Berne : Peter Lang.
Prudent, L. F. (2013). Enseigner créole et français, ensemble, en Outremers. Dans F. Anciaux, T. Forissier, T. et L. F. Prudent (dir.), *Contextualisation didactique, approches théoriques* (p. 249-282). Paris : L'Harmattan.
Prudent, L. F., Tupin, F. et Wharton, S. (dir.). (2005). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne : Peter Lang.
Psichari, J. (1928). Un pays qui ne veut pas de sa langue. *Mercure de France*, *207*, 63-121.
Puren, L. (2004). L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIXe siècle à nos jours. (thèse de doctorat non publié). Paris : Université de la Sorbonne nouvelle-Paris3.
Py, B. (2000). La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 12*, 77-98.
Py, B. (2003) : Introduction. Dans M. Cavalli, D. Coletta, L. Gajo, M. Matthey, et C. Serra (Eds). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste – Rapport de recherche*. Aoste : IRRE-VDA.
Py, B. (2004). Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. Dans L. Gajo, M. Matthey, Marienette, D. Moore, Danièle et C. Serra Cecilia (dir.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés* (p. 139-156). Paris : Crédif/Didier.

Py, B. (2007). Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues. *Journal of Language Contact- Thema, 1,* 93-100.
Rattier, E. et Robinson, A. (2010). *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie. Guide du maître : Guyane française*. Paris : OIF.
Revuz, A. (1965). *Mathématique moderne, mathématique vivante.* Paris : OCDL.
Rey, B. (2011). *Situations et savoirs dans la pratique de classe. Recherches en éducation, 12,* 35-49.
Rispail, M. (2003). Pour une socio-didactique de la alngue en situation multiculturelle. Paris : ANRT.
Robillard (de), D. (2001). En lizje kokê patat ên lizje vej gardjê ? La linguistique peut-elle passer « entre-les-langues » ? *Cahiers d'Études africaines, 163, 465-496.*
Robineau, L. (1999). Pharmacopée Végétale Caribéenne. Fort-de-France : Désormeaux
Romani, J.-P. (1991). *Didatique de l'expression écrite et de la littérature à la Martinique et dans la Caraïbe : vers une pédagogie fondée sur la variation langagière.* Mémoire de DEA non publié. Université des Antilles et de la Guyane.
Romani, J.-P. (1994). Interlecte martiniquais et pédagogie. *Etudes Créoles*, *17(1),* 84-105.
Romani, J.-P. (2000). L'interlecte martiniquais. Approches sociolinguistiques des rapports langue-idéologie dans une communauté antillaise. (thèse de doctorat non publiée). Université de Rouen Haute-Normandie, France.
Roumain, M. (1990). *L'enfant haïtien et le bilinguisme*. Port-au-Prince : Henri Deschamps.
Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford : Blackwell.
Sachdev, I. et Bourhis, R. Y. (1990). Language and social identification. Dans D. Abrams et M. Hogg (dir.), *Social identity theory : Constructive and critical advances* (p. 33-51). Hemel Hempstead, U.K. : Harvester Wheatsheaf.
Saint-Pierre, M. (1972). Créole ou Français ? Les cheminements d'un choix linguistique. Dans J. Benoist (dir.), *L'archipel inachevé, Culture et société aux Antilles françaises* (p. 251-266). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
Salaün, M. (2005). *L'école indigène, Nouvelle-Calédonie, 1885-1945.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
Sankoff, D. et Poplack, S. (1981). A formal fgrammar of code-switching. *International journal of human communication, 14*, 1-45.
Sapir, E. (1949). *Selected Writings in Language, Culture and Personality*. Berkeley : University of California.
Sauvage, L. et Tupin, F. (2011). La situation professionnelle comme traduction du rapport dialectique entre acteurs et contextes. *Phronesis, 1,* 102-117.
Schlemminger, . (2008). Une approche didactique de l'enseignement bilingue : le modèle rhénan. *Synergies, 1,* 97-111.
Schubauer-Leoni, M.L. (1986). Maître-élève-savoir: analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique. (thèse de doctorat en Sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.
Schubauer-Leoni, M.L. (1997). Interactions didactiques et interactions sociales: quels phénomènes et quelles constructions conceptuelles ? *Cahiers de la recherche et du développement, 7,* 102-134.
Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger, F. et Mercier, A. (1999). Interactions didactiques dans l'apprentissage des «grands nombres». Dans M. Gilly, J.-P. Roux et A. Trognon (Éd.), Apprendre dans l'interaction (p. 301-328). Nancy : Presses Universitaires de Nancy et Publications de l'Université de Provence.
Schubauer-Leoni, M.L. et Leutenegger, F (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. Dans F. Leutenegger etM. Saada-Robert (Eds). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation.* (p. 227-251). Bruxelles : De

Boeck, Raisons éducatives.
Schugurensky, D. et Myers, J.-P. (2003). A framework to explore lifelong learning : The case of the civic education of civics teachers. *International Journal of Lifelong Education, 22(4)*, 352-379.
Schugurensky, D. et Rieu, M. (2007). Vingt mille lieues soius les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie, 160*, 13-27.
Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques: étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
Sensevy, G. et Quilio, S. (2002). Les discours du professeur : vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie, 141*, 47-56.
Schubauer-Leoni, M., et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. Dans F. Leutenegger et M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-251). Bruxelles: De Boeck.
Sensevy, G. et Mercier, A. (dir.). (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique : une activité située ? *Recherches et Formation, 58,* 39-50.
Shulman, L. S. (2007). Ceux qui comprennent. Le développement de la connaissance dans l'enseignement (G. Sensevy et C. Amade-Escot Trad.). *Éducation et didactique, 1*, 103-126. (Édition originale, 1986).
Silvy, C. (2009). Restitutions Organisée de Connaissances. Dans I. Bloch et F. Conne (dir.), *Nouvelles perspectives en didactique des mathématiques*, 14ème Ecole d'été de Didactique des Mathématiques. Grenoble : La pensée sauvage.
Simonin, J. (2013). Interaction. Dans J. Simonin et S. Wharton (dir.), *Sociolinguistique du conact; Disctionnaire des termes et concepts* (p. 317-347). Lyon : ENS Éditions.
Skutnabb-Kangas T. (2010). Education of Indigenous and Minority Children. Dans J. Fishman and O. García (dir), *Handbook of Language and Ethnic Identity. Disciplinary and Regional Perspectives* (p. 186-204)**,** Volume 1 (2nd revised edition). Oxford : Oxford University Press.
Souprayen-Cavery, L. (2010). *L'interlecte réunionnais. Approche sociolinguistique des pratiques et des représentations*. Paris : L'Harmattan.
Spaëth, V. (2010). Le français au contact des langues : présentation. *Langue française, 167,* 3-12.
Stratilaki, S. (2005). *Alternances des langues, construction des répertoires plurilingues et dynamiques d'apprentissage chez les apprenants franco-allemands*. Actes du 8e congrès de RJC Langage et langues. Paris, France : ED268. Paris III, 21 mai 2005, p. 74-78.
Thérouanne, P. (2000). *Effet du contexte lexical sur l'accès à la signification des homographes polarisés*. (thèse de doctorat non publiée). Université de Provence, France.
Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique : essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne, Suisse : Peter Lang.
Thomas, P.-L. (1998). Fonction communicative et fonction symbolique de la langue, sur l'exemple du serbo-croate : bosniaque, croate, serbe. *Revue des études slaves, 70(1),* 27-37.
Tough, A. (1971). *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto : Ontario Institut in Studies in Education.
Tough, A. (2002). *The Iceberg of Informal Learning : New Approaches to Lifelong Learning*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.
Trouillot, E. (2001). *État de droit et Enfance en Haïti*. Port-au-Prince : Éditions HSI.

Trouillot, L. (2001). *Haïti, (Re)penser la citoyenneté*. Port-au-Prince : Éditions HSI.
Tupin, F., Françoise, C. et Combaz, G. (2005). Enseignants en milieu créolophone : des représentations aux modes d'intervention. Dans L.-F. Prudent, F. Tupin, et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (p. 51-98). Berne : Peter Lang.
Tupin, F. et Dolz, J. (2008). Du périmètre des situations d'enseignement-apprentissage. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, *19*, 141-156.
Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique : essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.
Unesco (2003). *Vitalité et disparition des langues.* Document accessible en ligne : http://www.unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183699F.pdf
Valdman, A. (2005). Vers un dictionnaire scolaire bilingue pour le créole haïtien ? *La linguistique*, 41, 83-105.
Vandeputte Tavo, L. (2011). Mécanismes d'identification linguistique et jeunesse urbaine à Port-Vila (Vanuatu) : une approche anthropologique. *Journal de la société des océanistes, 133*, 241-254.
Van't Bosch, A. (1982). *Codes linguistiques et alternances de codes : étude sociolinguistique de comportement verbal d'immigrants hollandais à Calgary*. Québec : CIRB, Université Laval.
Vargas, C. (1988). Construire la notion de variation langagière. *Repères*, *76*, 1-10.
Vargas, C. (2006). Sociolinguistique et didactique de la langue première. *Skholê, 1,* 1-6.
Vercruysse, B., Carlier, G. et Paquay, L. (2007). Vers un cadre d'analyse pour différencier les modalités de contextualisation authentique en éducation physique et sportive. *E-journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, *1*, 141-156.
Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
Vernet, P. (1990). L'enseignement du français en milieu créolophone haïtien. Quelques aspects sociolinguistiques et méthodologiques, *Espace créole*, *7*, 98-149.
Véronique, G. D. (2010). Les créoles français : déni, réalité et reconnaissance au sein de la République française. *Langue française*, *167,* 127-140.
Véronique, G.D. (2009). Classes lexicales et développement grammatical dans la variété de base des apprenants de français l2 et dans le développement des créoles français. Acquisition et interaction en langue étrangère, 1, 227-251.
Vigner, G. (2011). Enseignement des disciplines et usage des langues. Dans J. Duverger (dir.), *Enseignement bilingue. Le professeur de « disciplines non linguistiques ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques* (p. 23-28). Paris : ADEB.
Vilayleck, E. (1999). L'étude des noms des plantes en créole martiniquais comme champ d'interférences ethnolinguistiques. *Espace créole, 9*, 115-125.
Weinreich, U. (1953). Languages in contact. Finding and problems. New York : Publications of the Linguistic Circle of New York.
Winford, D. (2003). *An introduction to Contact Linguistics*. Oxford : Blackwell.
Wharton, S. (2001). Enseigner le français à la Réunion : toujours des chantiers en perspective ! *Le Français aujourd'hui*, *132*, 38-44.
Wharton, S. (2003). La didactique des langues en contact à la Réunion : objet politique ou processus didactique ? Dans J. Billiez (dir.), *Contacts de langues – Modèles, typologies, interventions* (p. 171-286). Paris : L'Harmattant.
Wharton, S. (2007). Langues parentes, didactiques contextuelles. Dans A. Carpooran (dir.), *Appropriation du français et pédagogie convergente dans l'océan indien : interrogations, applications, propositions…* (p. 111-124). Paris : Éditions des archives contemporaines.
Whorf, B. L. (1956), *Language, Thought and Reality : selected Writings*.New York : Wiley.

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Pourcentages de séances d'EPS en fonction du type de pratique linguistique p.107

Tableau 2 : Pourcentages d'utilisation des langues en fonction des Interlocuteurs p.107

Tableau 3 : Classes obtenues chez les enseignants en Guadeloupe p.108

Tableau 4 : Classes obtenues chez les enseignants en Haïti p.109

Tableau 5 : Extraits d'interactions présentant des alternances codiques selon la discipline étudiée p.125

Tableau 6 : Caractéristiques générales du corpus p.137

Tableau 7 : Corpus de Guadeloupe p.137

Tableau 8 : Corpus de Guyane p.137

Tableau 9 : Corpus de Saint-Martin p.138

Tableau 20 : Compétences linguistiques déclarées en français et en créole sur une échelle de 1 à 4 ..... p.160

Tableau 11 : Pourcentages des pratiques langagières déclarées en production par les élèves à l'école p.160

Tableau 12 : Pourcentages des pratiques langagières déclarées en réception par les élèves à l'école p.161

Tableau 13 : Pourcentages des pratiques langagières déclarées en production par les élèves à la maison p.163

Tableau 14 : Pourcentages des pratiques langagières déclarées en réception par les élèves à la maison p.163

Tableau 15 : Moyennes des pourcentages des pratiques linguistiques déclarées en production et en réception en famille et à l'école p.164

Tableau 16 : liste des énoncés testés p.168

Tableau 17 : Nombre de réponses obtenus pour chacun des cinq énoncés pour les 51 élèves interrogés p.169

Tableau 18 : Nombre de réponses obtenus pour chacun des cinq énoncés pour les 51 élèves interrogés p.170

Tableau 19 : Exemple proposé par Braz (2007 : 24) p.203

Tableau 20 : Moyennes obtenues à chaque test p.208

Tableau 21 : Différences de moyennes obtenues entre les tests..... p.208

Tableau 22 : Performances moyennes de chaque groupe à chaque évaluation..... p.224

Tableau 23 : Différences moyennes des performances de chaque groupe à chaque évaluation p.224

Tableau 24 : Description de l'alternance des langues dans la séance p.235

Tableau 25 : Présentation générale du projet pédagogique..... p.248

TABLE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Pourcentages des formes et des fonctions des alternances codiques relevées selon la discipline p.123

Graphique 2 : Résultats de l'analyse de correspondances multiples p.124

Graphique 3 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 1 ..... p.179

Graphique 4 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 2 ..... p.180

Graphique 5 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 6 ..... p.180

Graphique 6 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 3 ..... p.181

Graphique 7 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 7 ..... p.181

Graphique 8 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 4 ..... p.182

Graphique 9 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 10 ..... p.182

Graphique 10 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 5 ..... p.183

Graphique 11 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 9 ..... p.183

Graphique 12 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 8 ..... p.184

Graphique 13 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 11 ..... p.185

Graphique 14 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 12 ..... p.185

Graphique 15 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 16 ..... p.186

Graphique 16 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 13 ..... p.186

Graphique 17 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 14 ..... p.187

Graphique 18 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 15 ..... p.187

Graphique 19 : Pourcentages des réponses obtenues à la question 17 ..... p.188

Graphique 20 : Performances obtenues au test en fonction des groupes et du moment de passation p.209

Graphique 21 : Performances obtenues au test en fonction des groupes uniquement p.210

Graphique 22 : Performances obtenues au test en fonction du moment de passation uniquement p.210

Graphique 23 : Moyennes des performances obtenus selon les groupes et les moments d'évaluation p.225

Graphique 24 : Comparaisons de performances obtenus selon les groupes aux différents moments d'évaluation p.226

Graphique 25 : Moyennes des performances obtenus selon les groupes et les moments d'évaluation p.226

Graphique 26 : Moyennes des performances obtenus pour chaque groupe p.227

Graphique 27 : Moyennes des performances obtenus à chaque moment d'évaluation p.227

Graphique 28 : Différences moyennes de performances selon les groupes entre le test final et le post-test p.228

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Description des formes d'alternance et de mélange codiques ..... p. 37

Figure 2 : Carte de l'Outre-mer français ..... p. 62

Figure 3 : Champ des didactiques contextuelles ..... p. 80

Figure 4 : La contextualisation didactique au sein d'un réseau de Transposition ..... p. 83

Figure 5 : Les processus de contextualisation et les différents acteurs ..... p. 86

Figure 6 : Exemples de profils de trois disciplines..... p. 95

Figure 7 : Exemple de questions pour les élèves..... p.178

Figure 8 : Exemple de questions pour les étudiants p.178

Figure 9 : Exemple de questions pour les enseignants p.178

Figure 10 : Modèle de l'alternance et du mélange codiques dans les interactions didactiques en contexte multilingue p.265

Figure 11 : Objet d'étude et problématique..... p.282

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire.....p. 2

Remerciements.....p. 4

Préambule.....p. 6

INTRODUCTION GENERALE.....p. 8
- Présentation générale .....p. 10
  - *Problématique générale*.....p. 10
  - *Problématique générale*.....p. 12
- Quelques éléments biographiques.....p. 13
  - *Parcours universitaire* .....p. 13
  - *Parcours professionnel* .....p. 15
- Présentation des recherches antérieures .....p. 15
  - *Approche descriptive* .....p. 16
  - *Approche expérimentale* .....p. 17
- Présentation des travaux actuels.....p. 18
  - *Contextes d'études* .....p. 21
- Organisation du document .....p. 23

CHAPITRE PREMIER : APPROCHES THEORIQUES ET CADRE D'ANALYSE DE LA CONTEXTUALISATION DIDACTIQUE.....p. 24

Introduction .....p. 26

Alternance et mélange codiques .....p. 28
- Introduction.....p. 28
- Formes d'alternances et de mélanges codiques .....p. 29
  - *Alternance codique* .....p. 30
  - *Mélange codique*.....p. 33
  - *Entre alternance et mélange codiques : interlecte et fusion de langues* .....p. 34
  - *Langues, lectes ou codes*.....p. 37
- Fonctions de l'alternance et du mélange codiques.....p. 38
- Alternances et mélanges codiques à l'école.....p. 43
  - *Alternance et mélange codiques dans les cours de langues* .....p. 43
  - *Alternance et mélange codiques dans l'enseignement des disciplines non-linguistiques* .....p. 46
  - *Alternance et mélange codiques dans l'enseignement classique en contexte multilingue* .....p. 48
- Cadre théorique de l'alternance et du mélange codiques.....p. 49
  - *Approche théorique des formes et fonctions de l'alternance et du mélange codiques* .....p. 30

Interaction didactique .....p. 54
- Définition de l'interaction didactique .....p. 54
- Cadre théorique de l'interaction didactique .....p. 55

Multilinguisme et plurilinguisme ..... p. 58
- Définition du multilinguisme et du plurilinguisme ..... p. 59

L'Outre-mer français ..... p. 62
- Présentation générale ..... p. 62
  - *Territoires de l'océan indien* ..... p. 63
  - *Territoires de l'océan pacifique* ..... p. 63
  - *Territoires de l'océan atlantique* ..... p. 63
- Guadeloupe, Guyane et Saint-Martin ..... p. 65
  - *Guadeloupe* ..... p. 65
  - *Saint-Martin* ..... p. 66
  - *Guyane française* ..... p. 67
- Langues, territoires et école ..... p. 67

Cadre d'analyse de la contextualisation didactique ..... p. 70
- Présentation générale du cadre théorique ..... p. 70
  - *Contextes sociolinguistiques et apprentissages linguistiques et non-linguistiques en Outre-mer* ..... p. 71
  - *Contextualisation(s) en didactique des langues* ..... p. 72
  - *Contextualisation didactique : contexte, situation, milieu, environnement* ..... p. 74
- Vers un cadre d'analyse opérationnel de la contextualisation ..... p. 79
  - *Analyse didactique contextuelle* ..... p. 80
  - *Didactiques contextualisées* ..... p. 82
- La contextualisation didactique au sein d'un réseau de transposition ..... p. 82
  - *La noo-contextualisation* ..... p. 84
  - *La contextualisation pédagogique* ..... p. 84
  - *La contextualisation sociocognitive* ..... p. 85
- La question des acteurs et du fonctionnement en système ..... p. 86
- Les degrés de contextualisation didactique ..... p. 87
  - *Non-contextualisation ou contextualisation faible* ..... p. 88
  - *Contextualisations fortes* ..... p. 88
  - *Des degrés intermédiaires* ..... p. 89
- L'inscription des degrés de contextualisation dans le réseau de transpositions ..... p. 90
- Contraintes à la contextualisation et profils disciplinaires ..... p. 92
  - *Une contrainte épistémologique : la question de l'universalité des sciences et des disciplines* ..... p. 92
  - *Des contraintes sociales : égalité formelle de l'école républicaine et représentations sociales de différentes disciplines* ..... p. 93
  - *Contraintes didactiques : les conceptions disciplinaires des enseignants sont forgées par l'ensemble du système* ..... p. 94
- Profils de contextualisation didactique ..... p. 94
- Conclusion ..... p. 96

Hypothèses de travail ..... p. 98
- Hypothèses sur les pratiques d'alternance et de mélange codiques au cours des interactions didactiques en contexte multilingue ... p. 98
- Hypothèses sur les effets de l'alternance et du mélange codiques sur les processus d'enseignement-apprentissage ..... p. 99

CHAPITRE II : APPROCHE DESCRIPTIVE ET ANALYSE DIDACTIQUE CONTEXTUELLE DES ALTERNANCES ET MELANGES CODIQUES ... p.100

Introduction p.102

Étude 1 : Alternances et mélanges français-créole en EPS en Guadeloupe et en Haïti p.104
- Introduction p.104
- Méthodologie p.106
  - *Population étudiée* p.106
  - *Instrumentation* p.106
  - *Déroulement de la recherche* p.106
- Résultats p.107
  - *Analyse des grilles d'observation* p.107
  - *Analyse des entretiens* p.107
- Discussion p.110
  - *Aspects quantitatifs* p.110
  - *Aspects qualitatifs* p.111
- Conclusion p.114

Étude 2 : Alternances et mélanges français-créole dans l'enseignement de disciplines linguistiques et non-linguistiques aux Antilles françaises ... p.118
- Introduction p.118
- Méthodologie p.121
  - *Population étudiée* p.121
  - *Instrumentation* p.121
  - *Déroulement de la recherche* p.122
  - *Méthode d'analyse des données* p.122
- Résultats p.122
  - *Aspects quantitatifs* p.122
  - *Aspects qualitatifs* p.126
- Discussion p.128
- Conclusion p.130

Étude 3 : Diversité des alternances et mélanges codiques dans les Interactions didactiques aux Antilles et en Guyane françaises p.134
- Introduction p.134
- Méthodologie p.136
- Résultats p.138
  - *Alternance et mélange codiques au cours des interactions didactiques en contexte bi-multilingue exolingue* p.139
  - *Alternance et mélange codiques au cours des interactions didactiques en contexte bi-multilingue endolingue* p.143

- *Alternance et mélange codiques des* ATSEM *au cours des interactions didactiques* p.147
- Discussion p.150
- *Présence des alternances codiques* p.151
- *Place des alternances codiques dans les interactions didactiques* p.151
- Conclusion p.153

Étude 4 : Pratiques et attitudes linguistiques à l'école primaire en Guadeloupe p.154
- Introduction p.154
- Méthodologie p.158
- *Population étudiée* p.158
- *Instrumentation* p.158
- *Déroulement de la recherche* p.159
- Résultats p.160
- *Compétences linguistiques déclarées* p.160
- *Pratiques linguistiques déclarées à l'école* p.160
- *Pratiques linguistiques déclarées en dehors de l'école* p.163
- *Synthèse des pratiques linguistiques déclarées à l'école et à la maison* p.164
- *Analyse des entretiens avec les enseignantes des classes interrogées* p.165
- *Attitudes linguistiques face à des énoncés alternés et mélangés* p.167
- *Présentation des énoncés testés* p.169
- Discussion p.171
- Conclusion p.173

Étude 5 : Représentations du plurilinguisme et des langues chez des élèves, des étudiants et des enseignants en Guadeloupe p.176
- Introduction p.176
- Méthodologie p.177
- *Population étudiée* p.177
- *Instrumentation* p.178
- *Déroulement de la recherche* p.179
- Résultats p.179
- *Les représentations du plurilinguisme, des langues, et du français et du créole* p.179
- *Les représentations de l'utilisation du créole à l'école* p.185
- Discussion p.188
- Conclusion p.189

Conclusions intermédiaires p.192

CHAPITRE III : APPROCHE EXPERIEMNTALE DE DIDACTIQUES CONTEXTUALISEES DANS DES DISPOSITIFS BILINGUES p.194

Introduction p.196

Créoles et enseignement des sciences p.198
- Introduction p.198
- Objectifs des expérimentations p.201

Étude 6 : Enseignement des sciences en français et/ou en créole à l'université en Guadeloupe p.206
- Introduction p.206
- Méthodologie p.206
  - *Population étudiée* p.206
  - *Instrumentation* p.206
  - *Déroulement de la recherche* p.207
  - *Méthode d'analyse des données* p.207
- Résultats p.208
  - *Tests quantitatifs* p.208
  - *Déroulement de la séance en créole (groupe 1)* p.212
  - *Déroulement de la séance en français (groupe 2)* p.216
  - *Déroulement de la séance avec alternance français-créole (groupe 3)* p.218
- Discussion p.220
- Conclusion p.221

Étude 7 : Enseignement monolingue ou bilingue des sciences à l'université en Guadeloupe p.222
- Introduction p.222
- Méthodologie p.222
  - *Population étudiée* p.222
  - *Instrumentation* p.223
  - *Déroulement de la recherche* p.223
  - *Méthode d'analyse des données* p.223
- Résultats p.224
  - *Approche quantitative* p.224
  - *Approche qualitative* p.228
  - *Place, forme et fonction de l'alternance codique dans la séance du groupe 2* p.229
  - *Déroulement de la séance avec alternance français-créole (groupe 3)* p.229
  - *Étapes de la séance* p.230
  - *Exemples d'alternances et de mélanges codiques* p.232
  - *Description des alternances des langues selon les étapes de la séance* p.234
- Discussion p.236
- Conclusion p.237

Étude 8 : Alternance et mélange codiques en classe bilingue français-créole à l'école primaire en Guadeloupe p.238
- Introduction p.238
- *Enseignement bilingue* p.238
- *Disciplines non-linguistiques (DNL)* p.239
- *Présentation du projet de classes bilingues* p.241
- *Contexte de l'étude* p.242
- Objectifs du projet p.243
- *Modalités de mise en œuvre* p.244
- *Formation des enseignants participant au projet de classe bilingue* p.247
- *Démarche générale du projet pédagogique* p.247
- Méthodologie p.248
- Résultats p.249
- *Séance d'EPS avec les CP-CE1* p.249
- *Séance de Mathématiques avec les CP-CE1* p.249
- *Séance d'EPS avec les CE2* p.250
- *Séance de poésie avec les CE2* p.250
- Discussion p.251
- Conclusion p.251

Conclusions intermédiaires p.252

CHAPITRE IV : VERS UNE APPROCHE DIDACTIQUE CONTEXTUELLE DU PLURILINGUISME AUX ANTILLES ET EN GUYANE FRANÇAISES p.254

Introduction p.256

Synthèse des études précédentes p.260
- Apports des études descriptives (chapitre II) p.260
- Apports des études expérimentales (chapitre III) p.261

De la diversité des alternances codiques à la gestion du plurilinguisme en contexte éducatif multilingue d'Outre-mer p.262
- Introduction p.262
- Contrat didactique et contrat de communication p.264
- Tri-focalisation de l'alternance et du mélange codiques p.264
- Rhétorique polylectale dans l'enseignement p.266

Vers une approche didactique contextuelle du plurilinguisme en éducation et en formation p.270
- Introduction p.270
- Approche didactique approche contextuelle de type macro ou micro-sociolinguistique p.272

Conclusions intermédiaires p.278

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES p.280
- Éléments de conclusion p.282
- Pistes d'utilisation des travaux p.286
- Perspectives de recherches p.286
- *Études des pratiques langagières ou Analyse didactique contextuelle* p.291
- *Production de ressources contextuelles ou Didactiques contextualisées* p.295

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES p.298

TABLE DES TABLEAUX p.318

TABLE DES GRAPHIQUES p.322

TABLE DES FIGURES p.326