



HAL
open science

Contact de langues et enseignements : apprentissage du français en milieu scolaire guyanais

Laury Nelson

► **To cite this version:**

Laury Nelson. Contact de langues et enseignements : apprentissage du français en milieu scolaire guyanais. Linguistique. Université de Lyon, 2017. Français. NNT : 2017LYSE2016 . tel-01887756

HAL Id: tel-01887756

<https://theses.hal.science/tel-01887756v1>

Submitted on 4 Oct 2018

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
LUMIÈRE
LYON 2

N° d'ordre NNT : 2017LYSE2016

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 484 Lettres, Langues, Linguistique et Arts

Discipline : Sciences du langage

Soutenue publiquement le 10 février 2017, par :

Laury NELSON

**Contact de langues et
enseignement/apprentissage du
français en milieu scolaire guyanais**

Devant le jury composé de :

Patricia LAMBERT, Professeure des universités, École Normale Supérieure de Lyon, Présidente

Sylvie WHARTON, Professeur des universités, Université d'Aix-Marseille, Examinatrice

Annemarie DINVAUT, Maître de conférences HDR, Université d'Avignon, Examinatrice

Jean-Charles POCHARD, Professeur émérite, Université Lumière Lyon 2, Directeur de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

THÈSE
Pour obtenir le grade de
DOCTEUR EN SCIENCES DU LANGAGE
DE L'UNIVERSITÉ LYON 2

Présentée par
Laury NELSON

Thèse dirigée par **Jean-Charles POCHARD**
préparée au sein du **Laboratoire ICAR**
dans l'**École Doctorale « Lettres, Langues, Linguistique et Arts »**

**Contact de langues et enseignement/apprentissage
du français en milieu scolaire guyanais**

Thèse soutenue publiquement le **10.02.2017** devant un jury
composé de :

Monsieur Jean-Charles POCHARD (Directeur de thèse)

Professeur émérite, Université Lumière Lyon 2

Madame Patricia LAMBERT (Présidente du jury)

Professeure, École Normale Supérieure de Lyon

Madame Sylvie WHARTON (Rapporteur)

Professeure, Université d'Aix-Marseille

Madame Annemarie DINVAUT (Rapporteur)

Maître de Conférences HDR, Université d'Avignon

Le Langage est un guide dans la 'réalité sociale'... Les êtres humains ne vivent pas seulement dans un monde objectif, ni dans le monde d'activité sociale tel que nous le comprenons ordinairement, mais ils sont dans une grande mesure à la merci de la langue particulière qui est devenue le moyen d'expression dans leur société...le 'monde réel' est dans une grande mesure construit sur la base des habitudes linguistiques du groupe...Les mondes dans lesquels vivent les différentes sociétés sont des mondes distincts, et non pas simplement un seul et même monde auquel on aurait collé différentes étiquettes...La compréhension d'un simple poème, par exemple, suppose non seulement la compréhension de ses différents mots dans leur signification ordinaire, mais aussi la pleine compréhension de la vie entière de la collectivité qui est reflétée dans ces mots ou qui est suggérée par ses réticences¹.

Edward Sapir,

Dans le chapitre « The Status of Linguistics as a Science »

¹ EDWARD Sapir, MANDELBAUM David Goodman (éd.), 1951, *Selected Writings of Edward Sapir in language, culture and personality*, Berkeley, University of California press, p. 162.

RÉSUMÉ

Notre travail de recherche traite de la problématique du contact de langues dans l'enseignement et l'apprentissage du français, en l'occurrence en milieu scolaire guyanais. Ainsi, l'objectif de notre travail de recherche est d'une part comprendre comment les phénomènes de contact de langues s'opèrent dans les situations d'apprentissage de type exolingue c'est-à-dire là où le jeune apprenant fait l'expérience de l'apprentissage d'une langue non maternelle dès le niveau préscolaire et d'autre part, voir comment les adultes (enseignants-atsem) ont recours à des codes linguistiques hétérogènes pour communiquer en classe. Notre travail de recherche est guidé par une problématique précise : « Quel est le rôle de l'alternance codique dans les pratiques de transmission de connaissances linguistiques et extra-linguistiques ? ». Cette question représente l'ossature de notre recherche et de celle-ci se dégagent plusieurs lignes directrices à savoir en quoi l'alternance se présente comme une ressource langagière dans les échanges didactiques en contexte exolingue. Cette recherche emprunte essentiellement les apports de la linguistique suisse dans laquelle s'inscrivent les travaux de Jean-François de Pietro (1988) et Bernard Py (1986, 2004, 2005) sur le contact de langues, l'apprentissage et l'interaction et Marinette Matthey (2003) sur l'acquisition des langues secondes à l'école. Sur la base d'une démarche fondée sur une approche ethnographique, nous partons de l'observation et de la description des réalités socio-culturelles des situations de communication en classe culturellement significatives pour en décrire soigneusement les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Notre recherche se réclame avant tout d'un positionnement d'inspiration interactionniste, dans la mesure où nous cherchons notamment à appréhender un objet attaché aux interactions, à travers lesquelles se négocient et se construisent les connaissances et les compétences lors du passage d'une langue à l'autre.

Mots-clés : interactions en classe - école maternelle - bilinguisme - alternance codique - enseignement - apprentissage

ABSTRACT

Our research deals with the problem of the languages in contact in the teaching and the learning of French, in this case in the Guyanese school environment. Thus, the objective of our research work is to understand how the phenomena of languages in contact that occur in learning situations of exolingual type, that is to say where the young learner is doing the experience of learning a non-maternal language from the pre-school level on the other hand, and how adults (teachers-atsem) use heterogeneous linguistic codes to communicate in the classroom. Our research is guided by a specific problem : " What is the role of code-switching in the practices of transmission of knowledge, linguistic and extra-linguistic ? ". This question represents the backbone of our research and it gives rise to several guidelines on how code-switching presents itself as a linguistic resource in didactic exchanges in exolingual contexts. This research essentially borrows from the contributions of Swiss linguistics in the work of Bernard Py (1986, 2004, 2005) on language contact, learning and interaction and Marinette Matthey (2003) on acquisition of second languages at school. Based on an ethnographic approach, we start from the observation and description of the socio-cultural realities of culturally meaningful classroom communication situations in order to describe carefully the teaching and learning practices.

Our research focuses above all on a positioning of interactionist inspiration, insofar as we seek in particular to grasp an object attached to the interactions, through which knowledge and skills are negotiated and constructed during the passage of a language to the other.

Key words : classroom interactions - nursery school - bilingualism - code-switching - education - learning

REMERCIEMENTS

Cette thèse de doctorat découle d'une première expérience que j'ai vécue en 2006 en Guyane dans le cadre d'une recherche effectuée à l'Agence d'EDF de l'île de Cayenne pour mon Mémoire de Master 2².

Avant d'évoquer le soutien de toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de cette thèse, je tiens à souligner que ce travail a été réalisé en partie grâce à une allocation de recherche de la Région Guyane et du Fonds Social Européen.

Mes chaleureux remerciements s'adressent tout d'abord à mon Directeur de recherche, Monsieur Jean-Charles POCHARD, pour m'avoir accordé sa confiance et m'avoir accompagnée durant ces années. Je tiens à lui témoigner ma gratitude pour son aide et ses précieux conseils.

Je souhaite remercier le corps professoral et administratif du laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissage et représentation), pour la richesse et la qualité de l'organisation des séminaires de travail, workshop et colloques pour assurer aux étudiants une formation de qualité. Je remercie ceux que j'ai rencontrés au cours des séances de travail de l'équipe d'ADIS-langues pour leur écoute et leurs conseils.

Mes vifs remerciements vont également aux membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à ma recherche en acceptant d'examiner mon travail et de l'enrichir par leurs propositions.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers Sophie ALBY, Maître de Conférences à l'IUFM de Guyane qui m'a accueillie et ouvert les portes de l'ESPE de Guyane où j'ai pu travailler dans un cadre particulièrement agréable et qui s'est toujours montrée à l'écoute et disponible malgré ses charges académiques et professionnelles. C'est elle qui m'a confié les missions de recherche financées par l'IRD et mis à ma disposition l'ensemble des données collectées par mes soins pour le compte du projet ECOLPOM.

Je n'oublie pas tous ceux et celles qui ont contribué à l'élaboration de cette thèse en ayant la gentillesse et la patience de lire et corriger ce travail. J'adresse une pensée particulière à Monsieur Jean-Jacques CANDY, pour le temps qu'il a bien voulu consacrer à la relecture de ma thèse.

Ce travail a également permis mon rapprochement avec les membres de l'équipe du Centre de Recherche et de Ressources en Éducation et Formation de l'IUFM de la Guadeloupe, dans le cadre d'un projet DGLFLF mené entre 2010 et 2011 sur la thématique *Alternances codiques et éducation dans les départements et collectivités d'outre-mer : Guadeloupe, Guyane, Saint-Martin*. Merci à ceux qui n'ont cessé de témoigner leur intérêt pour cette recherche, notamment le RACEF avec qui j'ai partagé des séances de travail enrichissantes à Paris et en Guyane.

Enfin, ce travail n'aurait jamais été mené à son terme sans le soutien de mon entourage et des membres de ma famille en Guyane. À mon véritable pilier, ma mère, mon "coach" à qui je dois la vie, et qui, par ses prières et ses encouragements, m'a permis de surmonter les obstacles dès le début de mes études jusqu'à aujourd'hui, à mon père, qui m'a toujours témoigné son soutien ; à mon frère et à ma sœur, à qui j'espère avoir laissé un parcours exemplaire à suivre.

² Dans le cadre de mon mémoire de Master 2, j'ai soutenu une recherche qui avait pour titre *Le contact des langues au travail. L'étude de l'alternance codique entre les langues français-créole dans les situations de service à l'accueil direct d'EDF Guyane* sous la direction de Véronique Traverso.

TABLE DES MATIERES

RESUME	3
ABSTRACT	4
REMERCIEMENTS	5
TABLE DES MATIERES	6
Liste des annexes	12
Liste des tableaux	13
INTRODUCTION	14
- PREMIERE PARTIE -	
L'ÉCOLE EN GUYANE	23
- CHAPITRE 1 -	
CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE GENERALE	23
1.1. LE CONTEXTE GUYANAIS	24
1.1.1 Historique.....	24
1.1.2 La situation d'aujourd'hui.....	26
1.2 LE CONTEXTE SOCIO-LINGUISTIQUE	29
1.2.1 Le statut de langues en présence.....	30
1.3 LE SYSTEME EDUCATIF EN GUYANE	36
1.3.1 Aperçu historique.....	36
1.3.1.1 Débuts de l'enseignement en Guyane : les premières écoles.....	37
1.3.1.2 Enseignement pour les populations noires à l'aube de l'abolition de l'esclavage.....	38
1.3.1.3 Laïcisation et réseaux d'école	40
1.3.1.4 L'école dans les zones rurales.....	42
1.3.1.5 L'école et les enfants des peuples autochtones et businenge.....	42
1.3.2 Bilan	43

1.3.3 La situation actuelle du système éducatif en Guyane.....	44
1.3.3.1 L'Académie de Guyane en quelques chiffres	44
1.3.3.2 Emergence d'une politique scolaire pour l'adaptation de l'école	45
1.3.3.3 La prise en compte des langues maternelles à l'école primaire	46
1.3.4 La situation sociolinguistique de la population scolaire.....	49
1.3.4.1 Etude quantitative des pratiques langagières des élèves	50
1.3.4.2 Contexte général de l'étude.....	51
1.3.4.3 Préliminaires et résultats généraux	51
1.3.4.4 Focus sur les enfants qui déclarent parler français avant leur scolarisation	53
1.3.4.5 Le répertoire plurilingue des enfants	55
1.3.4.6 Niveaux de pratique et de compétences	56
1.3.4.7 Focus sur les enfants qui déclarent parler le français en famille	57
1.3.4.8 Focus sur les enfants non locuteurs du français avant la scolarisation	58
1.3.4.9 Présentation du milieu sociolinguistique des établissements	59
1.3.4.10 Pratiques langagières au sein de la famille	61
1.4 SYNTHÈSE : L'ÉCOLE EN GUYANE : COMPRENDRE LES ENJEUX ET LES PROBLÉMATIQUES.	65

- DEUXIÈME PARTIE -

CONTACT DES LANGUES EN DIDACTIQUE ET THÉORIES ACQUISITIONNISTES	67
--	-----------

- CHAPITRE 2 -

CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE	68
2.1 DÉFINITIONS ET NOTIONS EN MATIÈRE DE CONTACT DE LANGUES.....	68
2.1.1 La notion de contact de langues en didactique	68
2.1.2 Contextes d'émergence	70
2.1.3 Quelques définitions	71
2.2 PRINCIPAUX MODÈLES DU CONTACT DES LANGUES.....	73
2.2.1 Le contact de langues : quel modèle pour notre étude ?	73
2.2.1.1 Le modèle conflictuel	73
2.2.1.2 Le modèle bilinguiste	74

2.3 MODELE CONCEPTUEL DU CONTACT DES LANGUES	75
2.3.1. L'approche typologique des situations de contact de langues selon Jean-François de Pietro	75
2.3.2 La communication exolingue.....	78
2.3.2.1 Les apports de l'approche conversationnaliste aux interactions exolingues	81
2.3.3 Les modèles traitant du choix d'une langue de base chez un locuteur bilingue.....	82
2.3.3.1 Le modèle psycho-socio-linguistique de François Grosjean.....	83
2.3.3.2 Le modèle micro-linguistique de Georges Lüdi et Bernard Py.....	84
2.3.4 Le bi-plurilinguisme	85
2.3.5 Les pratiques langagières métissées.....	88
2.3.5.1 L'alternance codique	89
2.3.5.2 Les approches du phénomène d'alternance codique.....	92
2.3.5.3 Les types d'alternance.....	93
2.3.5.4 Les fonctions de l'alternance codique.....	93
2.3.5.5 Les typologies.....	98
2.3.6 Alternance, compétence plurilingue et dynamique d'apprentissage	99
2.3.6.1 Alternances des langues et compétence plurilingue	100
2.3.6.2 Alternances des langues en classe et dynamique d'apprentissage	100
2.3.6.3 Alternances des langues et représentations	101
2.4 LES ALTERNANCES À L'ECOLE.....	103
2.4.1 Les interactions en classe.....	103
2.4.2 Caractéristiques de la classe de langue	104
2.4.3 Les apports méthodologiques de l'approche conversationnelle dans l'étude des alternances en classe	105
2.4.4 Approche interactionnelle du phénomène d'alternance codique.....	105
2.4.5 Stratégies bilingues	106
2.4.5.1 La notion de stratégie	106
2.4.5.2 Les stratégies de communication.....	108

- CHAPITRE 3 -

LES THEORIES EXPLICATIVES DE L'ACQUISITION D'UNE LANGUE MATERNELLE ET D'UNE LANGUE SECONDE	110
3.1 LES THEORIES ACQUISITIONNISTES ET INTERACTIONNISTES DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES	110
3.1.1 L'acquisition simultanée de deux langues.....	110
3.1.1.1 L'acquisition précoce des langues.....	110
3.1.1.2 Le bilinguisme précoce.....	111
3.2 LE ROLE DE L'ADULTE DANS LE PROCESSUS D'ACQUISITION DE LA L1 ET L2 CHEZ L'ENFANT.....	112
3.2.1 Le modèle Vygotskien : éclairage socio-historique sur les processus mentaux et sociaux impliqués dans l'acquisition du langage.....	112
3.2.1.1 La zone proximale du développement.....	113
3.2.2 La théorie développementale de Bruner.....	113
3.3 LES CONTEXTES D'INTERACTION	114
3.3.1 Interaction de tutelle et étayage.....	116
3.4 L'APPROCHE INTERACTIONNISTE DE L'ACQUISITION DES LANGUES SECONDES.....	121
3.4.1 Développement et acquisition du langage.....	123
3.4.1.1 Acquisition et apprentissage.....	123
3.5 LE PARCOURS ACQUISITIONNEL DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT.....	125
3.5.1 La communication	126
3.5.2 L'interaction.....	127
3.5.3 Les actes de langage.....	129
3.6 SYNTHESE : CADRE OPERATOIRE POUR L'ANALYSE DE L'ALTERNANCE DES LANGUES EN CLASSE.....	131

- TROISIEME PARTIE -

LA METHODOLOGIE ET LE CONTEXTE D'ETUDE 135

- CHAPITRE 4 -

LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 137

4.1 METHODOLOGIE D'ENQUETE 137

 4.1.1 La sociolinguistique ethnographique 137

 4.1.1.1 L'ethnographie de la communication..... 137

 4.1.1.2 Une enquête d'inspiration ethnographique 138

4.2 PRESENTATION DU CORPUS 139

 4.2.1 Recueil de données 140

 4.2.1.1 Pré-requis : la collecte des données..... 140

 4.2.1.2 Instruments de recherche 141

4.3 DONNEES QUANTITATIVES 142

 4.3.1 Approche macro-sociolinguistique 142

 4.3.2 Périmètre géographique 143

 4.3.3 Questionnaire destiné aux enfants 143

 4.3.4 Questionnaire destiné aux enseignants 144

 4.3.5 But du diagnostic sociolinguistique 144

4.4 DONNEES QUALITATIVES 144

 4.4.1 Contexte scolaire..... 145

 4.4.1.1 Le groupe scolaire Gran Man Tolinga à Papaïchton 145

 4.4.1.2 La sélection du corpus 145

 4.4.1.3 La traduction des données 147

 4.4.1.4 Conventions de transcription 148

 4.4.1.5 Transcription des données 150

 4.4.1.6 Les conseils pratiques de lecture de *l'aluku*..... 150

 4.4.1.7 Le film de classe 155

 4.4.1.8 Traitement des données 155

 4.4.1.9 L'analyse des données..... 156

- CHAPITRE 5 -

ANALYSE DU CORPUS : ETUDE DE L'ALTERNANCE EN CLASSE MATERNELLE	158
5.1 L'EMPLOI DE L'ALTERNANCE ENTRE UN ATSEM ET UNE ENSEIGNANTE	158
5.1.1 Etude de cas : « Bon appétit Monsieur Lapin »	158
5.1.1.1 La reformation par le biais de l'alternance codique	163
A. PHASE DE RITUEL	165
a. Les reformulations hétéro-déclenchées	165
a.1 Reformulation hétéro-déclenchée adressée pour faire acquérir la notion de temps	165
B. PHASE DE RITUEL DES PRESENCES	167
b.1 Reformulation hétéro-déclenchée adressée pour obtenir une réponse	167
C. PHASE DE PRESENTATION ET MANIPULATION DES OBJETS	168
c.1 Reformulation hétéro-déclenchée adressée pour demander de nommer un objet	168
5.1.1.2 Le cadre participatif, les rapports de place et la négociation du sens	170
D. RACONTER UNE HISTOIRE AUX ENFANTS EN UTILISANT DEUX LANGUES	177
5.1.1.3 SYNTHESE	185
5.2 L'EMPLOI DE L'ALTERNANCE CODIQUE PAR UN ENSEIGNANT.....	190
5.2.1 Etude de cas n°2 : « Le corps humain »	190
5.2.1.1 Les reformulations hétéro-déclenchées	192
A. Tâche de répétition et de vérification de la prononciation	193
B. Tâche de demander de nomination, de désignation et de mémorisation ..	195
C. Tâche de désignation d'un nouvel objet, d'un nouveau référent à partir d'un support ludique.....	196
D. Tâche de demande de dénomination et de rectification.....	200
5.2.2 SYNTHESE	207
5.3 SYNTHESE : ETAYAGE, CONDUITES LANGAGIERES ET GESTION MONOGEREE/POLYGEREE D'UNE INTERACTION BILINGUE.....	209
CONCLUSION	213
BIBLIOGRAPHIE	216

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 Carte 1 : Situation géographique de la Guyane française	229
ANNEXE 2 Carte 2 : Répartition géographique de la population guyanaise.....	230
ANNEXE 3 Carte 3 : Les langues de Guyane française.....	231
ANNEXE 4 Questionnaire sur les langues destiné aux élèves.....	232
ANNEXE 5 Questionnaire destiné aux enseignants	234
ANNEXE 6 GRAPHIQUE 1 : Pourcentage d'élèves déclarant savoir parler français avant la scolarisation.....	235
ANNEXE 7 GRAPHIQUE 2 : Profils d'élèves alloglottes	236
ANNEXE 8 Convention de transcription	237
ANNEXE 9 Petite section 1, classe maternelle, jeunes enfants âgés de 3 à 4 ans, activité de langage, transcription, « Bon appétit ! Monsieur Lapin ».....	238
ANNEXE 10 Petite Section 2, classe maternelle, jeunes enfants âgés 3 à 4 ans, activité de langage, transcription, « Le corps humain »	266

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 Principales langues parlées en Guyane.....	285
TABLEAU 2 Répartition par niveau	286
TABLEAU 3 Répartition des usages du français avant la scolarisation.....	286
TABLEAU 4 Pratiques déclarées des langues autres que le français.....	287
TABLEAU 5 Usage du français selon le contexte.....	288
TABLEAU 6 Pratiques déclarées du français en famille.....	289
TABLEAU 7 Présentation des milieux sociolinguistiques.....	290
TABLEAU 8 Répartition géographique des écoles selon le bassin de formation	291
TABLEAU 9 Répartition des élèves selon leur lieu de naissance	291
TABLEAU 10 Répartition des mères selon leur lieu de naissance	291
TABLEAU 11 Langue(s) parlée(s) par la mère.....	292

INTRODUCTION

Terrain de recherche particulièrement intéressant pour la sociolinguistique, notamment parce qu'on y trouve une pluralité de langues et de cultures en contact, la Guyane française apparaît comme un exemple remarquable de société plurilingue et multiculturelle. Depuis une vingtaine d'années, nous assistons à un regain d'attention de la part de certains chercheurs sur la diversité linguistique en Guyane française, qui se manifeste notamment par des descriptions centrées sur les langues amérindiennes et les langues businenge. D'autres se sont servis des représentations cartographiques pour présenter la diversité linguistique guyanaise. Les travaux engagés dans les courants de la linguistique et de la sociolinguistique ont apporté quelques lumières sur la nature de la situation linguistique guyanaise (Launey, 1999 ; Queixalòs, 2000, Goury, 2002), tout comme certains travaux produits par les chercheurs de l'équipe ethnolinguistique amérindienne du CELIA (Centre d'études des langues indigènes d'Amérique). Leurs recherches attestent que la dynamique de la diversité linguistique en Guyane résulte de divers facteurs : historiques, géographiques, ethniques, familiaux et scolaires. Les études les plus récentes menées en Guyane s'inscrivent dans des courants de recherche anthropologique, ethnologique et linguistique. Elles cherchent à montrer que le plurilinguisme guyanais est à mettre en rapport avec un ensemble de facteurs à prendre en considération : le contact des langues et des cultures, le rôle des représentations culturelles dans l'apprentissage des langues, la construction de l'identité et la place des langues dans cette construction. En s'intéressant aux langues parlées soit par des locuteurs natifs ou non, les chercheurs ont mis en évidence la variété des pratiques de langues par les acteurs sociaux, l'attitude que certains adoptent face aux langues ainsi que les représentations qu'elles se font de celles-ci. Dans cette étude, nous présentons un nouvel état des lieux du plurilinguisme en contexte scolaire guyanais à travers la problématique de l'enseignement et l'apprentissage du français au contact d'une langue créole à base anglaise — l'aluku — dans une école maternelle implantée en milieu businenge. Notre travail s'inscrit dans le prolongement des recherches menées par l'équipe du CELIA composée de chercheurs, de maîtres de conférences et de linguistes concernés par les questions linguistiques et sociolinguistiques touchant la Guyane.

1 OBJECTIF

Notre recherche s'attache à rendre compte des pratiques linguistiques et discursives des élèves scolarisés dans l'enseignement primaire, à étudier l'influence des caractéristiques linguistiques de la langue *aluku* au contact du français et à mettre en évidence les stratégies bilingues dans le discours des adultes en classe maternelle (enseignants, ATSEM³). Notre travail a pour objectif d'exposer en détail une recherche entreprise, entre septembre 2009 et mai 2011, sur le sol guyanais et d'apporter un éclairage sur les résultats obtenus lors de l'observation et la description des pratiques linguistiques en classe.

2 TRAVAUX EXISTANTS SUR LE PLURILINGUISME A L'ECOLE

Beaucoup s'accordent à dire que la notion de plurilinguisme décrit le mieux la situation linguistique dans les écoles en Guyane. En fait, c'est à l'échelle individuelle et communautaire qu'Isabelle Léglise⁴ (2007), illustre les manifestations de cette forme de plurilinguisme, tant dans l'étude des pratiques déclarées que dans les pratiques réelles par la population scolaire. Elle insiste sur la prise en compte de l'ensemble du répertoire plurilingue des locuteurs afin de mieux saisir les enjeux communicationnels intercommunautaires et intracommunautaires. Elle montre que le plurilinguisme des individus est étroitement associé « aux grands domaines de communication définis notamment par John Fishman (1964) tels que l'école, la famille, le travail, etc. et les différentes situations qui émergent des interactions quotidiennes entre des interlocuteurs différents, sur des sujets divers à l'intérieur même de ces domaines⁵ ». Elle fait remarquer que les individus plurilingues font entrer en contact différentes langues de leur répertoire linguistique à l'intérieur même de leurs interactions quotidiennes ce qui a pour effet de produire des phénomènes de contacts linguistiques tels que les emprunts, les alternances de langues, mélanges du type « parler bilingue » ou « parler plurilingue⁶ ».

³ ATSEM désigne l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles. C'est un fonctionnaire territorial chargé d'assister les enseignants dans les classes maternelles.

⁴ LÉGLISE Isabelle & MIGGE Bettina (éds.). (2007). *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris : IRD Éditions.

⁵ LÉGLISE, Isabelle. (2007). Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane. In Léglise I. & Migge B., *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane, regards croisés*. Paris : IRD Éditions, pp. 42-43

⁶ *Ibid.*, 43

L'étude des phénomènes de contact de langues en milieu scolaire a fait l'objet d'abondantes recherches ces quinze dernières années (Alby 2001, Alby 2002, Alby 2005 ; Légglise & Migge 2005 ; Légglise & Alby 2006). Les travaux de référence de Sophie ALBY⁷, consacré à l'étude des aspects structurels et sociaux du parler bilingue dans la communauté kali'na, ont montré à partir des productions langagières enregistrées dans deux micro-situations, la cour de récréation et la salle de classe d'une l'école d'Awala-Yalimapo, auprès de 14 enfants âgés de 10 à 12 ans, comment et pourquoi le mélange de langues s'opère entre français et kali'na. Les résultats de son étude démontrent que les différents types de mélange codique (alternances, code-switching) sont porteurs de significations sociales⁸. Sur le plan structurel, son analyse fait apparaître que

« les phénomènes de « mélanges » ne sont pas dus au hasard mais [proviennent] d'un système linguistique structuré et complexe qui permet aux locuteurs non seulement de communiquer dans les différentes langues mais en plus de tirer profit de leur connaissance de ces langues pour « créer » un mode de communication qui leur sera spécifique dans leurs interactions avec d'autres bilingues »⁹.

Elle observe que l'alternance codique et le mélange de langues sont susceptibles d'être employés par les mêmes locuteurs en fonction des thèmes abordés, des situations, des participants à l'interaction¹⁰.

D'autres recherches plus récentes ont été menées par Sophie Alby et Sophie Barnèche¹¹ en situation scolaire. En 2011, S. Alby a travaillé auprès de primo-arrivants et dans une classe de CP d'une école primaire à Apatou en étudiant les occurrences d'alternances codiques. S. Barnèche a travaillé sur les motivations apparentes à l'usage de l'alternance codique auprès d'une quinzaine d'élèves de CLA-NSA d'un collège de Cayenne.

⁷ ALBY, Sophie. (2001). *Contacts de langues en Guyane française, une description du parler bilingue kali'na-français*, Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon-II.

⁸ ALBY, Sophie & MIGGE, Bettina. (2007). Alternances codiques en Guyane française. Les cas du kali'na et du nenge. In Légglise I. & Migge B. *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane, regards croisés*. Paris : IRD Éditions, p. 70.

⁹ *Ibid.*, 71.

¹⁰ *Ibid.*, 72.

¹¹ BARNÈCHE, Sophie. (2004). *L'identité linguistique et culturelle des jeunes de Nouméa : une étude des pratiques langagières dans la cité de Riverstar (Rivière-Salée)*. Thèse de doctorat, Université de Rouen-Normandie.

Tous ces travaux se sont largement intéressés aux aspects structurels et sociaux du parler bilingue des enfants scolarisés en prenant peu en compte les pratiques linguistiques des acteurs de l'éducation. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de sélectionner un corpus oral constitué d'alternances codiques afin de mettre en évidence les éléments suivants : la manière dont les acteurs de l'éducation (enseignants-atsem) gèrent au quotidien les langues des enfants, comment ils les exploitent, comment ils réagissent à l'apparition de ces langues dans les échanges et, éventuellement, quelles pratiques peuvent être identifiées comme bénéfiques ou non pour les apprentissages. Il apparaît donc nécessaire d'engager une réflexion sur la gestion du plurilinguisme à l'école en Guyane.

3 ORIGINE DU PROJET DE THESE

Cette thèse trouve son origine dans une recherche de terrain que nous avons effectuée sur « *le contact des langues au travail : l'étude de l'alternance codique entre les langues français et créole dans les situations de service à l'accueil direct d'EDF¹²* ». C'est dans le cadre de ce travail que nous avons pu observer le phénomène d'alternance codique entre deux langues de grande proximité — les créoles à base française et le français — qui apparaît dans des situations à visée transactionnelle. Cette étude nous a montré que le contact des langues n'était pas sans conséquence dans la construction de l'interaction de service.

Lors de cette première enquête, nous avons constaté à quel point le changement de langue dans l'interaction de service pouvait avoir des effets sur la manière dont les participants énonçaient et se donnaient des règles, manifestaient des orientations générales, effectuaient des catégorisations, attribuaient des compétences et des préférences linguistiques. D'une part, notre analyse a montré qu'en ayant recours à l'alternance codique, les participants montraient une compétence bilingue "sophistiquée" impliquant l'émergence d'une structure mixte français-créole pouvant s'expliquer par le fait que ces deux langues sont étroitement et génétiquement liées. D'autre part, le fait de reformuler dans une autre langue a mis en évidence la préférence linguistique à laquelle un locuteur assignait son interlocuteur. En outre, nous avons constaté que l'alternance codique permettait de marquer la disjonction entre la relation de service client-agent et la relation interne entre les agents du service.

¹² Ce travail s'inscrit dans le cadre de mon Mémoire de Master 2 soutenu en 2008 à l'Université Lumière Lyon-II sous la direction de Véronique Traverso intitulé *Le contact de langues au travail : l'étude de l'alternance codique entre les langues français-créole dans les situations de service à l'accueil direct d'EDF Guyane*.

4 TERRAINS VISITES

Pendant trois années consécutives (2009-2011), nous avons collecté des données langagières dans plusieurs écoles du département afin de proposer un panorama diversifié des contextes d'enseignement et d'apprentissage du français en milieu scolaire guyanais, en particulier dans les localités où la pratique des langues endogènes¹³ domine, nous avons adopté au départ une entrée par lieu¹⁴ et par langue¹⁵. L'objectif de nos enquêtes sociolinguistiques était de disposer de données langagières localisées et variées afin de mettre en comparaison *les interactions sociales dans leur dimension langagière, susceptible de contribuer à l'appréhension des situations de langues en contact*¹⁶ directement dans les classes.

Etant donné la grande quantité de données recueillies à notre disposition, nous avons choisi de focaliser notre travail sur l'école publique Gran Man Tolinga à Papaïchton. Dans le cadre de notre étude, nous avons mis en comparaison les langues déclarées des enfants du Groupe scolaire Gran Man Tolinga avec celles des enfants de différentes écoles concernées par les dispositifs d'enseignement des langues maternelles. Dans le cadre de notre étude comparative et descriptive, nous faisons précisément état des enquêtes effectuées au sein des classes de Petite Section et de Cours Moyen 1 et 2 fréquentées par des enfants qui vivent et grandissent dans un environnement éloigné de celui véhiculé par l'institution scolaire.

¹³ Issue d'une langue plus générale, la langue endogène est un parler qui a évolué, s'est transformé, s'est individualisé dans une aire géographique déterminée où il continue une tradition multiséculaire.

¹⁴ À la rentrée scolaire 2009-2010, des enquêtes ont été menées pendant quatre mois au sein de plusieurs établissements primaires : l'école publique "Les Citronniers" à Cacao où vivent les Hmong, locuteur de la langue hmong, l'école publique de la commune de Camopi située à l'Est, sur les berges du fleuve Oyapock où cohabitent deux communautés amériennes, locuteurs de la langue emerillon et teko et l'école Gran Man Tolinga située à l'Ouest, le long du fleuve Maroni, dans la commune de Papaïchton où est parlée la langue aluku tongo.

¹⁵ Certaines écoles plus que d'autres se présentent comme des lieux privilégiant le contact entre la langue de l'école et la langue maternelle des élèves.

¹⁶ SIMONIN, Jacky. (2013). « Interaction ». In Jacky S. & Wharton, S. *Sociolinguistique du contact : dictionnaire des termes et concept*. Lyon : ENS Éditions. p. 317.

5 PROBLEMATIQUE

Cette thèse tente d'apporter des éléments de réponse à plusieurs interrogations dont les suivantes :

- Face aux classes maternelles, comment les enseignants gèrent-ils les situations de contact linguistique entre le français, langue principale d'enseignement, et les langues parlées par les enfants ?
- Comment enseigner en français dans un environnement linguistique et culturel éloigné de l'école ?
- Comment enseigner en prenant en compte les différences culturelles et linguistiques de ces élèves ?
- Ces contacts linguistiques en classe sont-ils tolérés, marginalisés, interdits par les enseignants ?
- Quels sont les modes de communication utilisés en classe pour interagir ?
- À quel moment les contacts linguistiques apparaissent-ils en classe ?

Toutes ces questions s'inscrivent dans un projet de recherche sociolinguistique et didactique axé autour de la problématique du contact des langues dans l'enseignement et autour de l'apprentissage du français. Alors que de nombreux chercheurs se sont questionnés sur les enjeux de la prise en compte du plurilinguisme dans l'enseignement au cours des vingt dernières années, se former à une didactique du plurilinguisme reste un enjeu majeur en matière d'adaptation de l'enseignement en contexte scolaire guyanais.

6 POSITIONNEMENT DE LA RECHERCHE

La réflexion que nous proposons de développer tout au long de cette recherche emprunte essentiellement les apports de la linguistique suisse dans laquelle s'inscrivent les travaux de Bernard Py et Georges Lüdi (1986, 2004, 2005) sur le contact des langues, l'apprentissage et l'interaction, ceux de Marinette Matthey (2003) sur l'acquisition des langues secondes à l'école et ceux de Maria Causa (2002) sur les stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs. Sur le plan méthodologique, il s'agit de décrire l'alternance codique dans le discours des enseignants adressé aux élèves et de mettre en évidence les enjeux d'un enseignement bilingue précoce. Pour ce faire, nous avons eu recours à un certain nombre d'outils théoriques comme le concept de contact de langues — élaboré en 1963 par Uriel Weinreich — auquel nous consacrons le chapitre 2. Nous avons eu recours également à

des instruments descriptifs issus du champ de l'approche socio-cognitive de l'acquisition du langage et de la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde en classe.

7 DEMARCHE METHODOLOGIQUE

Quelle(s) démarche(s) suivre pour étudier les pratiques linguistiques et l'alternance codique dans le discours des enseignants et contribuer ainsi à répondre à nos questions de recherche ?

Sur la base d'une démarche fondée sur une enquête sociolinguistique, nos recherches s'appuient sur les résultats d'une étude réalisée dans le cadre du projet ECOLPOM sur les pratiques langagières déclarées des enfants d'âge scolaire. La démarche analytique que nous adoptons est d'ordre ethnographique s'appuyant sur un recueil de données enregistrées et transcrites sur lesquelles portera notre analyse des interactions en classe. Cette démarche nous permet de mettre en lumière les pratiques d'étayage produites par deux enseignants et un ATSEM de classes maternelles.

En résumé, notre travail se situe à deux niveaux : tout d'abord à un niveau « macro - linguistique », puisqu'il porte sur les pratiques langagières des enfants scolarisés dans les écoles primaires et, ensuite, à un niveau « micro - linguistique », puisqu'il s'intéresse au rôle de l'alternance codique dans le discours des enseignants.

L'ensemble des données recueillies a nourri notre réflexion générale, qui apparaît dans le cinquième chapitre.

8 ORGANISATION DE LA THESE

Nous avons organisé ce travail en trois parties contenant cinq chapitres.

La première partie est consacrée à la présentation du contexte et de la problématique de l'École en Guyane.

Dans le chapitre 1, nous présentons un aperçu du panorama actuel des langues qui coexistent. Après avoir décrit les statuts des langues en présence, nous proposons de retracer l'histoire de l'école en Guyane. Puis, nous présentons le contexte éducatif et scolaire dans

lequel s'opèrent les langues en contact au travers une enquête sociolinguistique sur les pratiques langagières dans certaines écoles primaires en l'occurrence celles

Dans le chapitre 2, afin d'approfondir la problématique du contact de langues en didactique du plurilinguisme, nous interrogeons un outil théorique important au vu de notre problématique, celui du concept de « contact de langues », puis repris et retravaillé par de nombreux linguistes de façon constante jusqu'à nos jours. Nous analysons en détail les concepts et les notions issus du champ de la sociolinguistique et de la didactique, notamment le bilinguisme et l'exolinguisme. Puis, nous centrons notre réflexion sur les apports théoriques des socio-constructivistes et interactionnistes de l'apprentissage. Après un aperçu du parcours acquisitionnel du développement du langage chez l'enfant à travers les travaux de Vygotsky et Bruner, nous mettons en évidence la place de l'interaction adulte-enfant dans l'apprentissage.

Dans le chapitre 3, nous présentons ensuite l'alternance codique comme stratégie communicative d'enseignement avec les apports théoriques nécessaires pour comprendre son rôle dans l'apprentissage et l'enseignement.

Dans le chapitre 4, nous présentons la démarche que nous avons adoptée pour notre enquête sociolinguistique, les données du terrain, les personnes avec qui nous avons mené nos entretiens, comment nous avons recueilli leurs discours et comment nous les avons traités. Nous proposons une description de la langue et de la culture Boni à travers un aperçu historique de l'installation des premiers locuteurs en territoire guyanais. Puis, nous présentons notamment les domaines et les usages de l'aluku dans la communauté Boni ainsi que les caractéristiques linguistiques de cette langue.

Dans la troisième partie, nous donnons à voir ce que nos observations ont apporté à notre analyse.

Dans le chapitre 5, nous présentons notre interprétation de l'analyse des interactions en classe en organisant nos propos autour des thèmes principaux qui sont ressortis de notre analyse, à savoir le rôle de l'alternance codique dans le discours en classe, le rôle de la langue première dans les activités de langage, mais également le rôle de la reformulation en langue maternelle. Nous analysons certains éléments saillants des discours des enseignants et de l'ATSEM. Nous proposons de réfléchir à ce qu'implique le fait de considérer l'aluku comme

une langue maternelle vecteur d'apprentissage. Nous terminons le dernier chapitre en suggérant quelques pistes qui nous semblent mériter d'être prises en compte dans l'enseignement et l'apprentissage du français et des langues endogènes dès l'école maternelle.

PREMIERE PARTIE

L'ECOLE EN GUYANE

- CHAPITRE 1 -

LE CONTEXTE ET LA PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Le choix de la Guyane française pour ce travail est d'abord une réponse à notre curiosité sur un système scolaire hérité d'un passé historique. Cette histoire, nous la mettrons en lumière en toute première partie puis nous donnerons un aperçu de la structure du système éducatif guyanais. Les particularités que nous avons pu découvrir au fil de notre travail sont liées à la situation post-coloniale, notamment la politique de marginalisation à l'égard des populations amérindiennes et businenge. Dans les années 60, l'École française ouvre ses portes aux enfants des peuples autochtones et businenge.

1.1 LE CONTEXTE GUYANAIS

1.1.1 Historique

De par son histoire, les premières lignes de ce chapitre seront l'occasion de présenter un aperçu du passé historique de cette ancienne colonie qui a connu de profondes transformations au cours de ces trois siècles qui se sont écoulés depuis les premières tentatives de colonisation de ces côtes par les Européens, en particulier les Français, jusqu'au milieu du XXème siècle, période à laquelle la Guyane accède au statut de département français d'Outre-mer sous l'impulsion d'une nouvelle classe politique dirigée par des Créoles.

L'histoire de la Guyane se décompose en plusieurs périodes, dont les principales sont l'époque précoloniale, la colonisation européenne et française, l'esclavage, le bagne et la départementalisation. Historiquement, la Guyane est née de la colonisation. L'ère coloniale qui commença du XVIIème siècle jusqu'au milieu du XIXème siècle a profondément marqué la société guyanaise moderne. Elle a eu une influence considérable aussi bien aux plans politique, économique que social de façon indélébile. Sur le plan linguistique, on peut distinguer plusieurs temps forts. Des périodes où prennent place multilinguisme, francisation et créolisation, diglossie et enfin plurilinguisme.

1. Le multilinguisme des premières nations Indiennes d'Amérique

Cette période correspond à celle d'avant la colonisation des Européens, marquée par la multitude de langues très diverses parlées par les tribus Indiennes d'Amérique venues de l'Orénoque et de l'Amazone¹⁷ (Pierre et Françoise Grenand, 1998 : 13). Les recherches ethnolinguistiques menées d'Est en Ouest par les Grenand durant ces quarante dernières années, indiquent que les premiers peuples à occuper le territoire guyanais furent issus des familles linguistiques arawak, puis vinrent les peuples de langues karib et enfin ceux de langues tupi-guarani. À partir des données recueillies sur le terrain, la Guyane fut à l'époque précoloniale un territoire "multilingue" où il y aurait autant de nations amérindiennes que de langues. À partir du XVII^e siècle, des contingents de colons européens s'installèrent sur les côtes guyanaises. Les premiers contacts entre Amérindiens et Européens furent néfastes. Plusieurs centaines de milliers d'amérindiens furent décimés à cause des maladies importées par les européens, bouleversant ainsi leur équilibre démographique. Parmi ceux qui ont survécu en Guyane, on compte les Indiens Galibi, Palikur et Arawak. Si l'on se réfère aux données concernant les populations amérindiennes vivants en Guyane en 1948 on dénombrait seulement 800 personnes.

2. La rencontre des langues et des cultures, l'émergence des premiers contacts linguistiques entre occidentaux-indigènes et occidentaux-africains

La période postérieure à 1600, date d'arrivée des colons Européens avec les esclaves africains et l'avènement de la langue française, commence par la prise de possession du territoire par les colons Français en 1664. Par les relations commerciales et sociales imposées par les Européens, des nouveaux contacts linguistiques naissent au contact des peuples autochtones et des esclaves noirs. Des premiers échanges commerciaux entre les Français et les Indiens datant du XVII^e jusqu'au XVIII^e siècle auraient donné lieu à l'émergence d'une *lingua franca* utilisée sur tout le littoral entre Paramaribo et l'Oyapock. Pour Gérard Collomb¹⁸, il s'agit d'une forme simplifiée de la langue kali'na utilisée entre les différentes populations indiennes, et entre celles-ci et les Français. Dans les zones de plantation, la langue de

¹⁷ HURAUULT, Jean-Marcel (éd.) & GRENAND, Pierre et Françoise. (1998). *Indiens de Guyane*. Paris : IRD Éditions.

¹⁸ COLLOMB, Gérard. (2009). « Langues et sociétés en Guyane », In RENAULT-LESCURE O., GOURY Laurence (dir.). *Langues de Guyane*, Marseille : IRD Éditions, p. 30-39.

communication était un pidgin *fongbe*-français qui donnera lieu à la langue créole guyanaise, langue maternelle des enfants nés des familles d'esclaves.

3. L'implantation du français dans la société guyanaise : le début de la scolarisation et de la francisation

La période post-esclavagiste (1885-1946) constitue le début du projet linguistique et culturel colonial imposé par la France par le biais de la scolarisation des anciens esclaves affranchis : la francisation massive des peuples de couleur c'est-à-dire l'assimilation à la culture française.

4. L'intégration culturelle et linguistique des peuples autochtones et Businenge de l'Intérieur des terres guyanaises et le développement du contact des peuples et des langues donnant lieu au plurilinguisme actuel.

La période d'après 1946, date de la départementalisation, marque le début des migrations et de la reconnaissance des différents groupes ethniques occupant l'intérieur du territoire guyanais.

Les deux derniers temps forts (3 et 4) que nous venons de mentionner seront développés dans la section 1.3 autour du système éducatif actuel.

1.1.2 La situation d'aujourd'hui

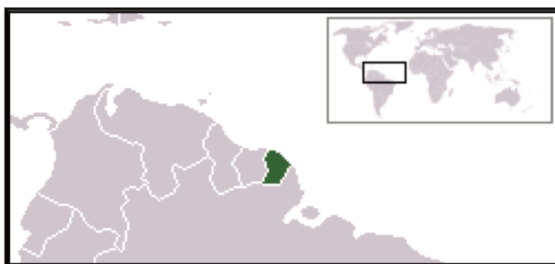
Coincée entre le Brésil à l'est et le Surinam à l'Ouest, la Guyane¹⁹ est située au Nord-Est du continent sud-américain en bordure nord de l'Océan Atlantique. Dotée d'une superficie d'environ 84 000 km²²⁰, elle constitue l'un des plus grands départements français d'Outre-mer que compte aujourd'hui la France métropolitaine²¹. Cependant, avec ses 2,6 habitants au km², la Guyane est une des régions les moins densément peuplées. Toutefois, depuis quelques années, la population de Guyane connaît une évolution majeure de sa croissance démographique. Aujourd'hui, la Guyane compte 250 377 habitants.

¹⁹ Contrairement aux autres collectivités d'Outre-Mer françaises (Martinique - Guadeloupe - Réunion - Mayotte), la Guyane n'est pas une île. Elle fait partie de l'ensemble du « plateau des Guyanes¹⁹ » qui regroupe d'est en ouest cinq pays : le Brésil, la Guyane française, le Suriname, le Guyana et le Venezuela. Les limites territoriales de la Guyane sont marquées par des frontières fluviales communes à deux pays : le Brésil (à l'est) et le Surinam (à l'ouest).

²⁰ BARRET, Jacques (dir.). Laboratoire de cartographie, Institut d'enseignement supérieur de Guyane. (2001). *Atlas illustré de la Guyane*. Paris : IRD, p.14. Selon l'Insee, la superficie de la Guyane est de 83 533,9 km².

²¹ Depuis le 31 mars 2011, la France compte cinq départements français d'Outre-Mer : la Guadeloupe, la Guyane, la Martinique, la Réunion et une île située dans l'archipel des Comores dans l'Océan indien, Mayotte.

Carte 1 Situation géographique de la Guyane française



Seule région ultramarine à assurer une présence européenne sur le continent Sud Américain, elle forme aujourd'hui une société composée de plusieurs groupes socioculturels²² dont les origines géographiques, ethniques et culturelles sont très variées. À la suite de Gérard Collomb et Marie-José Jolivet (2008 : 7), anthropologues, nous distinguons :

les « Amérindiens de différentes « nations », Blancs (colons, administrateurs ou bagnards autrefois, aujourd'hui le plus souvent fonctionnaires ou commerçants), Créoles descendant des esclaves libérés en 1848 ou affranchis auparavant, Marrons (localement dits Businenge) et leurs sous-groupes, nés des grands mouvements de marronnage qui affectèrent les plantations surinamiennes au XVII^e et XVIII^e siècles, Indiens d'Inde (localement dits Coolies), Créoles antillais immigrés au temps de l'orpaillage, Chinois aujourd'hui surtout impliqués dans le commerce, Hmong venus plus récemment du Laos via les camps de réfugiés de Thaïlande, sans oublier les migrants que la pauvreté a poussés, ces trente dernières années, à quitter Haïti, le Guyana, le Surinam et le Brésil, pour tenter leur chance dans ce département français²³.

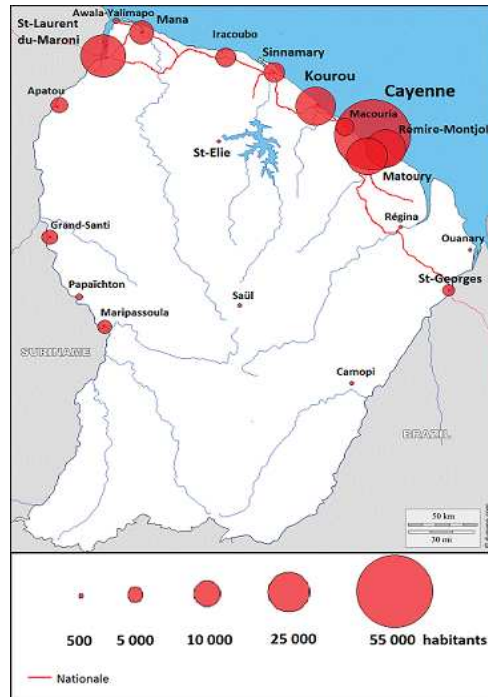
La population guyanaise regroupe alors des ethnies différentes réparties sur l'ensemble du territoire qui ont chacun leur langue et leur histoire propre. Sur le plan géographique, la population guyanaise est assez inégalement répartie. On distingue deux zones géographiques où vivent différents groupes de populations, les populations du littoral et les populations de l'intérieur. Ces deux zones géographiques n'ont pas connu le même développement sur le plan économique et social. La zone du littoral est fortement peuplée et urbanisée contrairement à celle de l'intérieur qui a une forte concentration rurale, souvent trop enclavé et dépourvu d'axes routiers. Cette répartition prend son origine sous l'ère coloniale où une limite administrative séparait le territoire de la Guyane du territoire de l'Inini²⁴ là où se concentraient

²³ COLLOMB, Gérard. & JOLIVET, Marie-José. (2008). *Histoires, identités et logiques ethniques : Amérindiens, Créoles et Noirs marrons en Guyane*. Paris : Édition du Comité des travaux historiques et scientifiques.

²⁴ Cette zone correspond à la partie intérieure du territoire, là où se concentraient les activités aurifères et les populations autochtones (amérindiennes et businenge). Elle a été instaurée par décret le 6 juin 1930. Les populations de l'intérieur ont bénéficié de ce statut administratif qui leur permettait d'échapper aux vellétés coloniales du Conseil général siégeant à Cayenne.

les activités aurifères. Cette limite s'étendait de Saint-Laurent du Maroni, en allant sur le long de la zone côtière jusqu'à Saint-Georges.

Carte 2 Répartition géographique de la population guyanaise



Deux zones géographiques où se répartissent de part et d'autre les populations créoles des peuples autochtones. À l'égard de ces populations, l'administration coloniale a longtemps mené une politique de marginalisation. Du fait de leur mode de vie, les Amérindiens réfugiés du Brésil ainsi que les Noirs Marrons venus du Surinam ne bénéficient pas des mêmes droits civiques et politiques que le groupe Créole "seul résident permanent détenteur de la citoyenneté française" comme le précise Yvette Farraudière²⁵. Ce n'est qu'à partir de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle que la France reconnaît les droits coutumiers des chefs traditionnels en leur attribuant des avantages financiers ou symboliques²⁶.

Aujourd'hui, l'économie guyanaise est essentiellement tertiaire et son agriculture embryonnaire. La Guyane bénéficie d'un rayonnement européen et international grâce à l'activité spatiale. Connue pour l'exploitation aurifère et les richesses de sa faune et de sa flore luxuriante, la Guyane apparaît comme incontestablement le joyau métropolitain. Pourtant, depuis la départementalisation en 1946, le contexte guyanais est marqué par de profondes

²⁵ FARRAUDIÈRE, Yvette. (1989). *École et société en Guyane française : scolarisation et colonisation*. Paris : L'Harmattan, p. 55

²⁶ *Ibid.*, p. 46.

mutations liées à sa croissance démographique, à l'immigration des populations des pays frontaliers qui ont souhaité échapper à la pauvreté et à la répression. De par cette situation, la Guyane fait face actuellement à des défis majeurs en matière d'éducation et de formation de sa population car celle-ci est très jeune — plus de 50% de la population guyanaise a moins de 25 ans — et touchée par un profond chômage. Le poids des langues et des cultures reste énorme dans une société guyanaise en construction.

1.2 LE CONTEXTE SOCIO-LINGUISTIQUE

Depuis la fin du XX^{ème} siècle, la plupart des linguistes s'accordent à reconnaître le paysage linguistique et culturel de la Guyane française comme étant extrêmement complexe. L'actuel territoire est composé d'une trentaine de langues dont une douzaine de langues « locales » mentionnées parmi les *Langues de France*²⁷ : les langues amérindiennes, le créole guyanais, les langues créoles — à base anglaise et anglo-portugaise — et une langue asiatique. Pour reprendre les termes employés par Isabelle Léglise et de Bettina Migge²⁸, nous trouvons différents groupes humains :

- « Des groupes amérindiens : on dénombre habituellement 6 groupes ayant survécu à la colonisation française et ayant diverses histoires migratoires (*Arawak* ou *Lokono*, *Emérillon* ou *Teko*, *Kali'na* longtemps appelés *Galibi*, *Wayana*, *Wayãpi* ou *Wayampi*).
- Les *Créoles guyanais* ou *Créoles* tout court.
- Des groupes de Noirs-Marrons : on dénombre habituellement 4 groupes de descendants d'esclaves ayant fui les plantations au XVIII^e (*Aluku* ou *Boni*, *Ndyuka* ou *Aukan / Okanisi*, *Pamaka*, *Saamaka*). Le nom des groupes sert également à désigner la langue parlée à l'intérieur des groupes. Dans des situations de communication extérieure au groupe, d'autres noms génériques sont également utilisés : *nenge*, *langue businenge*, *businengetongo*, voire *djuka* au Surinam et *taki-taki* en Guyane avec diverses connotations (cf. Léglise et Migge ci-après).

²⁷ CERQUIGLINI, Bernard. (2003). *Les langues de France*. Paris : Presses universitaires de France.

²⁸ LÉGLISE, Isabelle & MIGGE, Bettina. (2007). *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*. Paris : IRD Éditions. p.11-25.

Des groupes traditionnellement non natifs de Guyane :

- Un groupe de Français métropolitains, souvent appelés *Métros*, nés en Métropole, et dont les membres ne résident généralement en Guyane que quelques années,
- Des *Antillais* de nationalité française, nés aux Antilles, dont certains ne vivent en Guyane que quelques années alors que d'autres y sont durablement installés,
- Les *Hmong*, arrivés du Laos dans les années 1970,
- Des groupes, plus ou moins importants numériquement, de différentes nationalités, et aux histoires migratoires différentes : *Chinois, Sainte-Luciens, Brésiliens Haïtiens, Surinamais* etc. »

1.2.1 Le statut des langues en présence

La présentation des langues parlées sur ce territoire nous permet d'établir un classement organisé autour de trois catégories qui, de façon hiérarchique, stratifient le statut de chaque langue :

- (1) le français,
- (2) les langues de France,
- (3) les langues de l'immigration.

Cette hiérarchisation du statut des langues en Guyane fait apparaître que le français occupe une place importante du fait de son statut de langue officielle, langue de la République, comme le précise l'article 2 de la Constitution française. La situation du français en Guyane présente des caractéristiques qu'il est nécessaire de préciser. Malgré son statut de langue officielle et son usage dans l'administration et l'enseignement, le français a pour vocation de ne pas être la langue première dans certaines communautés — amérindiennes et businenge — où elle est en général considérée comme non maternelle ou seconde.

Si l'on se réfère à l'ouvrage de Laurence Goury et Odile Renault-Lescure (2009) *Les langues de Guyane*²⁹ et au rapport de Bernard Cerquiglini (1999), sont mentionnées parmi les langues de France :

- les langues amérindiennes comprenant trois familles linguistiques :
 - o la famille caribe (le kali'na et le wayana),
 - o la famille tupu-guarani (l'émérillon (ou le teko) et le wayampi),
 - o la famille awarak (le palikur et l'arawak) ;
- une langue créole à base lexicale française (le créole guyanais) ;
- les langues créoles à base lexicale anglaise — l'aluku, le ndjuka, le pamaka — et un créole à base anglo-portugaise (le saamaka) ;
- une langue asiatique (le hmong).

Bien que ces langues soient pour la majorité d'entre elles des langues à tradition orale, elles occupent de plus en plus le statut d'instruments d'amélioration des politiques d'intégration régionale. Toutefois, les unes et les autres ont des statuts différents en termes de reconnaissance politique et institutionnelle, de présence dans la culture, dans l'enseignement et les médias.

Les langues de l'immigration comptent des variétés de langues européennes parlées par les pays voisins (le portugais du Brésil, l'anglais du Guyana, le néerlandais du Surinam) ainsi que l'espagnol, les langues asiatiques (le chinois : le hakka, le cantonais), les langues créoles à base française (le créole haïtien, le créole martiniquais, le créole guadeloupéen, le créole de Sainte-Lucie) ainsi qu'une langue créole à base lexicale anglaise, le sranan tongo.

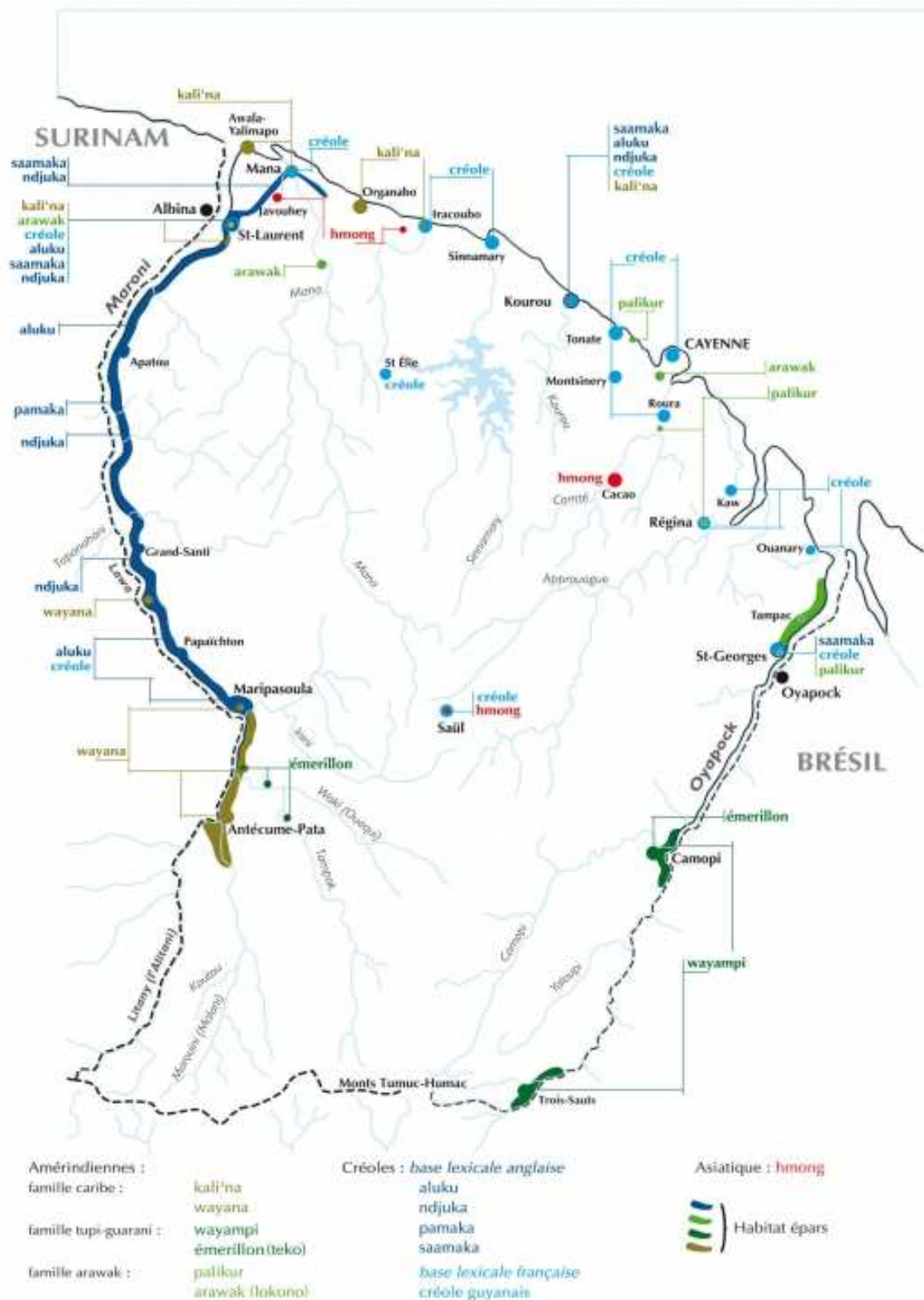
Le tableau qui suit répertorie l'ensemble des langues parlées en Guyane en fonction de leurs caractéristiques linguistiques et socio - démographiques et fait apparaître que plusieurs d'entre elles sont inégalitaires. D'autre part, il dresse un inventaire complet des langues selon un classement génétique ou historique qui établit des filiations entre les langues. Au regard des réalités locales où sont parlées ces langues, il importe de tenir compte de leur degré de véhicularité dans certaines zones géographiques, notamment pour la langue que nous étudions au contact du français, l'*aluku*.

²⁹ RENAULT-LESCURE, Odile., GOURY, Laurence., (2009), *Langues de Guyane*. Marseille : IRD Éditions.

Tableau 1 Principales langues parlées en Guyane (cf. I. Léglise pp. 35-40)

Type de langues	Nom de la (variété de) langue	Caractéristiques
Langues amérindiennes	arawak ou lokono	Langues autochtones appartenant à trois familles linguistiques (caribe, tupi-guarani et arawak). Listées dans le rapport Cerquiglini, elles sont parlées dans leur ensemble par moins de 5 % de la population ¹ . Les deux premières, en raison de leur faible nombre de locuteurs ou de rupture de transmission vers les jeunes générations, peuvent être considérées comme « en danger » ² .
	émérillon ou teko	
	italina	
	palikur	
	wayana	
	wayampi	
Langues créoles à base lexicale française	créole guyanais	Résultant de l'esclavage et de la colonisation française en Guyane. Mentionnée dans le rapport Cerquiglini, langue maternelle d'environ un tiers de la population, elle est véhiculaire dans certaines régions – en particulier sur le littoral.
	créole haïtien	Parlée par une population d'origine haïtienne représentant, selon les sources, entre 10 et 20 % de la population guyanaise.
	créole martiniquais, créole gadeloupéen	Langues parlées par des Français venant des Antilles, estimés à 5 % de la population guyanaise.
	créole de Sainte-Lucie	Langue issue de l'immigration en provenance de Sainte-Lucie aux siècles derniers, parlée actuellement par moins de 1 % de la population.
Langues créoles à base lexicale anglaise	aluku ndyuka pamaka	Variétés de langues ³ (Easter Maroon Creoles) parlées par des Noirs Marrons ayant fui les plantations surinamiennes au XVIII ^e siècle, mentionnées dans le rapport Cerquiglini. Langues premières de Marrons faisant historiquement partie de la Guyane ou de migrants récemment arrivés du Surinam, elles sont parlées par plus d'un tiers de la population guyanaise. Elles jouent également un rôle véhiculaire dans l'Ouest guyanais.
	sranan tongo	Langue véhiculaire du Surinam voisin, elle est la langue maternelle d'une très faible partie de la population guyanaise, notamment dans l'Ouest, où elle joue cependant un rôle véhiculaire.
Langue créole à base anglaise (partiellement relexifiée en portugais)	saamaka	Parlée par des Noirs Marrons originaires du Surinam mais installés en Guyane depuis plus ou moins longtemps, mentionnée dans le rapport Cerquiglini. Les estimations chiffrées sont les plus fluctuantes à son égard. Selon PRICE et PRICE (2002), les Saramaka constitueraient le groupe de Marrons le plus important de Guyane (10 000 personnes), toutefois nos enquêtes montrent des taux de déclaration du saamaka souvent inférieurs aux autres créoles à base anglaise.
Variétés de langues européennes	français	Langue officielle, langue de l'école, langue maternelle des 10 % de la population venant de métropole ainsi que de certaines parties bilingues de la population (en particulier à Cayenne) et partiellement véhiculaire en Guyane.
	portugais du Brésil	Langue parlée par une immigration brésilienne estimée entre 5 et 10 % de la population guyanaise, jouant un rôle véhiculaire dans l'Est, le long du fleuve Oyapock.
	anglais du Guyana	Variété parlée par une immigration venant du Guyana voisin, estimée à 2 % de la population.
	néerlandais	Langue parlée par une partie de l'immigration surinamienne ayant été préalablement scolarisée dans cette langue.
	espagnol	Langue parlée par une infime partie de la population originaire de Saint-Domingue et de pays d'Amérique latine (Colombie, Pérou, notamment).
Langues asiatiques	hmong	Langue parlée par une population originaire du Laos, arrivée en Guyane dans les années 1970, représentant 1 % de la population, regroupée essentiellement dans deux villages, mentionnée dans le rapport Cerquiglini.
	chinois (hakka, cantonais)	Variétés de langue parlées par une immigration d'origine chinoise datant du début du siècle.

Carte 3 Représentation traditionnelle de la diversité linguistique guyanaise : les langues régionales de Guyane (cf. I. Léglise, pp.35-40)



Comme le rappelle le tableau ci-dessus, le contexte se caractérise au plan sociolinguistique par une grande disparité d'importance numérique des langues en présence, un grand éventail de statuts de langues fortement hiérarchisés³⁰ (Candelier, 2007 : 373). Plusieurs familles de langues génétiquement hétérogènes ayant des appellations différentes dans les textes officiels coexistent : « langue régionale », « langue minoritaire ». Tous ces concepts désignent des réalités différentes du statut de ces langues. Au-delà de leur cadre définitoire, tous ces qualificatifs posent problème car ils expriment toute une gamme de rapports complexes qu'il est sinon nécessaire du moins utile de définir dans cette section.

Les langues « régionales ou minoritaires » incluent les langues différentes de la langue officielle de l'État et pratiquées traditionnellement en Guyane et par des ressortissants de cet État constituant un groupe numériquement inférieur au reste de la population. Dans cette définition, seuls les critères de citoyenneté et d'appartenance géographique sont retenus à travers les termes de *ressortissant* et *territoire*. Dans cette expression, la Charte³¹ européenne des langues « régionales ou minoritaires », de 1992, fait la distinction entre les langues minoritaires qui sont dépourvues de territoire et les langues régionales. Sous le concept de langue « régionale » comporte une représentation qui se partage entre le principe de territorialité — la langue se situe dans l'Etat-nation — et le principe de citoyenneté.

Le rapport de Bernard Cerquiglini (1999) mentionne soixante quinze langues régionales ou minoritaires considérées comme langues de France, dont neuf langues et peut-être douze langues parlées en Guyane, qui peuvent répondre aux critères définissant les langues régionales et minoritaires³². Michel Launey (2010) souligne que

ce chiffre de douze langues peut être réduit à neuf si l'on adopte des critères restrictifs. Parmi les langues businenge, seul le saramaka est réellement « à part » : les trois autres très proches (aluku, ndjuka, pamaka) et totalement intercompréhensibles, ce qui d'un point de vue proprement linguistique autorise à les considérer comme les variantes d'une même langue. Dans le cas du hmong, on peut considérer que, si les critères de citoyenneté

³⁰ CANDELIER, Michel. (2007). Toutes les langues à l'école ! L'éveil aux langues, une approche pour la Guyane? In Léglise I. & Migge B. (éds). *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane*. Paris : IRD Éditions, p. 369-386.

³¹ La Charte Européenne des langues régionales et minoritaires a été signée (mais non ratifiée) par la France en mai 1999.

³² Le concept de langues « régionales ou minoritaires » trouve son champ d'intervention dans la politique linguistique européenne. Il sert d'orientation pour préconiser les enjeux de sauvegarde et de promotion des langues régionales ou minoritaires en tant qu'aspect menacé du patrimoine culturel européen et d'autre part pour favoriser l'emploi de ces langues dans la vie privée et publique.

et de localisation géographique sont bien remplis, l'ancienneté historique est insuffisante (le premier établissement date de 1977) pour que soit approprié l'adverbe « traditionnellement » figurant dans la définition de la Charte. (Launey, 2010 : 80).

Le créole guyanais, à la différence des autres langues amérindiennes, businenge et hmong, est la seule à avoir un statut de *langue régionale*. En réalité, le créole est passé de la tolérance à une forme de reconnaissance à travers plusieurs lois et décrets. Aujourd'hui, elle occupe une place importante dans le répertoire des locuteurs car elle a un tel degré de véhicularité qu'elle fait partie des langues véhiculaires qui assurent l'intercompréhension entre les différentes populations sur l'ensemble du département, sauf dans quelques régions enclavées où l'on trouve des populations qui demeurent monolingues.

Selon Léglise (2007 : 36), toutes les langues présentes en Guyane entretiennent des relations importantes les unes par rapport aux autres. Les rapports qui se tissent, mettent en jeu une vaste réflexion sur l'utilisation des concepts tels que le plurilinguisme, la polyglossie ainsi que les qualificatifs utilisées pour désigner les langues parlées en Guyane. Il est possible de se demander, comme le fait Georges Lüdi³³ (1990), dans quelle mesure « *ces concepts peuvent servir de base pour guider les nouvelles réalités et politiques linguistiques* » puisque ces concepts recouvrent des situations et des réalités linguistiques très diverses.

Pour parler de ces différences de statuts de langue en Guyane, le linguiste créoliste, Jean Bernabé (1989) donne au plurilinguisme guyanais le sens de « diglossie multipolaire³⁴ ». Cette expression évoque la présence sur un même territoire où plusieurs langues s'affrontent d'une variété haute, le français, et d'une variété basse, le créole, entourées par les autres communautés linguistiques. Son argument repose sur la définition du terme diglossie introduit par Charles A. Ferguson³⁵ (1959) pour caractériser un type de contact. Il se limite aux phénomènes qui relèvent d'une situation conflictuelle entre deux variétés qui s'opposent sur le plan fonctionnel. Avec le travail de Sophie Alby (2001), il semblerait que nous soyons dans un cas de figure où le modèle polyglossique paraît bien adapté au terrain étudié. Par polyglossie, elle entend décrire une situation où l'on tient compte des différences de statut.

³³ LÜDI, Georges. (1990). « Diglossie et polyglossie », In Holtus G., Metzeltin M., Schmitt C. *Lexikon der romanistischen Linguistik*. Tübingen : M. Niemeyer. p. 307-334.

³⁴ BERNABÉ, Jean. (1989). « Réflexions pour une glottopolitique des aires concernées par le créole, approche du cas guyanais ». In Débats-exposés du Crestig, Cayenne, *La créolité, la guyanité*.

³⁵ FERGUSON, Charles Albert. (1959). « Diglossia », *Word*, vol. 15, p. 325-340.

1.3 LE SYSTEME EDUCATIF EN GUYANE

L'essentiel de notre propos est de saisir les principaux enjeux et arguments qui ont alimenté les choix politiques en matière scolaire au cours des grandes périodes marquant l'histoire de Guyane. D'abord, nous dresserons un bilan historique de l'école en Guyane. Nous exposerons les données du système éducatif tel qu'il fut appliqué sous le régime colonial et plus particulièrement dans les écoles rurales de Guyane où vivent les populations autochtones et businenge. Nous rappellerons ce que fut le système d'éducation à l'époque coloniale.

1.3.1 Aperçu historique

Le système éducatif guyanais est étroitement lié à l'histoire de la colonisation française. N'ayant jusqu'à présent fait l'objet que peu de recherches historiques, si ce n'est celles d'Yvette Farraudière (1989) évoquant la mise en place du système scolaire en Guyane à la fin du XIX^{ème} siècle jusqu'au début du XX^{ème} siècle dans son ouvrage *L'école et la colonisation* (1989), il nous a semblé pertinent de retenir les principales périodes qui ont jalonné l'histoire de Guyane. D'autant plus que les travaux d'historiens, précisément ceux de Serge Mam-Lam-Fouck³⁶ ont permis de dégager les principaux aspects du fonctionnement de l'institution scolaire dans la société coloniale guyanaise.

Le parcours historique que nous traçons ici se limite au passage de la période pré-abolitionniste et post-esclavagiste qui marque l'ouverture et l'implantation des écoles congréganistes, à l'instauration de l'école publique laïque (1888-1890) aboutissant à la multiplication des écoles à la veille de la période assimilationniste (1946-1970). À l'aube de la III^{ème} République, l'École est au cœur du projet assimilationniste et de l'idée républicaine.

Ce qui nous intéresse davantage est de souligner que l'enseignement est l'un des instruments de la formation d'une future élite Créole, qui plaidera auprès des autorités coloniales en faveur de la transformation du statut d'ancienne colonie en département français d'outre-mer ; il s'agit par l'enseignement de former ce qu'à l'époque on appelait des nouveaux "citoyens". D'une école réservée à la formation des élites Créoles à l'ensemble de la

³⁶ MAM-LAM-FOUCK, Serge (dir.), BLERALD, Monique, CALMONT, André., CROUZIER, Marie-Françoise. (2007). *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui : un département français dans la région des Guyanes*. Matoury : Ibis rouge éditions.

population de couleur, l'histoire de la scolarisation en Guyane a été jalonnée d'incohérence et d'inégalité.

Il nous faut partir de la naissance de l'école en Guyane pour évoquer : comme l'a justement souligné Yvette Farraudière, les phases de l'évolution de la laïcisation des écoles en Guyane, la réorganisation du système scolaire, le remplacement des frères religieux par des instituteurs laïcs, une féminisation et une "guyanisation" d'un nouveau corps enseignant "peu préparé" aux écoles rurales situées dans des communes isolées, l'augmentation de l'effectif de la population scolaire, construction de nouvelles écoles dans chaque commune, la progression de l'alphabétisation.

1.3.1.1 Débuts de l'enseignement en Guyane : les premières écoles

L'implantation de l'École française en Guyane remonte à la fin du XIX^{ème} siècle de l'époque coloniale, période au cours de laquelle l'action des autorités religieuses en faveur de l'éducation dans les colonies demeure pour l'essentiel prépondérante. Dès les premières années qui ont suivi l'établissement des Français sur les côtes guyanaïses, pendant la majeure partie du XIX^{ème} siècle, l'enseignement en Guyane a été confié à des modèles pédagogiques cléricaux réservés exclusivement aux enfants de colons. Ainsi, l'éducation ne toucha qu'une partie de la population coloniale. L'implantation des écoles s'est faite plus aisément dans les régions côtières, notamment sur l'île de Cayenne et tardivement dans l'Intérieur auprès des populations autochtones (Amérindiennes et Businenge). Il n'y a pas à cette période d'enseignement homogène et égalitaire.

Le premier collège Jésuites construit à Cayenne en 1690 qui marqua les débuts de l'enseignement en Guyane jusqu'à leur expulsion en 1762 avaient en charge l'éducation des fils de colons français. Par ailleurs, s'agissant des filles, ce sont les sœurs de Saint-Paul de Chartes qui assuraient leur éducation. Les frères de l'Instruction chrétienne administraient les premières écoles en 1822 pour accueillir les fils de Colons blancs. D'ailleurs, cette école se transforma en école primaire gratuite par un arrêté local datant du 21 juillet 1831. Quant aux écoles destinées aux filles, elles furent administrées dans la même année par les sœurs de Saint-Joseph de Cluny. Ces écoles dispensaient un enseignement rudimentaire.

1.3.1.2 Enseignement pour les populations noires à l'aube de l'abolition de l'esclavage

C'est à l'initiative des missions religieuses que les premières formes d'éducation destinées aux populations de couleurs ont été introduites. C'est sous la Monarchie de juillet (1830-1848) que les premières tentatives en matière de scolarisation à l'égard de la population de couleur furent amorcées. Au XIX^{ème} siècle, l'instruction des populations de couleur est prise en charge par les congrégations des frères de l'Instruction chrétienne ainsi qu'à celle des sœurs de Saint-Joseph de Cluny.

D'abord, en 1832, dans la commune de Mana où des adultes sont formés à devenir des exploitants agricoles en vue d'une intégration dans la société coloniale guyanaise. Parallèlement, une salle d'asile accueillait les plus jeunes enfants pour les alphabétiser et leur enseigner le catéchisme. (Y. Farraudière 72 : 1989).

Avant 1848 (date de l'abolition de l'esclavage), la loi de MACKAU de 1845 prévoyait déjà des mesures en faveur de l'accès à l'instruction religieuse, la scolarisation et la formation professionnelle à l'égard des enfants d'esclaves. D'ailleurs, de 1836 à 1846, plusieurs arrêtés ont été rédigés pour l'ouverture d'une salle d'asile au camp Saint-Denis à Cayenne destinée à "l'éducation morale des jeunes Noirs et Nègresses de la colonie" ainsi que d'une école gratuite pour les enfants libres et esclaves du quartier Sinnamary". Au lendemain de la déclaration de l'abolition de l'esclavage, l'enseignement devient obligatoire et gratuite pour tous les enfants d'anciens esclaves. Au lendemain de l'abolition de l'esclavage, le rôle majeur de l'école dans l'éducation des populations de couleurs est un facteur essentiel pour véhiculer les valeurs culturelles et sociales de la nation française. Au cours de la période postcoloniale, la politique de scolarisation menée en Guyane n'a qu'un seul objectif : calquer le fonctionnement de l'institution éducative sur le modèle de l'École française.

Un profond bouleversement tant au niveau économique que social s'amorça avec l'abolition de l'esclavage de 1848. Le déclin progressif de l'économie de plantation contrôlée par l'administration coloniale profite aux anciens esclaves devenus affranchis, désormais, détenteurs de la citoyenneté française. Avec la généralisation de la scolarisation, on assiste à l'ouverture de plusieurs écoles tenues par les missionnaires, notamment par les Frères Ploërmel dans les communes de Kourou et Roura.

De peur qu'une paysannerie noire indépendante émerge, les choix politiques du gouvernement du Second Empire en matière de scolarisation sont indissociables des logiques économiques et sociales du système de plantation. En effet, si l'objectif premier des écoles missionnaires est

d'évangéliser les populations de couleur dans la langue de la colonie, celui de l'administration locale vise quant à lui à faire de l'école un appareil de « reproduction de la société coloniale » en s'alignant sur le processus du système esclavagiste. D'ailleurs, le programme de 1854 qui porte en partie sur l'instauration d'un nouveau programme basé sur l'initiation à l'agriculture, a pour objectif de faire de l'école un lieu visant à maintenir le système de plantation à travers la formation des nouveaux libres aux travaux de la terre dans les manuels et les contenus de formation.

L'objectif fondamental apparu avant même 1848 reste prioritaire : il s'agit de provoquer la nécessaire révolution mentale transformant l'ancien esclave en travailleur du système capitaliste. (Y. Farraudière, 1989 : 84)

Les programmes éducatifs dispensés dans les écoles congréganistes communales étaient différents de celles implantées à Cayenne. À l'égard des écoles communales, les autorités coloniales proposent un programme pédagogique qui prend en compte l'agriculture. L'enseignement donné comprend un enseignement religieux, la lecture, l'écriture et l'arithmétique³⁷ (Y. Farraudière, 1989 : 81).

Comme a justement souligné Y. Farraudière, « le pouvoir colonial voit dans l'instruction scolaire un instrument de la reproduction de la société coloniale et un appareil d'encadrement et de contrôle de toute une population³⁸ ». Dès le début de la période coloniale, les écoles sont soumises à une politique assimilatrice qui touche tant, les programmes scolaires que les textes officiels.

Selon Y. Farraudière, :

"En Guyane, l'école apparaît comme une des instances d'acculturation en ce sens qu'elle réalise pour plusieurs des groupes sociaux constituant la société guyanaise le moyen d'intériorisation des pratiques et des normes culturelles occidentales et plus particulièrement françaises." (1989 : 12)

Ainsi, à l'égard des écoles congréganistes, les autorités locales considèrent les résultats des expériences qui font émerger une paysannerie noire indépendante comme étant nuisible à leurs objectifs coloniaux. D'ailleurs, à partir de 1870 on assiste à l'ascension d'une nouvelle classe sociale déterminée à accéder à un enseignement portant sur la lecture, "l'écriture et les notions de la langue française". Cette même classe d'Élite Créoles qui plaidera auprès des

³⁷ *Ibid.* p.81.

³⁸ *Ibid.* p.84.

autorités coloniales en faveur de la transformation du statut d'ancienne colonie en département français d'outre-mer en 1946.

1.3.1.3 Laïcisation et réseaux d'école

C'est sous le régime de la III^e République qu'ont été mis en place les écoles laïques. Le système scolaire qui était jusqu'ici pris en charge par les autorités religieuses a été transféré aux autorités coloniales. La laïcisation des écoles avait pour objectif de s'écarter des missions religieuses soucieuses d'enraciner l'évangélisation. Le processus de scolarisation organisée selon le principe de laïcisation des écoles publiques va engendrer un profond changement au niveau de l'organisation du système éducatif. Les enseignants congréganistes sont remplacés par des instituteurs laïcs en provenance de France, des Antilles françaises. On assiste à une importante réorganisation du système d'enseignement de la colonie, avec une multiplication d'écoles primaires supérieures. D'ailleurs, un décret du 27 Avril 1848 sur l'instruction publique modifie les structures de l'enseignement privé en instituant dans chaque commune une l'école gratuite, laïque et obligatoire pour les enfants de six à dix ans.

Avant l'expansion de la laïcisation des écoles, le fonctionnement de l'institution éducative se limitait aux deux écoles communales de Cayenne et aux autres écoles privées de Cayenne et de Mana. Progressivement, apparaissent différents réseaux d'école. Au delà du cycle primaire, se développe un enseignement primaire supérieur où est recruté les meilleurs élèves de l'enseignement élémentaire. Ces écoles étaient prévues pour former des cadres moyens, des employés PTT, des comptables, des secrétaires, contremaîtres etc. C'est par décret du 4 janvier 1884 que l'école coloniale se transforme en Collège d'enseignement moderne.

Les lois promulguées en France sous la III^e République instituant l'école laïque gratuite et obligatoire (pour tous) furent progressivement appliquées en Guyane non sans difficultés : mauvais accueil des instituteurs remplaçant les congréganistes, manque de moyen dans les communes rurales. L'enseignement congréganiste a une image positive aux yeux des familles. Des partisans du maintien de l'école congréganiste s'opposaient à l'instauration de la laïcisation des écoles. Les débats autour de la question scolaire alimentaient les conseils municipaux.

S'il fallait caractériser la politique éducative mise en œuvre durant cette période, on peut la considérer comme une politique progressive d'assimilation et de contrôle des populations où l'école se doit être proche de celui de la société française.

« C'est donc un discours assimilationniste : il s'agit en effet de s'intégrer dans l'ensemble français « car toutes les institutions doivent être ramenées à l'unité » et les chambres républicaines ont bien voulu « associer les colonies à la métropole dans cette marche ascendante vers le Progrès »
(Y. Farraudière, 1989 :110)

Entre la moitié du XIXe siècle jusqu'au cours de l'entre-deux-guerres, les populations scolarisées dans les écoles de la colonie n'ont cessé d'augmenter. La première guerre mondiale conduit les autorités coloniales à étendre le modèle éducatif en vigueur en France aux populations des colonies en ouvrant progressivement un enseignement secondaire et la mixité. D'après Y. Farraudière (1989 : 153), le nombre d'élèves fréquentant les écoles de la colonie variait entre 1000 et 1500 au cours de la moitié du XIXe siècle, autour de 2500 au début du XX^{ème} siècle pour dépasser 3000 au cours de l'entre-deux-guerres (3140 en 1928).

Dès leur entrée dans l'enseignement primaire, les élèves recevaient une instruction en français, une langue que leur apprend un enseignant formé dans une école normale primaire. Dans le domaine de l'éducation primaire, les langues vernaculaires ont été interdites. Tous les enfants qui s'instruisent reçoivent un enseignement exclusivement en français. Le contenu des livres dans ces écoles véhicule une idéologie basée sur le maintien de la Guyane dans le système de plantation. Des programmes tiennent compte de l'histoire et la géographie et notamment les sciences, leurs applications à l'agriculture, aux exploitations aurifères. La ligne de la politique scolaire imposée par l'administration coloniale est que la langue française demeure hégémonique dans l'éducation fondamentale, laissant ainsi que peu de places aux langues maternelles. L'éducation accorde peu de place aux langues des élèves pour privilégier l'apprentissage de la langue coloniale. Il s'agit d'un enseignement qui encourage tous les enfants à apprendre une langue non maternelle.

Jusqu'à l'entrée en vigueur de la laïcisation des écoles, la Guyane héritait d'un réseau d'écoles ouvertes comme sur le modèle français au XIXe siècle. Plusieurs types d'établissements d'enseignement se juxtaposaient en Guyane : les écoles rurales mixtes qui comportaient un effectif réduit et étaient dotés de faibles moyens matériels et implantée dans des campagnes sous peuplées, les écoles primaires publiques qui constituaient la première étape d'une scolarisation dont la suite est le passage dans l'enseignement secondaire fréquenté

par des enfants de familles Créoles, assimilés fonctionnant avec les programmes de la métropole et sanctionné par un diplôme : Certificat d'études Primaires, les écoles de quartier qui sont fréquentées par un grand nombre d'élèves, les écoles privées tenues par les congrégations des sœurs de Saint-Joseph de Clunny (Cayenne, Mana, Sinnamary, Iracoubo) dotées d'internat, écoles du Bagne encadrées par les religieuses puis par les laïcs, instituée et gérée par l'administration pénitentiaire. Est mis en place un réseau d'écoles à plusieurs niveaux. La politique scolaire est menée en adéquation avec les besoins de la colonie. Les processus de scolarisation sont organisés selon les principes de l'école française.

1.3.1.4 L'école dans les zones rurales

Les témoignages des ethnologues montrent que l'école dans les zones les plus éloignées du littoral a longtemps été loin des réalités sociolinguistiques des populations autochtones et Businenge. L'enquête des Grenand a révélé que les familles ne voyaient guère les bénéfices que gagneraient leurs enfants à fréquenter l'école du bourg. Cela s'expliquait par le fait que les enfants participaient aux travaux de la terre, en particulier dans les abattis³⁹. Ils avaient des scolarités très incomplètes. Comme le soulignait Serge Mam-Lam-Fouck, l'absentéisme était élevé dans les écoles du bourg.

1.3.1.5 L'école et les enfants des peuples autochtones et businenge

L'analyse des faits saillants qui jalonnent l'histoire de l'École en Guyane établit de façon irréfutable de la non-adaptation de l'école française à la situation scolaire des enfants de peuples autochtones et businenge. En effet, jusqu'en 1969, les populations de l'Intérieur (autochtones et businenge) sont exclues de la dynamique assimilationniste en vigueur depuis la départementalisation de 1946. Or, avec l'obligation scolaire qui s'impose à elles, le choc culturel prévisible n'a pas été anticipé.

Par ailleurs, s'agissant du personnel enseignant, beaucoup ne sont pas recrutés parmi les autochtones. Le turnover des enseignants ne permet aucun suivi effectif dans la mise en œuvre d'un projet pédagogique concerté et durable.

Passant à la question du contenu de l'enseignement et des programmes, nous devons noter que peu de changements appréciables sont à signaler. L'enseignement primaire est donné avec les mêmes programmes et la même structure que celle de France métropolitaine.

³⁹ Petite clairière agricole, mode de culture traditionnel des régions tropicales.

Le français « langue officielle » des départements d'Outre-Mer continue à être la langue d'enseignement, les manuels restent les mêmes. Or, pour les Amérindiens et les Businenge, leur langue maternelle est différente. Ainsi, dans les écoles rurales on décèle aucune politique cohérente d'adaptation au contexte sociolinguistique dans lequel chaque enfant grandit et se développe. Cet état de choses est dans une large mesure lié à la départementalisation qui inscrit la Guyane dans la nation française.

Le système éducatif guyanais a été organisé sur celui du modèle éducatif français, comprenant trois cycles d'enseignement. En effet, l'école en Guyane est une réplique de l'école française dans son organisation générale comme dans ses modalités de fonctionnement. Les programmes scolaires sont les mêmes, les diplômes ont la même valeur et les réformes s'y appliquent automatiquement. Les finalités pédagogiques sont définies par le Ministère de l'Éducation nationale. Aujourd'hui, la situation scolaire des populations autochtones et businenge est le résultat d'une politique assimilationniste.

1.3.2 Bilan

Les nombreuses études historiques consacrées à l'École en Guyane aboutissent au même constat. La politique de scolarisation menée en Guyane n'a qu'un seul objectif : calquer le fonctionnement de l'institution éducative sur le modèle de l'École française. L'objectif politique en matière scolaire imposée par les gouvernements successifs a conduit à faire de l'école en Guyane un lieu de reproduction du modèle éducatif français, sans réellement prendre en compte les spécificités culturelles et linguistiques des différentes composantes de sa population. Le modèle éducatif mis en place en Guyane s'est longtemps résumé à accorder une instruction exclusivement en français.

Le français reste aujourd'hui le support principal du système éducatif. Il s'impose dans les programmes scolaires et pédagogiques, de la maternelle à l'université, comme étant la langue de la majorité alors que l'ensemble des communautés, notamment Amérindiennes et Businenge, ne la considèrent pas comme étant leur langue maternelle. Ainsi, la question du choix de langue à enseigner et pour enseigner se pose lorsqu'une seule langue officielle est privilégiée. En Guyane, la réussite scolaire est conditionnée par la maîtrise du français à tous les niveaux des cycles scolaires, le français occupe une place importante dans les domaines de l'écrit. Sa présence dans la presse écrite et la littérature lui donne un statut de langue prestigieuse et d'enseignement à l'école. Le français est la langue des matières techniques, des notes officielles, La langue privilégiée dans les conversations et communications entre élèves

et enseignants est le français. Or, la situation du français en Guyane présente quelques caractéristiques. Elle a pour vocation de ne pas être la langue première dans certaines communautés autochtones. Pour les enfants créolophones (Guyane-Haïti-Antilles), il existe une certaine proximité linguistique entre le français et leur langue maternelle, contrairement aux langues des enfants amérindiens ou businenge. Le français a la caractéristique de n'être la langue première d'aucun de ces groupes de locuteurs. Pour beaucoup d'entre eux, l'accès au français passe d'abord par la scolarisation. Parmi toutes les langues en présence, le français bénéficie d'un statut de langue socialement valorisée et prestigieuse à une langue véhiculaire.

1.3.3 La situation actuelle du système éducatif en Guyane

Le système éducatif en Guyane tel que nous le connaissons à l'heure actuelle a connu de profonds bouleversements. En tout premier lieu, la naissance du mouvement lycéen en 1996. Les lycéens guyanais, se sont regroupés en un mouvement unitaire, malgré les nombreuses tentatives de division et les manœuvres de diversion des instances étatiques et de certains hommes politiques guyanais pour obtenir la création d'un Rectorat en Guyane. Jusqu'en novembre 1996, l'organisation du système éducatif guyanais fut longtemps centralisée et gérée par l'Académie des Antilles-Guyane.

1.3.3.1 L'Académie de Guyane en quelque chiffres

En utilisant les données du recensement de la population guyanaise de 2009 et du rapport faisant état de la situation de l'Ecole en Guyane en 2011, différentes analyses ont été produites de sorte à cerner les caractéristiques sociodémographiques du système éducatif guyanais. Les résultats obtenus démontrent que le nombre de jeunes est passé de 18 000 à presque 72 000, sur la période 1997 à 2009, soit un taux de croissance estimée de 3,7%⁴⁰ par an. Au cours de ces vingt dernières années, les effectifs d'élèves (scolarisés) dans les établissements du premier et du second degré ont considérablement progressé, fruit d'une explosion démographique ainsi qu'une immigration sans cesse en augmentation constatée sur la période 1997 à 2009. L'enseignement primaire connaît un développement sensible de ses effectifs. Malgré les progrès affichés sur les quinze dernières années, l'Ecole en Guyane n'a pas enrayé la problématique de l'échec scolaire liée à la non maîtrise de la langue française.

⁴⁰ L'état de l'école en Guyane, Dossier n°1, octobre 2014, p. 5, lien internet https://www.ac-guyane.fr/IMG/pdf/etat_de_l_ecole_integral.pdf

En effet, bien que le français soit le support principal du système éducatif. Il connaît des ratés car le taux d'échec scolaire lié à la maîtrise de la langue française est assez élevé, mais inégal il est vrai d'une commune à l'autre. Dans certaines régions du département, précisément dans celles où vivent majoritairement des populations issues des communautés amérindiennes et businenge, l'échec scolaire toucherait davantage les enfants qui n'auraient pas dans leur répertoire linguistique, le français. En effet, les langues maternelles des élèves sont tellement diversifiées qu'elles ont remis en question l'enseignement d'une seule langue dans les écoles du département. L'usage des langues vernaculaires dans les communications se perpétue dans les communautés amérindiennes et businenge même si c'est à travers la langue française que passe la transmission du savoir scolaire ; d'où la nécessité pour l'élève de la maîtriser pour réussir sa scolarité. La non maîtrise de cette dernière constitue certainement le premier frein à la réussite des élèves en Guyane.

1.3.3.2 Emergence d'un politique scolaire pour l'adaptation de l'école

En raison de la politique scolaire orientée uniquement vers l'enseignement du français jusqu'au début des années cinquante, la politique linguistique visant la promotion des langues de Guyane a pris quelques décennies à se réaliser dans cette région où règne un plurilinguisme omniprésent. Il faut attendre le début des années 70 pour faire apparaître dans les programmes des expérimentations en faveur de l'introduction du créole dans certaines classes primaires des écoles du littoral (Kourou et Cayenne). Fin des années 2000 marque un tournant dans l'enseignement des langues maternelles amérindiennes et businenge dans certaines écoles primaires. Des revues et des recueils d'articles apparaissent sur les questions linguistiques et sociales sur les différentes communautés de Guyane.

1.3.3.3 La prise en compte des langues maternelles à l'école primaire

Ainsi que le révèle le rapport de mission de Jean Hébrard, inspecteur général et responsable du suivi des circonscriptions de l'enseignement primaire de l'IGEN⁴¹, le lien unissant échec scolaire et absence de prise en compte des langues maternelles fait apparaître que

« [...] la mauvaise maîtrise de la langue de scolarisation (le français) [est] due, dans la plupart des cas, à un phénomène de diglossie né du statut dévalorisé des langues maternelles et de leur non prise en compte dans la scolarité de l'enfant » (Hébrard, 2000 : 4-5)⁴².

Il souligne l'importance de faire entrer les langues maternelles dans les processus de scolarisation pour permettre, selon lui, de lutter contre l'échec scolaire en précisant que

« le développement d'un enseignement réellement bilingue serait susceptible, dans de nombreux cas, de favoriser la réussite scolaire de nombreux enfants qui ne vivent pas dans un environnement linguistique français⁴³ ».

En dépit du constat et des efforts consentis par l'institution éducative pour introduire un programme d'enseignement bilingue, la mise en œuvre d'une politique linguistique éducative prenant en compte les langues maternelles des élèves a connu des débuts chaotiques⁴⁴.

Les positions en faveur de l'introduction des langues régionales à l'école primaire ont d'abord été celles du milieu créolophone. Ce n'est qu'à la fin des années 1980 qu'une politique en faveur de l'enseignement du créole guyanais fut mise en place par les autorités éducatives à travers l'instauration du dispositif « médiateurs culturels ». La circulaire n°82-261 du 21 juin 1982, dite « circulaire Savary », marque une étape importante dans le développement de l'enseignement des Langues et Cultures Régionales (LCR) dans le service public de l'Éducation nationale. S'inscrivant avant tout dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire, Laurent Puren précise que les médiateurs culturels avaient été choisis dans le vivier des instituteurs créolophones pour introduire un enseignement du créole au sein de leur classe.

⁴¹ IGEN : Inspection générale de l'Éducation nationale.

⁴² Puren, Laurent. (2007). « Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIXe siècle ». In LÉGLISE I. et MIGGE B. *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. regards croisés*. Paris : IRD Éditions, p. 293.

⁴³ *Ibid.*, p.13.

⁴⁴ *Ibid.*, pp. 270-290.

Il reprend les principaux objectifs assignés à ces derniers :

- « *Aider à la promotion de la langue et de la culture créoles* » ;
- « *participer à l'effort d'adaptation de l'enseignement en milieu créole* »,
- *faire en sorte de « structurer la pensée de l'enfant dans sa langue maternelle⁴⁵ ».*

Entre 1986 et 1996, nous pouvons mentionner les nombreuses actions qui ont abouti à la publication :

- d'ouvrages pédagogiques destinés à proposer aux enseignants diverses pistes de travail et réflexions sur l'enseignement des langues et des cultures régionales en Guyane ;
- d'un programme académique pour l'enseignement des langues et cultures créoles ;
- des bulletins consacrés aux problématiques liées aux LCR édités dans la plupart des circonscriptions ;
- la parution en 1998 de *Pipiri*, un manuel de langues et cultures créoles guyanaises à destination des élèves du cycle 3 ;
- des actions de formation initiale et continue proposées au personnel enseignant⁴⁶.

En revanche, la présence des langues maternelles — amérindiennes et businenge — a pris plus d'une décennie à se mettre en place dans les écoles de Guyane. Dès les années 1970 et 1980, Pierre et Françoise Grenand (1982), deux chercheurs en anthropologie, ont été les premiers à instaurer deux projets éducatifs⁴⁷ dans le Sud guyanais, en territoire amérindien.

Laurent Puren rappelle que

ces projets visaient à adapter l'enseignement au contexte dans lequel celui-ci prenait place en tenant compte du vécu, et notamment du vécu linguistique, des élèves alloglottes. Il s'agissait toutefois là, plus souvent d'actions militantes menées en marge d'une institution dont les représentants voyaient d'un mauvais œil toute approche éducative pluraliste s'écartant du modèle métropolitain « un et francophone » dont les instructions officielles se faisaient l'écho fidèle. (Puren, 2007 : 290)

Les principales raisons qui ont freiné son instauration sont précisées par Odile Renault-Lescure :

Premièrement, pour enseigner une langue à l'école [...], il est nécessaire d'avoir suivi les filières de formation officielles et réussi les concours de recrutement. Or, le nombre d'Amérindiens et Businenge disponibles pour enseigner dans ces conditions est très faible. De plus, pour bénéficier des droits d'entrée dans l'enseignement, une langue doit, théoriquement, avoir le statut de langue régionale et doit pouvoir être étudiée dans une université. Or les langues amérindiennes et businenge n'ont pas le statut de langue régionale et n'ont pas d'enseignement organisé. (O. Renault-Lescure, 2000, pp. 243-244)

⁴⁵ *Ibid.* pp. 291

⁴⁶ *Ibid.* pp. 291-292

⁴⁷ Le premier projet en 1971 "Projet d'enseignement adapté aux Indiens de la forêt guyanaise" et le second en 1982 "Application des connaissances linguistiques à la scolarisation des populations sylvicoles de Guyane".

Il faut attendre la fin des années 1990 pour voir apparaître les médiateurs⁴⁸ culturels et bilingues. La principale tâche de ces nouveaux acteurs est d'intervenir prioritairement dans les petites classes (école maternelle et cours préparatoire) afin de donner la possibilité aux élèves de développer la maîtrise de leur langue maternelle et de valoriser leur culture dans le but de faciliter le développement de l'estime de soi et l'acquisition du français. Selon Michel Launey⁴⁹, il s'agit d'une sorte d'enseignement bilingue *a minima* reposant sur l'idée que la langue maternelle étant la première expérience qu'un enfant fait du langage en général, il est préférable de l'étayer à l'école plutôt que de l'inhiber, au moins jusqu'à sa stabilisation vers sept ou huit ans. Cette expérience vise à aménager des programmes au profit d'une présence plus importante des références au milieu et au mode de vie des élèves concernés, notamment dans les petites classes, où l'échec est programmé si les enfants commencent leur vie d'élèves dans une langue encore inconnue et en entendant la parler dans un univers lui aussi inconnu.

Les langues concernées dans ce dispositif sont les langues amérindiennes, businenge, hmong. Ce programme est destiné à des enfants qui débute leur scolarisation dans une langue officielle majoritaire qui bénéficie d'une valorisation par le biais de l'écrit dans son répertoire verbale qu'une seule langue maternelle minoritaire qui n'est valorisée bien souvent qu'au niveau familial voire communautaire. Généralement, la langue maternelle est enseignée indépendamment de la langue officielle comme medium d'enseignement et d'apprentissage.

Aujourd'hui, il existe plusieurs programmes d'enseignement en faveur des langues maternelles dans certaines écoles primaires, notamment le dispositif ILM (Intervenant en langue maternelle), les classes bilingues français-créole ainsi que les ELCO⁵⁰ (Enseignements des Langues et Cultures d'Origine). Ces dispositifs s'adressent à des enfants qui répondent à

⁴⁸ La fonction de médiateur bilingue a été créée dans le cadre du plan emploi jeunes de 1997, qui prévoyait la création de 350 000 emplois dont une importante de ces emplois prenant dans l'Education nationale la forme d'aides-éducateurs.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 83

⁵⁰ Les ELCO concernent les enfants de migrants scolarisés à l'école primaire, au collège et en lycée professionnel. En Guyane, le portugais et l'anglais sont enseignés dès l'école élémentaire. Mis en place à partir de 1973 dans le cadre d'accords bilatéraux entre la France et les pays fournissant les plus importants contingents de migrants, les Enseignements de Langues et Culture d'Origine (ELCO), ont eu successivement pour buts de soutenir le bilinguisme des élèves issus de l'immigration en vue d'un éventuel retour aux pays. (Explication reprise dans LAMBERT, Patricia. & TRIMAILLE, Cyrille. (2004). « Plurilinguisme, variations et apprentissages des langues à l'école primaire : quelles prises en compte didactiques de l'hétérogénéité ? » In HOLTZER, G. *Voies vers le plurilinguisme*. Besançon : Presse Universitaire de Franche-Comté. p.70).

des critères spécifiques ayant entre autres des profils très différents tant sur les plans sociolinguistique et sociocognitif que socio-économique et socio-culturel.

Ces dispositifs bilingues, nous les avons découverts lors de notre séjour de recherche en 2011 dans le cadre des enquêtes sociolinguistiques que nous avons réalisées⁵¹. Déjà sensibilisée aux questions de langues et de contacts linguistiques par notre formation et notre parcours personnel, nous avons voulu avoir une connaissance plus approfondie de la pratique des langues dans les classes concernées par les dispositifs d'enseignement des langues vivantes maternelles.

1.3.4 Situation sociolinguistique de la population scolaire

Dans cette section, nous tenterons une première approche de notre objet d'étude : appréhender la diversité culturelle et linguistique en contexte scolaire guyanais à travers une enquête sociolinguistique effectuée dans plusieurs établissements pour le compte de l'ANR ECOLPOM⁵², en établissant trois critères d'identification. D'abord, en nous appuyant sur les modalités d'apprentissage du français par les élèves alloglottes scolarisés dans des écoles concernées par des dispositifs d'enseignement des langues (ILM, Classe bilingue français-école) afin de présenter les conditions dans lesquelles les locuteurs apprennent le français. Pour préciser ces critères, nous comparerons la pratique du français avec les langues locales, les langues étrangères. Enfin, nous constaterons la vitalité des langues autochtones, conséquence de l'éloignement de ces langues sur le plan linguistique et morphologique par rapport au français ainsi que l'hétérogénéité des répertoires des locuteurs.

⁵¹ Nous avons mené des enquêtes sociolinguistiques en milieu scolaire guyanais dans le cadre du projet ECOLPOM répondant à une forte demande au sein des collectivités françaises d'Outre-mer (Polynésie française - Nouvelle Calédonie - Guyane française) et a rencontré une utilité sociale directe en fournissant aux autorités politiques et pédagogiques, des instruments d'appréciation, afin d'optimiser le développement des compétences langagières et scolaires des élèves en contexte plurilingue et pluriculturel.

La première partie de cette section sera consacrée à proposer des instruments statistiques pour appréhender la façon dont s'opère l'apprentissage des langues dans différents groupes de populations scolaires. Nous nous attacherons à défendre la position qui nous est propre, qui consiste à affirmer que les enfants appartenant à des groupes socioculturels dits "monolingues et mono-ethniques" sont largement non locuteurs de la langue enseignée par l'école.

1.3.4.1 Etude quantitative des pratiques langagières des élèves

Dans l'étude des pratiques langagières chez les enfants, les observations en situation naturelle ne permettent pas toujours de déterminer les langues que parle et comprend exactement l'enfant dans le cadre scolaire et hors de celui-ci. Nous avons fait le choix d'une étude quantitative des pratiques langagières.

L'intérêt pour une approche quantitative des données dont nous disposons a commencé par la découverte du questionnaire sur les langues élaboré par Isabelle Léglise, principalement celui qui a révélé les pratiques langagières dans les écoles primaires concernées par les dispositifs d'enseignement des langues. Pour nous, le traitement statistique des données langagières ne doit pas réduire nos résultats à de simples pourcentages. En revanche, le propre de l'approche quantitative est de rechercher des corrélations éventuelles entre certaines situations variables sociologiques et certaines performances linguistiques afin de caractériser chaque groupe de locuteurs. Par conséquent, nous avons choisi d'utiliser les moyens quantitatifs à des fins d'études complémentaires que nous mettrons en parallèle avec une étude qualitative de nos données. Afin de croiser les données que nous avons recueillies dans des milieux contextuels non francophones, nous mettrons en rapport le contexte spécifique de l'école Gran Man Tolinga, de Papaïchton et celui, plus général, des écoles fréquentées par des enfants se déclarant majoritairement non francophones avant leur scolarisation.

1.3.4.2 Contexte général de l'étude

L'Académie de Guyane est composée de huit circonscriptions⁵³. Seules quatre d'entre elles regroupant plusieurs écoles primaires ont été retenues pour notre étude, le critère étant la présence d'un dispositif d'enseignement des langues et des cultures d'origine. Le choix de sept établissements a donc été motivé en raison des différents contrastes qu'elles présentent. Sept établissements de l'enseignement primaire situés dans chacune de ces circonscriptions ont été contactés au mois de février 2011. Tous ont accepté de prendre part à l'enquête.

Etablissements situés dans des communes frontalières		Situation géographique
Ecole primaire publique La Charbonnière	Saint-Laurent du Maroni	Ouest - Rives du fleuve Maroni
Ecole élémentaire Gran Man Tolinga	Papaïchton	

Etablissements situés dans des Communes non frontalières		Situation géographique
Ecole élémentaire publique Michel Lohier	Kourou	Littoral - Est
Ecole élémentaire Edmard Malacarnet	Cayenne	
Ecole élémentaire Maurice Léanville	Régina	
École élémentaire publique Solange Patient	Kourou	
Ecole Saint-Michel	Matoury	

Le choix des villes où nous avons mené nos enquêtes n'est pas aléatoire mais s'appuie sur des données existantes, celles des travaux de chercheurs travaillant sur les langues et les populations présentes sur le territoire guyanais.

1.3.4.3 Préliminaires et résultats généraux

La méthode d'enquête utilisée a été celle de passation par questionnaire. À tour de rôle, l'enquêteur interroge un enfant à l'aide d'un questionnaire élaboré par Isabelle Léglise, composé de questions ouvertes et questions fermées, portant sur les langues parlées (cf. Annexe 4 "Questionnaire sur les langues destiné aux élèves"). Dans chacune des écoles, une salle a été mise à la disposition de l'enquêteur. Ces enquêtes se sont donc déroulées en sa

⁵³ L'école Maurice Léanville fait partie de la circonscription de Cayenne sud. L'école de La Charbonnière est sous la responsabilité de la circonscription de Saint-Laurent-du Maroni Nord. L'école Gran Man tolinga fait partie de la circonscription du Maroni. L'école élémentaire Solange Patient fait partie de la circonscription Kourou-Macouria-Montsinéry-Tonnégrande.

présence. C'est sous la responsabilité de Sophie Alby, coordinatrice du groupe de recherche du projet ECOLPOM en Guyane, que nous avons été chargée de diriger les entretiens selon les consignes qui nous ont été fournies. Les données quantitatives ont été prises indépendamment de la première phase d'enquête que nous avons menée en 2009. Seules les questions (Annexe 4, questions 17, 18) portent sur l'usage du mélange de langues.

La méthode quantitative que nous adoptons ici vise à faire apparaître les régularités statistiques en terme de conduites langagières. À partir du traitement des réponses concernant l'usage des langues (Lm, L2 , L3, L4), cette approche nous permettra de dégager les profils langagiers des locuteurs et de mettre en lumière la diversité des contextes d'apprentissage qui coexistent dans l'Académie de Guyane. Notons que les 30 élèves par école que nous avons interrogés ont répondu à un questionnaire qui était construit en plusieurs parties autour de questions posées séparément :

La structure du questionnaire développait les thèmes suivants :

1. Description du profil sociodémographique de l'interviewé : sexe, classe, âge, lieu de naissance (si l'interviewé est d'origine étrangère : date ou âge d'arrivée en Guyane), focus sur l'école où l'interviewé a passé sa scolarité antérieure ;
2. Langues parlées et apprises avant la scolarisation, aboutissant à l'identification des langues premières et/ou des autres langues déclarées par l'interviewé ;
3. Questions sur l'usage des langues en famille (mère, père, frères et sœurs, grands-parents maternels, grands-parents paternels, autres personnes de sa famille) et entre amis ;
4. Questions posées sur le mode de transmission des langues par la famille, le lieu de naissance des parents et grands-parents ;
5. Questions posées sur l'usage préférentiel des langues ;
6. Question sur la fréquence et le niveau d'aisance dans l'utilisation des langues hors du cadre scolaire ;
7. Questions sur le niveau de compétence en langues déclarées par l'enquêté (critères d'auto-évaluation : *un peu, bien, très bien parlé/compris*) ;
8. Questions sur les souhaits d'apprentissage des langues à l'oral et à l'écrit et leur représentation ;

9. Connaissance sur le mélange des langues et le contact des langues ;
10. Attentes en matière de valorisation, de transmission des langues locales à l'école.

Tableau 2 Répartition par niveau

Classe	Nombre d'élèves
5 CM1	70
6 CM2	140
Nombre d'écoles visitées	Nombre d'élèves interrogés
7	210

Tableau 3 Répartition des usages du français avant la scolarisation

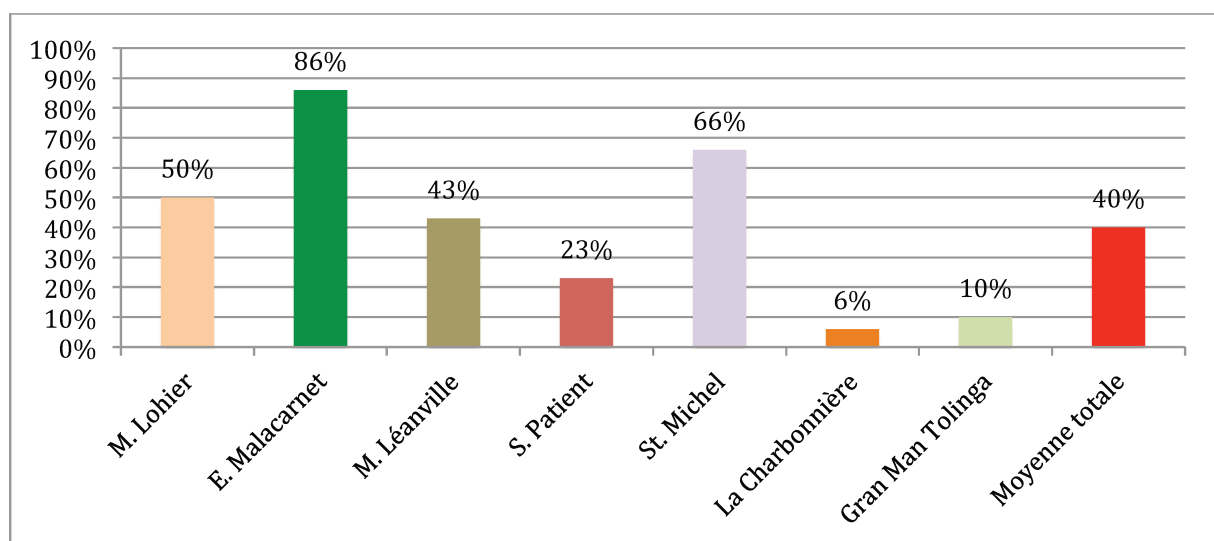
	Taux global	COMMUNES						
		Kourou	Cayenne	Régina	Kourou	Matoury	St. Laurent	Papaïchton
		Ecoles						
		M. Lohier	E. Malacarnet	M. Léanville	S. Patient	St. Michel	La Charbonnière	Gran Man Tolina
Déclare ne pas parler français	59%	50%	13%	56%	76%	33%	93%	90%
Déclare parler français	40%	50%	86%	43%	23%	66%	6%	10%
Total	210	30	30	30	30	30	30	30

1.3.4.4 Focus sur les enfants qui déclarent parler français avant leur scolarisation

Au global, le pourcentage d'enfants déclarant parler français avant la scolarisation s'élève à 40%, une proportion qui diffère sensiblement selon la situation géographique et linguistique dans laquelle se situe l'école. C'est à Cayenne et à Matoury que les taux sont significativement plus élevés. Cela s'explique par le fait que ces villes connaissent une forte mobilité, ce qui favorise le nombre de locuteur du français. Pourtant, dans les régions du bassin ouest, où le taux d'enfants déclarant parler français avoisine les 6 à 10%, plus d'individus déclarent utiliser une autre langue que le français avant la scolarisation.

Ceux qui déclarent parler en premier dans leur répertoire verbal le français sont ceux qui sont davantage issus de communes du littoral. Comme remarque générale, nous pouvons dire que dans les écoles que nous avons visitées, tous déclarent ne pas avoir le français pour langue maternelle. Le tableau ci-dessus montre d'une manière générale que sur le plan géographique, il existe des différences linguistiques, notamment une différence entre les écoles du littoral-est, et de celles l'Ouest dans le bassin du Maroni. Dans les écoles situées dans les communes du bassin cayennais, comme les écoles E. Malacarnet et St. Michel, la part des élèves déclarant parler français avant la scolarisation est supérieure à la moyenne, comme le fait apparaître le graphique ci-dessous :

Graphique 1 Pourcentage d'élèves déclarant savoir parler le français avant la scolarisation



Les 86% de réponses obtenues à Cayenne sont significativement supérieurs au résultat global de 40% représentant le pourcentage total des déclarations concernant l'usage du français antérieur à la scolarisation. Il en va de même pour les écoles Michel Lohier et Saint-Michel. À l'inverse, les taux de 6% de l'école la Charbonnière, de 10% à Gran Man Tolinga et de 23% à S. Patient sont statistiquement inférieurs. Le tableau fait apparaître que plus de la moitié des élèves déclarent pratiquer une langue autre que le français avant leur scolarisation (59%).

Ceux qui déclarent le contraire représentent une proportion minoritaire (40%). Les déclarations concernant les usages du français avant la scolarisation chez les élèves représentent une forte proportion dans les écoles situées précisément dans les communes du bassin cayennais, à l'école Malacarnet, située proche du centre de ville du chef lieu Cayenne

et à l'école St. Michel, proche du centre-ville de Matoury. Par comparaison, si nous citons les communes de l'ouest Maroni, nous nous apercevons que la francophonie concerne une très faible proportion d'élèves (6 et 10%) voire seulement 23% dans une école de la commune de Kourou.

D'une manière générale, deux tendances se dégagent au niveau du profil linguistique des locuteurs :

- les locuteurs s'affirmant francophones avant la scolarisation. On suppose que leur apprentissage du français s'est réalisé par acquisition maternelle ;
- les locuteurs dont l'apprentissage du français passe vraisemblablement par l'école comme langue de scolarisation.

1.3.4.5 Le répertoire plurilingue des enfants

À la question qui évoquait l'usage déclaré des langues avant la scolarisation, les élèves citent aussi bien des langues vernaculaires (variétés de créoles, le hmong, variétés de langues amérindiennes) que des langues étrangères (portugais du Brésil, anglais, surinamien). Parmi les langues citées, le ndjuka apparaît en tête (23% des réponses). Le saramaka et le portugais qui représentent à eux deux 24% des réponses se répartissent sur l'ensemble des écoles visitées. En d'autres termes, la présence de locuteurs de ces langues est fréquente dans les écoles. Les proportions des autres langues citées sont résumées dans le tableau suivant :

Tableau 4 Pratiques déclarées des langues autres que le français

Langues	Nombre de citations	Pourcentage
saramaka	18	12%
créole H ⁵⁴	10	7%
portugais	18	12%
néerlandais	4	2%
Créole GF ⁵⁵	11	7%
anglais	3	2%
ndyuka	33	23%
argot	1	0,70%
surinamien	2	1%
créole	2	1%

⁵⁴ Créole haïtien.

⁵⁵ Créole guyanais.

espagnol	4	2%
aluku	24	17%
hmong	2	1%
arabe	1	0,70%
sranan tongo	1	0,70%
paamaka	3	2%
kali'na	1	0,70%
créole M ⁵⁶	1	0,70%
wayana	1	0,70%

Parmi les enfants qui ont cité une autre langue que le français avant la scolarisation, 23% se déclarent locuteurs de ndjuka. Outre l'aluku, qui arrive en deuxième position, le saramaka et le portugais sont chacun d'eux cités à hauteur de 12%.

À la question : "Quelles autres langues as-tu apprises ?" dans toutes les écoles de l'ouest, la majorité des élèves ont cité en premier le français. Dans les autres écoles du littoral, ce sont les langues vernaculaires qui sont mentionnées.

1.3.4.6 Niveaux de pratique et de compétences

Compétence linguistique variable selon le contexte linguistique

Compétence en français

Pour ce qui concerne la compétence de communication dans les classes de Saint-Laurent du Maroni et de Papaïchton, la plupart des enfants reconnaissent n'avoir qu'une connaissance partielle du français à leur arrivée à l'école. À la question de savoir quelle est la langue qu'ils parlent le plus souvent hors du cadre scolaire, seuls 10% répondent que c'est le français. En majorité, des variétés de créoles à base anglaise (80% le ndyuka et 76% l'aluku). Leur niveau d'aisance en français est relativement bas si on le compare avec les déclarations des cinq autres classes visitées.

⁵⁶ Créole martiniquais.

Tableau 5 Usage du français selon le contexte

en Français	Kourou	Cayenne	Régina	Kourou	Matoury	St. Laurent	Papaïchton
	Ecoles						
	M. Lohier	E. Malacarnet	M. Léanville	S. Patient	St. Michel	La Charbonnière	Gran Man Tolinga
Langue dans laquelle le locuteur déclare parler le plus souvent hors du cadre scolaire	63%	76%	50%	43%	76%	10%	10%
Langue dans laquelle le locuteur déclare être plus aise	70%	76%	60%	50%	70%	36%	31%
Langue dans laquelle le locuteur déclare savoir écrire	100%	100%	100%	100%	86%	100%	85%
Total	30	30	30	30	30	30	30

Cependant, ces chiffres ne doivent pas cacher une autre réalité, celle des déclarations concernant la compétence plurilingue chez les élèves. Les résultats que nous avons obtenus englobent un sous-ensemble qui représente ceux qui déclarent avoir une compétence plurilingue à l'écrit comme à l'oral.

1.3.4.7 Focus sur les enfants qui déclarent parler le français en famille

À qui parles-tu le français ?

Tableau 6 Pratiques déclarées du français en famille

Tu parles en français à	M. Lohier	E. Malacarnet	M. Léanville	S. Patient	St. Michel	La Charbonnière	Gran Man Tolinga
ta mère	10%	12%	8%	5%	10%	2%	0%
ton père	8%	11%	8%	5%	10%	4%	1%
tes frères et sœurs	11%	11%	10%	10%	12%	3%	0,90%
grands-parents maternels	5%	9%	3%	2%	5%	1%	0%

grands-parents paternels	4%	9%	3%	3%	8%	1%	0%
autres personnes de ta famille	8%	9%	9%	8%	12%	7%	2%

De manière assez surprenante, il est intéressant de voir que c'est non pas à leurs parents mais à leurs frères et sœurs et aux autres personnes de leur entourage familial que les enfants déclarent parler français. Seuls les élèves de l'école Malacarnet déclarent parler en français à leurs parents, en particulier à leur mère (soit 12%). D'une manière générale, l'usage du français chez les élèves varie suivant l'âge du locuteur et le lieu d'implantation de l'école. Les faibles proportions en matière d'usage du français aux grands parents (maternels et paternels) nous montrent que les élèves semblent proscrire le français dans leurs pratiques avec leurs grands-parents, privilégiant l'emploi des langues familiales (langues vernaculaires), comme l'illustre le tableau ci-dessus.

En répertoriant les réponses concernant l'usage déclaré des langues autres que le français, nous nous apercevons que le nombre de réponses augmente dès qu'il s'agit des langues locales et de façon plus significative, dans certains contextes linguistiques. Dans le cas des réponses des élèves de l'école Gran Man Tolinga, le cadre familial paraît peu déterminant pour l'emploi du français. Peu d'élèves déclarent utiliser le français pour communiquer avec leurs parents et leurs collatéraux.

1.3.4.8 Focus sur les enfants non locuteurs du français avant la scolarisation

Parmi les sept écoles visitées, il nous a semblé pertinent de retenir quatre écoles avec un effectif d'élèves se déclarant non locuteur du français avant leur scolarisation.

- l'école primaire publique La Charbonnière à Saint-Laurent du Maroni;
- l'école élémentaire Gran Man Tolinga à Papaïchton ;
- l'école Maurice Léanville à Régina ;
- l'école Solange Patient à Kourou.

1.3.4.10 Présentation du milieu sociolinguistique des établissements

Plus de 50% des enfants fréquentent des établissements implantés dans un environnement où la langue locale ou étrangère prédomine sur le français. La réponse de l'enfant qui déclare parler une seule langue dès l'enfance n'est pas exceptionnelle mais le monolinguisme de ces enfants issus de populations autochtones ou étrangères constitue la norme.

Tableau 7 Présentation des milieux sociolinguistiques

Ecole	Ville, commune	Langues majoritaires	Place du français
La Charbonnière	Saint-Laurent du Maroni, commune de l'ouest, partage les rives fluviales frontalières avec le Surinam (Ancienne colonie Hollandaise), rive du Maroni	Langues vernaculaires à usage privé (famille, amis) : 86% de locuteurs déclarant le ndyuka en L1 6% de locuteurs déclarant le paamaka en L1 3% de locuteurs déclarant le néerlandais en L1 3% de locuteurs déclarant le saramaka en L1 Langues non officielles des pays voisins : sranan tongo	Français langue officielle réservée à la sphère publique, l'école, l'administration, le commerce.
Gran Man Tolina	Village de Papaïchton, haut Maroni, partage les rives fluviales avec le Surinam.	Langues locales majoritaires : 76% de locuteurs déclarant l'aluku en L1. Langues orales vernaculaires des autres communautés : 10% de locuteurs déclarant le ndjuka en L1. 3% de locuteurs déclarant le wayana en L1.	Aucune place dans la communication quotidienne, présence quand il y a des Métropolitains, langue véhiculaire permettant de communiquer avec d'autres communautés, langue d'enseignement.
Maurice Léanville	Régina, commune de l'est guyanais,	Langue officielle des pays voisins : 30% de locuteurs portugais. Langues véhiculaires : français et créole (langues employées entre différentes communautés linguistiques) Langues des populations locales et étrangères :	Langue véhiculaire de l'enseignement, et du commerce
Solange Patient	Kourou, commune urbanisée du littoral	Langues locales majoritaires : - 41% de locuteurs de saramaka Langues véhiculaires : - 4,1 % : de locuteurs déclarant parler le créole guyanais Langues issues de l'immigration : - 12,5 % déclarant l'espagnol - 8,3 % déclarant parler le créole haïtien ainsi que le portugais - 4,1% déclarant parler de néerlandais, le ndjuka, l'aluku et le sranan tongo	Langue véhiculaire de l'enseignement, et du commerce

Tableau 8 Répartition géographique des écoles selon le bassin de formation

Bassin de formation	Etablissements
Bassin de Papaïchton	Groupe scolaire Gran Man Tolinga
Bassin de Saint-Laurent	Ecole primaire publique La Charbonnière
Bassin de Cayenne	Ecole élémentaire Maurice Léanville
Bassin de Kourou	Ecole élémentaire Solange Patient

Les établissements concernés sont les suivants :

- Le groupe scolaire Gran Man Tolinga (348 élèves), situé à Papaïchton (3 980⁵⁷ habitants), à l'ouest des rives françaises du fleuve Maroni ;
- L'école primaire publique la Charbonnière (429 élèves), située à Saint-Laurent du Maroni (37 755⁵⁸ habitants), à l'ouest.
- L'école élémentaire Maurice Léanville (152 élèves), située à Régina (860⁵⁹ habitants), commune de l'est guyanais.
- L'école élémentaire Solange Patient (411), située à Kourou (25 708⁶⁰ habitants) sur le littoral.

Un groupe d'élèves affirmant majoritairement parler une autre langue que le français avant leur scolarisation a été sélectionné, soit 93 personnes. À partir de l'analyse des caractéristiques macrosociologiques, nous cherchons à révéler des tendances au point de vue de leurs habitudes langagières. En d'autres termes, nous nous intéressons à ceux qui ont bénéficié tardivement d'un apprentissage initial du français. Nous constatons une représentation accrue dans les écoles de la Charbonnière, à Saint-Laurent du Maroni et Gran Man Tolinga, à Papaïchton.

Bien que la gestion de la langue d'origine et de la langue dominante en famille ne soit pas exactement similaire chez les populations immigrées et chez les populations autochtones, nous considérons comme indispensable de mettre en comparaison les stratégies des familles concernant l'emploi de la langue dominante et celui de la langue d'origine dans les deux cas de figure. Nous distinguons deux profils d'enfants alloglottes, parmi ceux qui déclarent être nés en Guyane et ceux qui déclarent être d'origine étrangère. Qu'ils soient de nationalité

⁵⁷ Source : Recensement de la population 2009, limites territoriales au 01 janvier 2011.

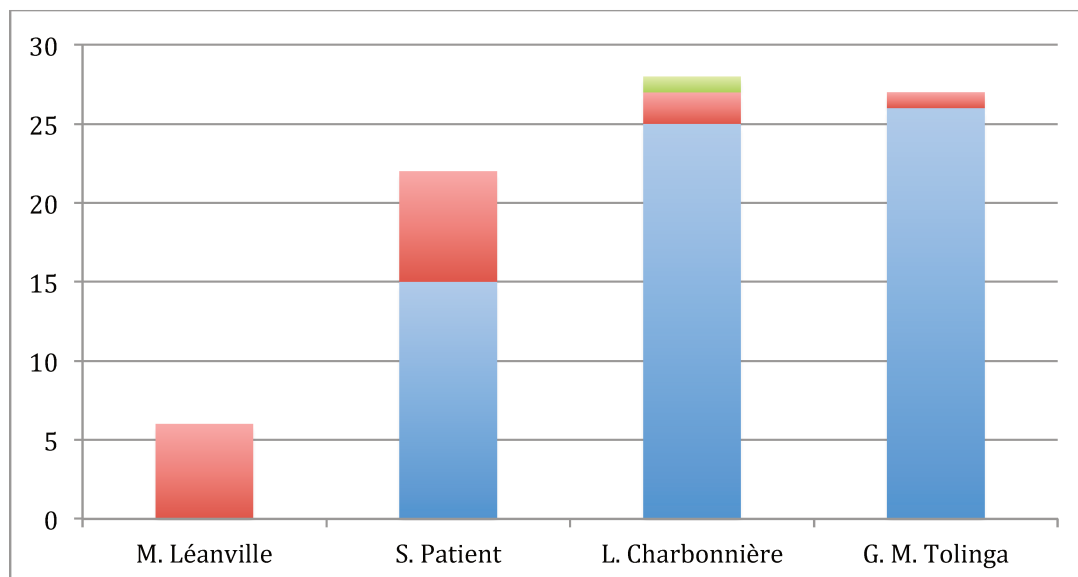
⁵⁸ *Opic*

⁵⁹ *Opic*

⁶⁰ *Opic*

française ou étrangère, les enfants auxquels nous avons affaire sont dans une situation proche de celle d'un enfant devenu bilingue.

Graphique 2 : Profils d'élèves alloglottes⁶¹



- Nombre d'élèves par classe se déclarant non locuteurs du français et non natifs
- Nombre d'élèves par classe se déclarant non locuteurs du français et natifs
- Nombre d'élèves par classe se déclarant non locuteurs du français et de pays d'origine non renseigné

1. 3. 4. 10 Pratiques langagières au sein de la famille

À partir des déclarations des répondants, nous cherchons à déterminer les facteurs qui expliquent que les jeunes locuteurs déclarent ne pas être des locuteurs du français dès leur première année de scolarisation. La première raison qui définit le profil linguistique de chaque groupe d'enfant interrogé réside dans les pratiques langagières au sein des familles. Premier lieu de socialisation, la famille est une institution qui bien souvent garantit le maintien de la reproduction sociale des valeurs communautaires, dont la langue. Son rôle a en partie pour but la sauvegarde du lien ancestral entre les générations.

Les informations concernant la langue des parents et des grands-parents nous fournissent de précieuses indications sur la position de la langue d'origine, et l'emploi de la langue dominante en famille — comme nous indique le tableau —, est très peu présent dans les familles.

Nous avançons quelques hypothèses concernant la préférence linguistique des familles pour leur langue d'origine peu d'interférences existent entre le français et la langue maternelle ; le maintien des langues dans certaines communautés s'explique sans doute par la différence entre les langues en contact. Contrairement à ce que l'on pourrait croire concernant la transmission linguistique inter-générationnelle, les langues en contact avec la langue dominante ne sont pas condamnées à disparaître par conséquent.

Sur les 120 élèves interrogés, nous n'avons retenu que ceux dont les réponses mentionnaient la présence d'une langue maternelle autre que le français avant la scolarisation, soit un total de 93 réponses : 76 élèves déclarent être nés en Guyane ; 16 élèves à l'étranger et arrivés en Guyane depuis plus de 5 ans ou davantage. Les pays d'origine les plus cités par les élèves non francophones non natifs sont le Brésil et le Surinam. On compte 10 élèves nés au Surinam contre 4 nés au Brésil. Ces chiffres sur la population scolaire non native reflètent les principales nationalités qui composent la population guyanaise.

Le tableau présente le rapport entre les nationalités et la langue maternelle déclarée des enfants. Ces informations nous ont paru ici plus adéquates pour étudier les choix des langues parlées par les parents à leurs enfants. Comme ces tableaux le montrent, aucune situation n'est rigoureusement identique.

Tableau 9 Répartition des élèves selon leur lieu de naissance

Guyane	Surinam	Brésil	USA	République Dominicaine	non réponse
76	10	4	1	1	1

Différents auteurs étudiant l'évolution des langues dans des contextes de contacts de langues s'accordent à montrer qu'une corrélation existe bien entre situation de contact et perte de la langue première pour les populations en situation minoritaire. Or, nos données nous montrent que ceux qui pensent que l'acquisition à long terme de la langue seconde aurait pour

incidence la perte des compétences se trompent. En effet, même en situation de contact, on s'aperçoit que les langues étrangères et minoritaires parlées par les jeunes locuteurs ne sont pas près de disparaître. En revanche, gardons-nous de faire des généralisations sur les effets du maintien des langues minoritaires dans certaines communautés. En effet, elles correspondent aux pratiques déclarées et non pas celles des pratiques réelles.

Sur l'ensemble des établissements, le nombre d'enfants déclarant que leurs deux parents sont nés à l'étranger s'élève à 22. Seuls 13 enfants déclarent avoir leurs deux parents nés en Guyane. La part des parents nés à l'étranger concerne 34% des réponses des enquêtés contre 30% des enquêtés nés de parents guyanais.

Tableau 10 Répartition des mères selon le lieu de naissance

Guyane	Surinam	Brésil	Laos	Guyana	Haïti	République Dominicaine	Non réponse
30	22	8	1	1	2	3	26

On observe que ce sont les trois variétés de langues créoles à base anglaise qui sont vernaculaires pour 32% des mères. Les chiffres indiquent qu'il y a autant de mères nées en Guyane qu'au Surinam pour qui les différents créoles à base anglaise sont des vernaculaires. Il faut savoir que les langues créoles à base anglaise sont parlées des deux cotés de la frontière. Le français ne représente que 4% des langues citées en langues vernaculaires chez les mères, ce qui constitue une proportion très faible. Cela nous montre que le français est minoritaire dans le répertoire des mères par rapport à leur propre langue. Peu d'entre elles associent langues vernaculaires à la langue française. Les mères vouent un véritable attachement à la transmission de leur langue d'origine à leurs enfants pour des raisons parfois très complexes. Une hypothèse peut être émise concernant le faible niveau de compétence en français chez les mères. Par conséquent, elles privilégient naturellement leur langue d'origine en laissant à l'école le soin de l'apprentissage du français chez leurs enfants. Mais ces informations ne peuvent être vérifiées sans une étude sociologique approfondie sur l'origine sociale des familles. Or, le problème qui se pose est celui de la manière dont est enseigné le français. Généralement, il n'est pas conçu pour les enfants maîtrisant peu ou ne maîtrisant pas les bases de la langue française.

Tableau 11 Langue(s) parlée(s) par la mère

	Langue maternelle	Effectif	Pourcentage
Yellow	Portugais	9	9%
	Néerlandais	4	4%
	Espagnol	3	3%
Yellow	Anglais	1	1%
Blue	Saramaka	8	8%
	Aluku	11	11%
	Ndjuka	14	14%
Green	Wayana	1	1%
	Palikur	1	1%
	Wayampi	1	1%
Brown	Sranan tongo	4	4%
	Surinamien	1	1%
Orange	Créole	1	1%
	Créole GF	1	1%
	Créole H	1	1%
Red	Français	4	4%
Purple	Hmong	2	2%
	Non réponse	28	28%

Statut des langues citées (cf. Tableau 11)

Yellow	Langues nationales étrangères /d'immigration
Blue	Variétés de créoles à base anglaise
Green	Langues autochtones
Brown	Langues vernaculaires d'immigration
Orange	Variétés de créole à base française
Red	Langue nationale
Purple	Langue asiatique

Les tableaux suivant permettent de formuler plusieurs hypothèses pour déterminer dans quelles mesures les pratiques et les stratégies familiales exercent une influence sur la transmission des langues chez les enfants allophones. Ces informations donnent une dimension quantitative sur le poids des langues communauté par communauté. Nous avons choisi de comparer les données issues des minorités ethniques locales à celles issues de l'immigration.

1.4 SYNTHÈSE

L'ÉCOLE EN GUYANE : COMPRENDRE LES ENJEUX ET LE PROBLÉMATIQUES

À travers les débats institutionnels qui émergent au sein de la société guyanaise, il est souvent question d'aborder l'Éducation comme une priorité. En effet, dans cette région où les situations sociolinguistiques varient d'une commune à l'autre, discuter des enjeux essentiellement liés aux choix en matière de politique linguistique, méthodologique et pédagogique ainsi qu'à la formation des enseignants demeure crucial.

En dépit des efforts des politiques linguistiques et éducatives, notamment avec la mise en place des « intervenants en langue maternelle⁶² » au sein des écoles primaires situées dans des configurations géographiques, linguistiques et culturelles particulières, beaucoup reste à faire en matière d'enseignement dans ce département. Aujourd'hui, ce dispositif, qui comporte plus d'une quarantaine d'intervenants en langue maternelle (ILM), dont une partie a été formée principalement en linguistique et en pédagogie, intervient dans diverses écoles des fleuves frontaliers et de la côte ouest, et propose aux élèves non seulement de développer leurs compétences orales, mais aussi d'entrer dans l'écrit à travers leur propre langue (Renault-Lescure & Goury, 2009 : 18).

De nombreuses questions se posent concernant la relation entre la langue d'origine des élèves et l'échec scolaire. Une étude⁶³ sociolinguistique réalisée en 2004 révélait que l'opinion la plus répandue chez les enseignants sur les principales causes de l'échec scolaire était que « la plupart des élèves n'avaient pas pour langue première le français » (Sophie Alby, 2007, p. 304). Particulièrement, parmi ceux qui vivent et grandissent dans les localités frontalières ou monoethniques, le français représente une langue apprise d'abord à l'école, après leurs premières langues⁶⁴. Mais aujourd'hui, force est de constater que l'orientation de

⁶² Ce terme remplace depuis 2007 celui de « médiateur culturel et bilingue » depuis la signature d'une convention de formation tripartite entre l'I.U.F.M, le rectorat et le centre IRD de Guyane. Les ILM ont pour mission d'aider à une meilleure prise en compte des langues minoritaires au cœur même de l'enseignement primaire. Laurence GOURY & Odile RENAULT-LESCURE. (2009). *Langues de Guyane*, IRD Éditions, p.18. p.20.

⁶³ Cette étude a été réalisée par Sophie Alby à partir d'un questionnaire proposé à 192 professeurs des écoles de 2^{ème} année. Les discours recueillis et les réponses font l'objet d'une série d'analyse sur les causes de l'échec scolaire dans Alby S. (2007) « Place « officielle » du français à l'école et place « réelle » dans les pratiques des acteurs de l'école » In Léglise I. & Migge B. *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*. Paris : IRD Editions, p. 297-315.

⁶⁴ On appellera langue première (L1) d'un individu tout simplement celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage » dans Martinez P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses Universitaires de France. p. 20.

l'école, notamment dans les programmes scolaires, consiste essentiellement à maintenir en place l'enseignement actuel, encore basé sur un idéal monolingue⁶⁵, qui ne prend pas en compte les compétences linguistiques et culturelles des enfants. Ainsi, l'une des préoccupations majeures qui s'imposent aux responsables académiques et aux enseignants exerçant en Guyane française est liée à la problématique de l'adaptation de l'école au contexte guyanais, en l'occurrence, pour les enfants des peuples autochtones et businenge.

DEUXIEME PARTIE

**CONTACT DES LANGUES EN DIDACTIQUE
ET THEORIES ACQUISITIONNISTES**

- CHAPITRE 2 -

CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

Sur le plan théorique, nous définirons la notion de contact des langues d'une manière générale, puis plus particulièrement à l'école. Ainsi, s'intéresser au contact des langues en contexte de classe, c'est toucher aux recherches sur l'exolinguisme et le bilinguisme dans les situations scolaires. Dans le chapitre 2, nous éclairerons ce point — notamment à partir de l'étude des stratégies d'enseignement bilingues (Causa, 2002), des processus d'appropriation des langues secondes (Lüdi & Py, 1986) et des compétences langagières en situation de contact (Matthey, 2003 ; Moore, 2006) — et nous nous appuyerons sur les travaux de référence qui ont contribué à dessiner les contours de notre approche, qui intègre des perspectives acquisitionniste et interactionniste. Puis, nous définirons l'interaction comme l'axe linéaire sur lequel se positionne notre recherche et, nous analyserons le cheminement du développement langagier lorsqu'un enfant apprend simultanément deux langues. Dans ce travail, seront pris en considération le bilinguisme précoce et le développement du langage chez l'enfant. Sur la base des travaux cités, nous retracerons le parcours acquisitionnel d'un enfant apprenant le français comme langue non maternelle.

2.1 DEFINITIONS ET NOTIONS EN MATIERE DE CONTACT DE LANGUES

2.1.1 La notion de contact de langues en didactique

Dans notre cadre conceptuel, nous définissons la notion de contact des langues d'une manière générale, puis, plus particulièrement dans le cadre de la didactique du plurilinguisme. Ainsi, s'intéresser au contact des langues en contexte de classe, c'est toucher aux travaux menés autour du bi/plurilinguisme et de l'exolinguisme dont l'objectif est de « *rendre compte des échanges conversationnels qui se déroulent en situation de contact* (Noyau & Porquier, 1984 ; Alber & Py, 1986) [...] *entre des personnes dont les compétences dans la langue utilisée sont significativement différentes* » (Py, 2000). Les approches théoriques que nous avons choisies pour élaborer notre objet d'étude rendent compte des phénomènes de contacts de langues et plus spécifiquement des alternances codiques qui apparaissent dans les interactions en classe en contexte bi/plurilingue et exolingues. Pour ce faire, nous nous

inspirons des recherches sur les pratiques de classe en situations plurilingues (Moore, 1996 ; Gajo & Mondada, 2000), mais aussi plus généralement sur les séquences conversationnelles exolingues (Py, 2007). Nous présentons les travaux de référence qui ont contribué à dessiner les contours de notre approche qui intègre les perspectives acquisitionniste et interactionniste qui interroge sur le rôle de l'utilisation des langues premières dans l'acquisition et l'apprentissage visant à apporter des « *pistes pour la gestion [des] moments de déséquilibre* » (Moore, 1996 : 96) que constituent ces types d'interactions en classe.

Ce qui fait l'objet de notre investigation c'est la notion de contact des langues en didactique, plus particulièrement les alternances codiques dans le discours de l'enseignant en classe maternelle. On peut dire que la préoccupation des linguistes et des didacticiens pour la notion de contact des langues en didactique des langues est récente. L'apparition du terme "contact de langues" en didactique des langues coïncide avec les recherches sur le bilinguisme, l'acquisition des langues et la conversation exolingue (Py, 2004). Développée essentiellement à partir des travaux de Daniel Coste et Georges Mounin sur les problèmes de bilinguisme, la notion de contact des langues en didactique de langues caractérise les situations où un locuteur individuel est amené à passer d'un système linguistique à un autre à des fins didactiques et pédagogiques. Martinez Pierre et Pekarek D. Simona (2000) consacrent dans la revue numéro 4 de *Notions en question* de nombreuses pages à l'étude de la notion de contact des langues en didactique. Quelques caractéristiques de la notion de contact de langues en situation d'apprentissage sont à retenir dans cette revue. D'une manière générale, elle fait intervenir plusieurs dimensions : linguistique, interactionnelle, socio-cognitive, et aussi politique et éducative.

- La dimension linguistique parce que des systèmes linguistiques qui entrent en contact sont des codes constitutifs du répertoire linguistique d'un individu.
- La dimension interactionnelle parce que c'est dans l'interaction verbale que deux langues entrent en contact et c'est *dans* et *par* l'interaction que les répertoires se mettent en place et se consolident (Martinez, Pekarek, Introduction, 2000, *Notion de contact de langues en didactique*).
- La dimension socio-cognitive parce qu'il inscrit *l'apprenant/l'alloglotte/l'individu* en tant qu'acteur social interagissant avec d'autres acteurs sociaux et développant un répertoire plurilingue.
- La dimension politique et éducative parce que ces deux dimensions nous permettent d'engager une discussion sur les types d'interventions possibles pour déboucher sur des

propositions d'actions et donc s'interroger sur le rôle social du contact des langues et poser le problème de sa gestion en contexte scolaire.

Toutes ces dimensions sont à prendre en compte afin d'entamer un dialogue autour de la notion d'interaction exolingue.

2.1.2 Contextes d'émergence de la notion

Investi dans le champ de la sociolinguistique contemporaine dans les années cinquante, la notion de « contact de langues » apparaît pour la première fois dans les travaux de Uriel Weinreich (1953) sur le bilinguisme individuel. Son point de vue sur le problème du contact de langues s'est particulièrement développé dans *Languages in contact : findings and problems* (1953), où il écrit dès la première page « *the language-using individuals are thus the locus of the contact* ». Selon Louis-Jean Calvet⁶⁶, ce sur quoi insiste Uriel Weinreich, c'est sur le contact des langues lorsqu'elles sont utilisées alternativement par les mêmes personnes. Il définit la notion de contact des langues sous plusieurs aspects, dont il convient de noter les principaux. Il propose de rechercher dans le contact des langues les processus de bilinguisation, en soulignant les modifications du système par le biais de la notion d'interférence. Il concentre son analyse avant tout sur les manifestations de contacts de langues et le maintien par les locuteurs de deux systèmes distincts, ce qui lui fait accorder une place centrale aux éléments structurels de la langue. À la fin de son ouvrage, il cite le cas des créoles et des pidgins, et il les évacue rapidement en les considérant comme le produit « *de la modification des langues qui ont été en contact*⁶⁷ ». D'une manière générale, tout en reconnaissant l'intérêt de Weinreich pour le rôle du contact des langues dans le changement linguistique, les critiques formulées à son égard mettent l'accent sur sa vision statique de la langue dans la mesure où les processus considérés comme pertinents dans ces situations de contacts de langues se limitent aux emprunts et aux interférences.

⁶⁶ CALVET Louis-Jean, (2003). « Weinreich, les contacts de langues et la sociolinguistique », In Billiez J. (dir.) & Rispaïl M., *Contacts de langues Modèles, typologies, interventions*. Paris, Budapest, Torino : l'Harmattan, p.16.

⁶⁷ WEINREICH Uriel, (1970). [1953]. *Languages in contact. Findings and problems*. The Hague Paris : Mouton, p.69.

Dans l'introduction du *Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*⁶⁸, Jacky Simonin et Sylvie Wharton (2013) constatent que différentes approches du concept de « contact de langues » se partagent aujourd'hui en trois grandes perspectives. Comme ils l'écrivent, le concept est traversé par trois courants : « *un courant à dominante structurale / générativiste, à ambition universaliste ; un courant à dominante interactionnelle ; enfin, un courant à dominante sociopolitique* » (2013 : 17).

2.1.3 Quelques définitions

Avant d'entrer dans la problématique sur le contact de langues en didactique et les phénomènes qui en résultent, nous en proposons tout d'abord une définition globalisante.

En effet, selon Jean Dubois & *al.*, le contact de langues est :

l'événement concret qui provoque le bilinguisme ou en pose les problèmes. Le contact de langues peut avoir des raisons géographiques : aux limites de deux communautés linguistiques, les individus peuvent être amenés à circuler et à employer ainsi leur langue maternelle, tantôt celle de la communauté voisine. C'est là, notamment, le contact de langues des pays frontaliers. Mais il y a aussi contact de langues quand un individu, se déplaçant, par exemple, pour des raisons professionnelles, est amené à utiliser à certains moments une autre langue que la sienne. D'une manière générale, les difficultés nées de la coexistence dans une région donnée (ou chez un individu) de deux ou plusieurs langues se résolvent par la commutation ou usage alterné, la substitution ou utilisation exclusive de l'une des langues après élimination de l'autre ou par amalgame, c'est-à-dire l'introduction dans des langues de traits appartenant à l'autre... (Dubois et *al.* 1994)⁶⁹.

Une deuxième définition est donnée par Hamers Josiane F. Pour l'auteure, « *le contact des langues inclut toute situation dans une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu*⁷⁰ ». Ainsi, la présence de deux codes linguistiques dans une situation peut avoir une incidence sur le comportement langagier des locuteurs. En se focalisant sur les aspects psychologiques du bilinguisme individuel, Josiane F. Hamers et Michel Blanc, définissent le contact de langues comme :

⁶⁸ Jacky Simonin et Sylvie Wharton (2013) ont mis en évidence les travaux majeurs sur les phénomènes associés aux bi- ou plurilinguismes dans le domaine des sciences du langage. Les travaux publiés dans le cadre du champ de la sociolinguistique du contact, en particulier ceux d'Anna Ghimenton et de Sylvie Wharton, de Sophie Alby, de Bernard Py et de Laurent Gajo ainsi que de Michel Candelier et Véronique Castellotti ont sans nul doute contribué à donner un regard neuf sur la recherche axée autour des problématiques liées aux contact des langues en sciences du langage. Ils ont été une source importante de références pour le travail présenté dans cette thèse.

⁶⁹ DUBOIS Jean, & *al.* (1994). *Dictionnaire de linguistique et de sciences du langage*, Paris : Larousse, p.115

⁷⁰ HAMERS Josiane F., (1997). In Moreau Marie-Louise (éd.). *Sociolinguistique, concepts de base*. Bruxelles : P. Mardaga. p.94

« un état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique ; le degré d'accès varie sur un certain nombre de dimensions d'ordre psychologique, cognitif, psycholinguistique, socio-psychologique, sociologique, sociolinguistique, socio-culturel et linguistique⁷¹ ».

Pour éclairer la notion de contact de langues, nous prenons la définition de Bernard Py (2004) pour désigner :

« des situations que l'on trouve le long des frontières linguistiques, ou entre des communautés linguistiques différentes établies sur un même territoire (migrations), ou encore au sein de communautés dans lesquelles deux langues coexistent avec des fonctions distinctes et souvent des rapports de dominance plus ou moins marqués (diglossie), mais aussi des relations occasionnelles entre personnes parlant des langues différentes, ainsi que des relations d'apprentissage entre une personne originellement unilingue mais en voie de « bilinguisation » et la nouvelle langue, incarnée dans un interlocuteur natif, qui prend place progressivement dans son répertoire verbal. » (Py, 2004 : 188)

Deux perspectives ressortent de sa définition : le concept est pertinent pour l'analyse de la situation au plan macrosociolinguistique, c'est-à-dire qu'il permet de décrire des situations « où existent des phénomènes de divergence linguistique selon la fonction sociale des langues conduisant à les utiliser à des fins différentes⁷² ». Dans cette perspective, les recherches ont surtout été développées dans le modèle canonique nord-américain, — notamment autour du concept de « diglossie⁷³ » de Charles Ferguson en 1959. Lorsque l'on passe au plan microsociolinguistique, le concept de contact de langues s'inscrit dans la lignée des recherches empiriques portant sur la coexistence des langues au sein des échanges conversationnels.

Des premiers travaux sur le contact des langues dans le domaine de la sociolinguistique jusqu'aux débats autour des modèles (« diglossiques » et « bilinguistes ») rendant compte des phénomènes de bi- ou plurilinguisme, la plupart des chercheurs reconnaissent qu'aucun consensus ne semble avoir été trouvé quant à la terminologie d'une théorie unifiée expliquant ce qu'est réellement un système dynamique des configurations plurilingues : nous appellerons le « contact de langues » une situation où coexistent deux ou plusieurs variétés de langues.

⁷¹ *Ibid.*, p.95.

⁷² MACKEY William Francis, (1997). « Langue maternelle, langue première, langue seconde ». In Moreau Marie-Louise (dir.). *Sociolinguistique. Concepts de base*. Bruxelles : Editions Mardaga. p. 128.

⁷³ Nous définirons ce concept à la section 2.2 du chapitre 2.

2.2 PRINCIPAUX MODELES DU CONTACT DES LANGUES

2.2.1 Le contact des langues : quel modèle pour notre étude ?

La notion de contact de langues fait l'objet de débats provenant de nombreux modèles méthodologiques et théoriques. En effet, il existe plusieurs modèles possibles car, comme le souligne Jean-François de Pietro⁷⁴ (1988) :

les contacts de langues peuvent être appréhendés de plusieurs points de vue : modèles « linguistiques », « cognitifs », « sociolinguistiques », « taxinomiques », « simulatifs », etc. Chacun d'entre eux fournit, d'une même réalité, un éclairage spécifique, à la fois irréductible - parce que fondé sur des choix théoriques différents-, partiel, et nécessaire - parce que partie prenante d'une compréhension globale qui ne soit ni trop réductrice ni totalitaire ! (De Pietro, 1988 : 65).

Il convient ici de souligner les principales différences entre deux modèles théoriques : le « modèle conflictuel » et le « modèle bilinguiste ».

2.2.1.1 Le modèle conflictuel

Le modèle conflictuel survient, de manière générale, en lien avec les travaux des sociolinguistes du domaine catalan-occitan sur le conflit diglossique⁷⁵, qui trouve des applications par exemple sur le poids des représentations sociolinguistiques ou encore des attitudes de stigmatisation, de culpabilisation, d'idéalisation, de folklorisation etc. (Boyer, 1997 : 11).

Plus généralement, le modèle conflictuel appelé aussi diglossique est utilisé selon Michel Beniamino⁷⁶ « dans une situation où se trouvent en présence une variété haute - prestigieuse (la langue de culture et des relations formelles) et une variété basse (la langue commune, celle de la vie quotidienne. » (1997 : 125). À la suite de Ferguson, nous entendons par diglossie toute situation linguistique où coexistent deux systèmes linguistiques génétiquement apparentés dans une communauté. Ferguson forge ainsi un outil qu'il utilise pour mieux décrire des sociétés dans lesquelles deux variétés d'une même langue coexistent,

⁷⁴ DE PIETRO Jean-François, (1988). *Vers une typologie des situations de contacts linguistiques*. In Langage et Société, vol. 43, numéro 1, pp. 65-89.

⁷⁵ BOYER Henri, (éd.). (1997), *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?*, Paris, l'Harmattan, p. 11.

⁷⁶ BENIAMINO Michel, (1997). « Diglossie » In Moreau Marie-Louise *Sociolinguistique : concepts de base*. Liège : Mardaga, p.125.

chacune remplissant un rôle précis. Il propose une démarche typologique/taxinomique permettant de décrire :

une situation linguistique relativement stable, dans laquelle il convient, en plus des dialectes primaires (qui peuvent comprendre un standard ou des standards régionaux), une variété superposée fortement divergente, rigoureusement codifiée (et souvent grammaticalement plus complexe), qui sert de support à de nombreux et prestigieux textes littéraires provenant d'une période antérieure ou d'une communauté linguistique étrangère ; cette variété est principalement apprise par le biais de l'éducation formelle, et est utilisée dans la plupart des événements communicatifs écrits et formels ; mais elle n'est jamais employée, par aucun secteur de la communication, pour la conversation ordinaire. (Ferguson, 1959, traduit par Lüdi, 1990 : 308).

2.2.1.2 Le modèle bilinguiste

Le modèle bilinguiste qui inspire notre réflexion, est classiquement utilisé, entre autres dans l'étude des problèmes du bilinguisme chez les migrants, notamment pour appréhender la façon dont cohabitent chez eux les diverses langues en contact. Nous avons cherché à définir le modèle « bilinguiste » proposé par les sociolinguistes suisses (entre autres Georges Lüdi, Bernard Py, Jean-François de Pietro), qui prend en compte la dynamique linguistique du plurilinguisme sur le plan individuel et familial en termes de distribution fonctionnelle des langues (distribution consensuelle et stable). Ce type de modèle est, le plus souvent, qualifié de « contact⁷⁷ » dans la littérature sociolinguistique ; c'est pourquoi nous avons préféré donner à notre thèse le titre de « contact de langues ». Nous considérons que la coexistence entre deux ou plusieurs langues dans un même espace social n'est jamais source de *conflit*, comme le prétendent Georg Kremnitz (1979), Louis-Jean Calvet⁷⁸ (1987) et Aracil⁷⁹ (1965). Nous optons pour une sociolinguistique « consensuelle », qui adopte une démarche plus microsociolinguistique rendant compte d'une manière générale, du fonctionnement des *marques transcodiques*, « *c'est-à-dire des marques, dans un discours, qui renvoient d'une manière ou d'une autre à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques : calques, emprunts, interférences, alternances codiques, etc.*⁸⁰ ».

⁷⁷ *Ibid.* p.11.

⁷⁸ CALVET Louis-Jean. (1987), *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Payot.

⁷⁹ ARACIL Lluis Vicent. (1965), *Conflit linguistique et normalisation dans l'Europe nouvelle*, Nancy, CUE.

⁸⁰ DE PIETRO Jean-François. (1988), *Vers une typologie des situations de contacts linguistiques*. In *Langage et Société*, vol. 43, numéro 1, pp. 65-89.

2.3 MODELE CONCEPTUEL DU CONTACT DE LANGUES

2.3.1 L'approche typologique des situations de contact de langues selon Jean François de Pietro

Les études interactionnistes francophones menées par Jean-François de Pietro sur le bilinguisme et l'exolinguisme (Alber et Py, 1986 ; De Pietro, 1987 ; Py, 1987) apportent une contribution inestimable, non seulement à la construction d'un modèle linguistique mais aussi à l'établissement d'une typologie des situations de contacts linguistiques. L'auteur soutient que « *les pratiques qui se manifestent dans les événements langagiers caractérisées par la rencontre, sous diverses modalités, de langues différentes permettrait d'accéder aux diverses dimensions constitutives d'un contact de langues* » (De Pietro, 1988 : 67). Ainsi, de Pietro considère que le contact de langues n'est autre qu'un ensemble de phénomènes sémiotiques qui témoignent de la rencontre de langues différentes. Il construit le développement de son modèle théorique sur une étude des phénomènes sémiotiques révélateurs de contact et précise que :

c'est là que s'actualisent les systèmes linguistiques, que se réalise et se transforme, au travers de l'interparole, l'interlangue de l'apprenant ; c'est là également, que s'expriment les représentations sociales des participants (Garmiryan 1985, Münch 1987) et les rapports de force entre langues - entre locuteurs qui les parlent - au moyen de diverses activités linguistiques (alternances codiques, allocation des tour de parole, etc.)⁸¹.

À partir d'un *matériau discursif* — c'est-à-dire les conversations ordinaires mais aussi des discours monologiques, oraux ou écrits, des slogans publicitaires etc.⁸² — et en s'appuyant sur des *faits concrets*, il avance que les phénomènes observables représenteraient des éléments caractéristiques d'un contact de langues et constitueraient de ce fait des *observables*, des données pertinentes⁸³.

Dans le discours, c'est ainsi qu'il considère par hypothèse comme des « observables » :

- *les échanges enchâssés ;*
- *les réparations, les négociations ;*
- *les reformulations ;*
- *les questions ;*
- *les définitions ostensives ;*
- *le recours à la gestuelle ;*
- *les infractions aux normes phonologiques et syntaxiques, les néocodages, les énoncés métalinguistiques, les mentions* (Alber et Py, 1985) ;
- *les reformulations, marques transcodiques* (Lüdi [éd], 1986).

⁸¹ *Ibid.*, p.67

⁸² Exemples tirés de l'article de J. F. de Pietro, p.67.

⁸³ *Ibid.*, p.67-68.

L'approche sur laquelle se fonde Jean-François de Pietro s'apparente à une approche basée sur des « *configurations d'observables [...] sont révélatrices des principes classificatoires qui sont pertinents du point de vue des sujets eux-mêmes, des principes qu'ils mettent en œuvre dans leur comportement langagier effectif* » (De Pietro, 1988 : 69). Jean-François de Pietro construit un modèle fondamentalement « sémiotique », qui comprend un champ variationnel bi-dimensionnel, délimité par deux axes : l'axe unilingue/bilingue et l'axe endolingue/exolingue. Sa typologie des situations de contacts linguistiques se présente dans :

un espace comportant plusieurs axes variationnels qui s'entrecroisent et définissent conjointement des formes prototypiques de communication - qui, concrètement, se réalisent par des configurations spécifiques d'observables. Chacun de ces axes représente une dimension potentiellement constitutive de l'événement langagier et peut être diversement actualisé par les acteurs sociaux en fonction de divers facteurs, tels la compétence linguistique, les représentations sociales, la finalité de l'acte communicatif, les conditions de production (Bronckart et *al.*, 1985), les contraintes situationnelles (Fishman, 1971), etc.

Pour comprendre, il faut imaginer un axe long duquel il est possible de situer idéalement toute interaction verbale en face à face. Cette axe se définit par deux pôles, respectivement pôles endolingue et exolingue. Du côté du pôle endolingue on trouve des interactions dites endolingues, fonctionnant grâce à un code unique également partagé par tous les participants. Du côté du pôle exolingue, on trouve des interactions dites endolingues qui ne répondent pas à la condition précédente : l'unicité du code est incertaine et celui-ci est partagé de manière asymétrique, en ce sens que les compétences respectives des participants ne se superposent pas entièrement. Le croisement des deux axes définit un espace typologique qui permet de situer mutuellement les différentes modalités de contact de langues.

De Pietro (1997), quant à lui, développe une typologie à partir de deux axes l'un horizontal ou il expose « la disponibilité d'une deuxième langue dans le répertoire verbal des interlocuteurs » et l'autre vertical ou il « rend compte du degré de partage du ou des code(s) par les interlocuteurs. » (Matthey et de Pietro, 1997 : 154).



Cet espace typologique est délimité par deux axes organisés autour de quatre formes de communication prototypiques :

- (1) l'axe endolingue / unilingue : fait référence à une « conversation entre membre d'une même communauté unilingue.
- (2) l'axe exolingue / unilingue : fait référence à une « conversation entre personnes à compétences significativement asymétriques, restreinte à un seul code.
- (3) l'axe exolingue / bilingue : fait référence à une « conversation entre personnes à compétences significativement asymétriques, avec exploitation de plusieurs codes.
- (4) l'axe endolingue / bilingue : fait référence à une « conversation entre membres d'une même communauté bilingue.

Examinons l'axe unilingue/bilingue. Cette distinction repose sur le fait que l'acte communicatif se déroule exclusivement dans une langue ou non. Pour de Pietro, « *le discours est idéalement unilingue s'il ne comporte aucun élément qui appartienne explicitement à une autre langue ; il tend vers le pôle bilingue dès lors qu'apparaissent des changements de langue et des marques transcodiques*⁸⁴ » (De Pietro, 1988 : 70). Pour ce qui concerne l'axe endolingue/exolingue :

la communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutives du fonctionnement de l'interaction, c'est-à-dire lorsque le recours à des procédés d'ajustement réciproque, d'auto/hétérofacilitation etc. devient un trait saillant de la communication. C'est le cas généralement des interactions entre natif et alloclotte, entre médecin et patient (Lacoste,

⁸⁴ C'est-à-dire des marques, dans un discours, qui renvoient d'une manière ou d'une autre à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques : calques, emprunts, interférences, alternances codiques, etc. (Cf. Del Costo-Calame, Oesch-Serra et de Pietro (1985) et Lüdi (éd.) (1986)).

1980), entre parents et enfant (Snow et Ferguson [eds], 1977) , etc, qui, d'un point de vue sociolinguistique, sont asymétriques⁸⁵ ».

et à l'inverse,

La communication devient endolingue [...] lorsque les divergences codiques ne représentent plus une donnée pertinente dans la gestion du discours, autrement dit lorsqu'elles ne sont plus perçues comme significative par les participants à l'événement langagier. (op. cit).

Les interactions entre les élèves et l'enseignant seront considérées comme unilingue-exolingue dans la mesure où il existe une très forte asymétrie entre le répertoire langagier de l'enseignant et celui des élèves. Les interactions entre les élèves et l'ATSEM seront dites endolingue-unilingue pour les raisons évoquées ci-dessus. Les interactions entre les élèves et l'enseignante (Petite Section 1) seront envisagées comme exolingue-unilingue. Les interactions entre les élèves locuteurs natifs de l'aluku et l'enseignant (Petite Section 2) seront envisagées comme exolingue-bilingue. Cette typologie nous permet de préciser le type des interactions qui se déroulent dans les classes, toutefois au sein d'une même interaction nous retrouvons différents types d'interactions. En effet, dans la classe de Petite Section 1, nous avons pu observer un va et vient d'une interaction endolingue-unilingue à une interaction exolingue-bilingue ou endolingue-bilingue, ce qui montre les limites de toute schématisation.

2.3.2 La communication exolingue

Pour caractériser la communication en classe que nous décrivons dans notre corpus, nous nous référons aux travaux de Rémy Porquier sur la « *communication exolingue* », autrement dite « *en situation de contact* » comme le précise Kerbrat-Orecchioni. La « communication exolingue » est définie par Porquier⁸⁶ (1984 : 17) comme « celle qui s'établit entre des individus ne disposant pas d'une L1 commune, par opposition à la « communication endolingue » entre des individus de même langue maternelle. » Puis, il élargit sa définition en précisant que

La communication exolingue est celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants. Comme toute communication langagière, elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels, parmi lesquels en premier lieu la situation exolingue (ou la dimension exolingue de la situation) dans laquelle :

⁸⁵ De Pietro précise que « la communication exolingue ne représente qu'un cas particulier parmi l'ensemble des formes de communications asymétriques : le cas om l'asymétrie découle de différences linguistiques. Lorsque, comme c'est le plus souvent le cas, plusieurs asymétries interviennent conjointement, l'exolingisme constitue l'expression linguistique de l'asymétrie globale. » (cf. de Pietro, 1988 : 71)

⁸⁶ PORQUIER Rémy, (1984). « Communication exolingue et enseignement des langues ». In Py Bernard (dir.) *Acquisition d'une langue III*. Neuchâtel / Paris, Université de Neuchâtel et de Paris-VIII. p. 17-47

- les participants ne peuvent pas ou ne veulent pas communiquer dans une langue maternelle commune (...)
- les participants sont conscients de cet état de choses ;
- les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières.

En d'autres termes, toute interaction est « exolingue » à partir du moment où les divergences au niveau linguistique sont particulièrement notoires lorsque les deux participants de langue maternelle différente essaient de communiquer. C'est cette situation que nous retrouvons dans les classes maternelles de Petite Section où il existe un écart relativement important entre le répertoire linguistique de l'enseignant et celui des élèves. Ces interactions sont donc toutes des interactions interlingues qui se caractérisent selon Marie-Thérèse Vasseur (2005 : 85) comme « la rencontre entre deux personnes qui ne partagent pas la même langue, mais qui, inévitablement pour interagir, en partageront deux, même sous forme de traces peu perceptibles. »

À la suite de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1994 : 121), nous choisirons de parler de cette situation particulière qui impose aux deux participants, de manière à compenser ces disparités de départ, des tâches et stratégies interactives spécifiques, qui laissent dans le discours un certain nombre de traces, et qui ont été minutieusement décrites : stratégies de "facilitation" (Alber et Py 1986, de Pietro 1988), telles que la simplification, les corrections (auto- et hétéro-corrections auto- et hétéro-initiées - Gülich 1986 et autres types de "réparations", les reformulations paraphrastiques (Gülich et Kotschi 1983 et 1987), les évaluations et commentaires métadiscursifs (Kotschi 1986, Gülich 1986a).

Se pose toutefois la question du repérage exolingue/endolingue. Si la conversation exolingue se définit par des divergences significatives entre les répertoires linguistiques, à quel point la divergence peut-elle être significative ? Kerbrat-Orecchioni (1990 : 122-123) avance que toute conversation se situe quelque part sur l'axe continu reliant les deux pôles de l'exolingue et de l'endolingue. La conversation effectivement endolingue, exempte de toute divergence codique entre les interlocuteurs, n'étant qu'un « modèle idéalisé ».

Kerbrat-Orecchioni a défini la communication exolingue comme un type particulier d'interactions au même titre que l'entretien, l'interview, le débat ou la conversation. L'exolingue est certes une donnée externe de l'interaction qui a des répercussions sur les données internes (et notamment le rapport de places entre les participants), mais il ne semble pas que cela suffise à définir un type particulier. En effet, dire d'une interaction qu'elle est de type exolingue ne permet de la définir que sur un axe. Cela ne nous renseigne ni sur le nombre, ni sur la nature des participants, ni sur le degré de formalité, ni sur la finalité de

l'interactions, ni sur les thèmes abordés. Néanmoins le fait qu'une interaction soit exolingue influence fortement son déroulement. De Pietro note en effet que

" les divergences codiques initiales et les obstacles qui en découlent amènent [donc] les partenaires à utiliser divers procédés conversationnels qui rendent possible le déroulement de l'échange. Mais simultanément, ces procédés influencent, en la complexifiant, la structure de celui-ci et surtout contribuent à (re)définir les relations entre les interactants" (de Pietro, 1988 : 50)

La structure de l'interaction est en effet complexifiée par le développement de nombreuses séquences parallèles où le code est thématiqué. Le fait que les interlocuteurs portent leur attention « de manière alternative ou simultanée, d'une part sur le contenu des messages, d'autre part sur les modes de formulation, transmission, interprétation » (de Pietro, Matthey et Py, 1989 : 101) constitue d'ailleurs une des principales caractéristiques de la conversation exolingue. Jean-François de Pietro, Marinette Matthey et Bernard Py (1989) développent à ce sujet l'hypothèse des séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA). Si ces séquences sont qualifiées de « potentiellement acquisitionnelles », c'est que De Pietro, Matthey et Py postulent qu'elles sont particulièrement favorables à l'acquisition, tout en admettant que « l'observation des conversations exolingues ne suffit pas à identifier d'éventuels progrès effectifs dans l'acquisition » (De Pietro, Matthey & Py, 1989 : 105). Le problème de l'observabilité de l'acquisition soulevé par De Pietro, Matthey & Py (1989) a été développé par Vasseur (2005), qui identifie principalement deux problèmes : premièrement, le fait que leur effet sur l'acquisition est difficilement vérifiable, « en particulier parce qu'on ne peut pas vraiment suivre le sort des unités ou des formes ainsi manipulées, échangées » (Vasseur, 2005 : 232). Pierre Bange parle de bifocalisation pour qualifier les interactions exolingues, notamment en classe de langue auprès d'apprenants intermédiaires/avancés. Celles-ci sont caractérisées par une constante « bifocalisation », c'est-à-dire une « focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication [et une] focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication » (Bange, 1992 : 56).

Alain Giacomi et Christine De Hérédia (1986 : 13) qualifient l'interaction exolingue de "communication à haut risques". Il s'agit en effet pour les participants à une interaction exolingue, de mettre en œuvre un certain nombre de stratégies de communication pour "pallier des dysfonctionnements attachés à cette divergence codique et [de] travailler à rapprocher les codes respectifs l'un de l'autre" (Alber et Py 1986 : 80) tout en menant un intense travail de figuration pour protéger leurs faces menacées par l'asymétrie linguistique.

2.3.2.1 Les apports de l'approche conversationnaliste aux interactions exolingues

Certaines études sur l'interaction exolingue s'inscrivent dans la lignée des travaux menés tant sur la base de la sociolinguistique interactionnelle de John J. Gumperz (1989) que dans les tenants de l'ethnographie de la communication, notamment ceux qui s'intéressent aux interactions interculturelles ou interethniques. Le postulat qui relie ces études réside dans le décalage créé par les divergences entre les normes et les standards dans les compétences interactionnelles des participants, dû à l'appartenance des groupes ethnosociolinguistiques différents.

Kerbrat-Orecchioni rappelle à travers le terme « d'ethnolecte » que nos comportements langagiers sont régis par des règles qui sont variables d'une communauté à l'autre, mais elles font l'objet d'une transmission implicite de génération en génération, sont intégrées inconsciemment dès le plus jeune âge et sont donc considérées par les locuteurs comme "naturelles" (Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 136).

Pour les ethnographes de la communication, les difficultés de communication dues aux divergences dans les normes de conduite langagière intériorisées par les participants génèrent des ratés de communication qui doivent permettre de rendre observables ces règles.

L'interaction exolingue a fait l'objet de nombreuses études de la part des conversationnalistes mettant en lumière un certain nombre de phénomènes interactionnels. De Pietro explique que « l'étude d'interactions dont le caractère exolingue est manifeste permet de "grossir" et d'éclairer des aspects constitutifs de toute conversation : liens entre structure conversationnelles et relations de places dans l'interaction, manifestation du principe de coopération (Grice 1979) à travers divers procédés d'ajustement, etc... » (De Pietro, 1988 : 252). C'est dans une perspective ethnométhodologique (Dausendschön-Gay & Krafft, 1994) qu'ont été étudiés les problèmes d'intercompréhension et le travail de figuration qui accompagne leur résolution (ou l'évitement). La question soulevée par la résolution des problèmes d'intercompréhension a servi de base aux analyses conversationnalistes de l'interaction exolingue comme aux analyses acquisitionnistes.

2.3.3 Les modèles traitant du choix d'une langue de base chez un locuteur bilingue

Commençons par exposer deux modèles traitant du choix d'une langue de base chez un locuteur bilingue. Le premier est celui présenté par François Grosjean⁸⁷ (1982) dans une perspective linguistique, mais qui reste encore macro-analytique. Le second modèle est le modèle de George Lüdi et Bernard Py (1986) qui, contrairement au précédent, se situe dans une perspective micro-analytique. Le modèle de F. Grosjean se situe précisément à mi-chemin entre la psycholinguistique et la sociolinguistique. Il s'intéresse aux facteurs psychologiques et sociaux qui conduisent le bilingue à choisir l'une de ses langues en parlant à un autre bilingue ou à utiliser les deux langues dans le phénomène d'alternance codique.

Quant au modèle de G. Lüdi et B. Py, il s'inscrit dans une perspective micro-linguistique qui permet de comprendre de quelle manière le choix de langue est fait, et quels sont les facteurs mis en jeu. Différentes réponses à la question de savoir de quelle manière se fait le choix de la *langue de base*⁸⁸ chez un locuteur bilingue⁸⁹ ont montré que le choix n'est pas toujours stable. Les changements, bien qu'ils puissent être momentanés, tiennent à un ensemble de facteurs internes et externes qui fonctionnent en tant qu'indices contextuels⁹⁰.

⁸⁷ GROSJEAN François, (1982). *Life with two languages : An introduction to bilingualism*. Cambridge Mass. : Harvard university Press.

⁸⁸ Par langue de base, nous entendons une langue qui est « négociée entre partenaires de l'interaction » (G. Lüdi et B. Py, 1986, p.93).

⁸⁹ « *Le locuteur bilingue [...] est la 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. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et le reste tant que ce besoin se fait sentir. Son bilinguisme reflète ce besoin [...]* » (Grosjean, 1984b, p.16).

Pour Maria Causa (2002, p. 21), « *le locuteur bilingue est quelqu'un qui possède une compétence spécifique et originale dans les deux (ou plusieurs) systèmes linguistiques, sans pour autant les mélanger, dans des situations de communication qualifiées de bilingues et dans lesquelles les interlocuteurs s'accordent sur l'utilisation et l'adéquation du parler bilingue* ».

⁹⁰ John J. Gumperz parle des indices contextuels lorsqu'il définit la notion de contextualisation. Celle-ci est définie comme : « [...] *l'emploi par des locuteurs/auditeurs de signes verbaux et non verbaux qui relie ce qui se dit à un moment donné et en un lieu donné à leur connaissance du monde* » (1989, p. 211). La contextualisation se fait par le biais d'indices contextuels qui sont, eux, une « caractéristique de forme linguistique qui intervient dans le signalement de présupposés contextuels » (1989, p. 29) ; ces indices sont implicites et font partie d'une connaissance partagée entre les locuteurs.

2.3.3.1 Le modèle psycho-socio-linguistique de François Grosjean

Dans son ouvrage, *Life with two languages*, François Grosjean (1982) fait apparaître que le choix de langue de base par le locuteur bilingue en situation de communication bilingue est en grande partie déterminé par une série de facteurs internes et externes. Il part du modèle de référence proposé en 1968 par Susan M. Ervin-Tripp en l'adaptant dans un second temps plus particulièrement à la situation de communication bilingue. Il soutient que les facteurs qui sont à la base du choix d'une variété linguistique sont les mêmes facteurs constitutifs de toute situation de communication, c'est-à-dire la situation (y compris le cadre spatio-temporel), les participants (leurs caractéristiques biologiques, sociales et interactionnelles), le thème abordé et le but de l'interaction⁹¹. Comme ces quatre facteurs, à eux seuls, ne suffisent pas à expliquer le choix d'une langue de base dans une situation de contact des langues, F. Grosjean a déterminé pour chaque facteur des variables qui peuvent être d'ordre biologique, social, économique, etc. Nous reprenons ci-dessous la liste des variables en nous appuyant sur la traduction de Maria Causa dans sa thèse de doctorat en 2002⁹² :

1. Les participants (facteur externe) :

- l'âge,
- le sexe,
- la profession,
- les études accomplies,
- le statut socio-économique (réel ou montré),
- l'histoire conversationnelle,
- le degré de familiarité,
- la préférence linguistique,
- l'attitude vis-à-vis des deux langues,
- l'existence d'une relation de pouvoir,
- l'influence d'éventuelles pressions externes.

2. La situation

- le lieu où se déroule l'interaction (dans un sens assez large ville/campagne, à l'intérieur/à l'extérieur,...),
- le degré plus ou moins fort de familiarité,
- la présence de locuteurs monolingues,
- le degré plus ou moins fort de formalité,
- la différence fonctionnelle de chaque langue.

⁹¹ *Ibid.* pp. 127-128.

⁹² Cf. CAUSA Maria, (2002) *Le fonctionnement de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant natif en classe de langue étrangère : l'exemple de l'enseignement/apprentissage de l'italien en France*. Thèse de doctorat, p. 135-143.

3. Les thèmes abordés :

La nature des thèmes abordés au cours d'un échange (le topic), joue un rôle très important dans le choix d'une langue de base. En effet, il existe des thèmes traités plus facilement en L1 qu'en L2 et vice versa.

4. La fonction de l'interaction

- la volonté de se situer au dessus de son statut social,
- la volonté de créer une distance avec l' (les) autre(s),
- la volonté d'exclure ou bien d'inclure quelqu'un dans la conversation,
- la nature plus ou moins menaçante des actes de langage accomplis.

La liste étant exhaustive, c'est au chercheur de choisir, parmi les facteurs évoqués, ceux qui sont les plus significatifs selon la situation de communication observée.

2.3.3.2 Le modèle micro-linguistique de Georges Lüdi et Bernard Py

Pour expliquer le choix d'une langue, Georges Lüdi et Bernard Py décrivent le cas d'une famille dont les membres possèdent un répertoire verbal constitué de quatre langues différentes (suisse alémanique, allemand, français et anglais), Ils sont donc des locuteurs plurilingues. Au niveau méthodologique, les auteurs font un certain nombre de choix qui les conduisent à croiser l'analyse des données empiriques (c'est-à-dire enregistrements de conversations non directives en famille) et les déclarations faites par les informateurs mêmes sur le bilinguisme. Pour déterminer quels sont les facteurs qui interviennent dans le choix d'une langue de base, G. Lüdi et B. Py parlent de deux types d'analyse factorielle. Les deux approches partent de l'hypothèse selon laquelle toutes les variables et tous les facteurs déterminant le choix de langue de base chez un locuteur bilingue font partie d'une compétence de communication jugée comme une « *sorte de grammaire intériorisée par les locuteurs gouvernant leurs comportements, leurs choix langagiers*⁹³ » (1986 : 87). La complémentarité des deux méthodes — à savoir une analyse de type descriptif et la prise en compte des déclarations métalangagières des informateurs — permet alors d'aboutir à des résultats plus satisfaisants et pertinents. La description du choix de langue et des facteurs intervenant dans ce choix, qui découle de cette approche originale, amène les auteurs aux conclusions suivantes :

⁹³ PY Bernard & LÜDI Georges. (1986). *Être bilingue*. Bern : Peter Lang. p. 223.

« D'abord nous constatons que le choix de langue est négocié entre les partenaires de l'interaction et la dynamique conversationnelle y joue un rôle indéniable. Nous observons ensuite que, dans notre exemple, le choix de la langue n'est pas très stable ; la situation ne s'oriente pas clairement vers la langue d'accueil ou la langue d'origine, mais permet une réinterprétation souple des facteurs situationnels. Enfin, le même facteur situationnel [...] peut être une fois conséquence et une fois source d'un changement de langue. Soulignons-le encore une fois : dans la situation relatée, le choix du français ou du suisse-allemand ne s'effectue pas selon un critère dichotomique d'adéquation situationnelle. Nous nous trouvons plutôt devant un axe de variation continue entre deux pôles. Une appréhension globale de la situation de communication semble ici plus judicieuse pour exprimer le choix des langues qu'une analyse factorielle. » (G. Lüdi & B. Py, 1986 : 93).

2.3.4 Le bi-plurilinguisme⁹⁴

2.3.4.1 Définitions

Nous définissons le concept de bilinguisme, puis abordons les compétences des sujets bi ou plurilingues. Le concept de bilinguisme a fait l'objet de nombreuses définitions. En effet, dans les années 1930, Leonard Bloomfield l'envisage comme la juxtaposition de deux monolinguisms parfaits (Bloomfield, 1934). À l'opposé de cette définition, pour John Macnamara (1966), le bilingue est une personne qui « *possède une compétence minimale dans une des quatre habiletés (skills) linguistiques : comprendre, parler, lire et écrire dans une langue autre que sa langue maternelle* » (Macnamara cité par Cavalli et al., 2001, p. 66).

Décrire le bilinguisme suppose de prendre en compte différents niveaux de manifestation et d'appréhension du phénomène que nous évoquons rapidement. En quelque sorte le bilinguisme tel qu'on l'entend aujourd'hui a fait l'objet de nombreuses définitions. D'après voici trois aspects et trois définitions dont elles constituent respectivement le centre de gravité :

1. Les pratiques ou usages : on appelle bilingue toute personne qui utilise régulièrement deux langues.
2. Les connaissances linguistiques : on appelle bilingue toute personne qui maîtrise la grammaire, le lexique et la phonologie de deux langues.

⁹⁴ Nous emploierons ici indifféremment le terme de bilinguisme ou de plurilinguisme pour désigner les situations de contacts de langues.

3. Les attentes sociales : on appelle bilingue toute personne qui satisfait aux attentes sociales de communautés linguistiquement diverses.

Nous proposons ci-dessous quatre définitions du bilinguisme ; elles témoignent du nouveau regard porté par les chercheurs sur ce phénomène au cours de ces trente dernières années.

Pour U. Weinreich (1968 : 638), [...] *ni l'esprit de clocher géographique et culturel, ni les conventions méthodologiques temporaires d'une science dans son enfance, ne doivent nous faire perdre de vue que des millions d'individus, et peut-être bien la majorité des hommes sur terre, acquièrent le contrôle de plus d'un système linguistique pendant leur vie et emploient, d'une manière plus ou moins indépendante, chaque système selon les nécessités du moment.*

D'après W.F. Mackey (1976 : 13), *dans l'esprit du grand public, le bilinguisme a toujours été, en quelque sorte, un phénomène exceptionnel - sinon anormal - affectant seulement quelques pays bilingues dans le monde ou quelques individus dans une communauté. Le bilinguisme, loin d'être un phénomène exceptionnel réservé aux pays bilingues touche en fait la majorité de la population du globe terrestre.*

Comme le résume fort bien F. Grosjean (1982 : 1) : [...] *bilingualism is present in practically every country to the world, in all classes of society, and in all age groups. In fact it is difficult to find a society that is genuinely monolingual. Not only bilingualism worldwide, it is a phenomenon that has existed since the beginning of language in human history. It is probably true that no language group has ever existed in isolation from other language group, and the history of languages is replete with examples of language contact leading to some form of bilingualism.*

G. Lüdi et B. Py (1986 : 12-13) précisait que [...] dans le monde [...] le plurilinguisme était bien plus souvent la règle que l'exception.

- a) D'abord il n'y a guère de pays en Europe ni dans le monde sur le territoire duquel il ne se parlerait pas plus d'une langue [...].
- b) En raison des nombreuses migrations, de nouvelles langues ont fait leur apparition, telles que l'espagnol et l'arabe en France, l'espagnol, le portugais, le turc et le grec en Suisse et en Allemagne, etc.

c) Extrêmement nombreux sont d'autre part les individus capables de communiquer dans plus d'une langue en famille, à leur lieu de travail, en vacance, etc.

À la lecture de ces quatre extraits, nous assistons à une prise en compte de plus en plus significative du bilinguisme en tant qu'objet d'étude à part entière et non plus en tant que phénomène exceptionnel. Plus important encore, à nos yeux, est le fait que le bilinguisme n'est plus vu uniquement comme un comportement communautaire, mais également comme le comportement d'un individu isolé, point sur lequel semblent principalement se pencher les travaux les plus récents.

Ainsi, l'étude du bilinguisme place actuellement le locuteur au centre de la situation de communication. La définition proposée par François Grosjean (1982 et 1993) marque un changement important dans l'évolution de la recherche autour des bi-/plurilinguismes (Moore, 2006). F. Grosjean définit les bilingues comme :

Les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue, de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent plusieurs langues avec un niveau de compétences différent dans chacune d'elles (et qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou l'autre), ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux (ou plusieurs) langues. (Grosjean F. cité par Moore D., 2006, p. 99).

La recherche concernant les contacts de langue s'est déplacée du bilinguisme vers le plurilinguisme car les situations de contact de langues ne concernent pas uniquement des sujets utilisant deux langues mais aussi les personnes qui utilisent plus de deux langues dans leur vie quotidienne. Cette situation est également constatée au sein de l'école en Guyane, qui accueille un nombre important d'enfants vivant au contact de deux ou plusieurs langues (voir chapitre 1). Ainsi, Isabelle Léglise (2007) indique que les pratiques plurilingues font partie du quotidien dans le département, que ce soit dans des situations familiales, scolaires ou dans les interactions de travail (Léglise 2005 ; Léglise 2007a). L'étude concernant le plurilinguisme en Guyane, réalisée dans le cadre du programme ECOLPOM, a permis de montrer qu'une partie des élèves ayant participé à l'enquête déclarent utiliser une ou plusieurs langues autres que le français. Sur le plan du développement cognitif, les recherches sur le bi-plurilinguisme font état d'un apport important pour les sujets vivant au contact des langues, notamment pour le développement des aptitudes métalinguistiques.

Cependant, pour J. F. Hamers et M. Blanc (1983 : 25),

suivant que les deux langues sont valorisées ou non dans l'entourage de l'enfant, celui-ci développera des formes différentes de bilinguisme⁹⁵. Si les deux langues sont suffisamment valorisées, l'enfant pourra en tirer un bénéfice maximum sur le plan du développement cognitif [...] ; au contraire, si le contexte socioculturel est tel que la langue maternelle de l'enfant est dévalorisée dans l'entourage de l'enfant, son développement cognitif pourra être freiné et, dans des cas extrêmes, accuser un retard par rapport à celui de l'enfant monolingue.

Hamers et Blanc (1983) parlent de bilinguisme additif dans le cas où les langues sont valorisées et où l'enfant bénéficie d'un avantage sur le plan cognitif et de bilinguisme soustractif dans le cas contraire. Cependant, pour Françoise Gadet et Gabrielle Varro (2006), cette dénomination d'additif ou de soustractif n'est plus guère employée aujourd'hui. Les travaux sur le bilinguisme précoce distinguent deux types de bilinguisme. Ils parlent de bilinguisme précoce simultané dans le cas où l'enfant acquiert deux langues simultanément dès le début de l'acquisition du langage et de bilinguisme précoce consécutif dans le cas où l'enfant acquiert une langue tôt dans l'enfance mais après avoir acquis un certain niveau de compréhension et d'expression dans sa langue maternelle. Le développement du bilinguisme chez l'enfant suppose qu'il acquière des moyens linguistiques qui ont été bien identifiés et que nous détaillerons dans le chapitre 3.

2.3.5 Les pratiques langagières métissées

L'étude du plurilinguisme en Guyane a amené un très grand nombre de chercheurs à réfléchir à des questions concernant les modes de gestion du répertoire linguistique des locuteurs dans un contexte institutionnel et naturel. Les récentes recherches attestent que le plurilinguisme des individus qui vivent en Guyane résulte de divers facteurs historiques, géographiques, ethniques, familiaux et scolaires. Différents processus ont contribué à la formation de groupes humains bi-plurilingues, parmi lesquels la généralisation de l'école, la départementalisation, l'extension des réseaux de communication (téléphone, Internet) et les moyens de diffusion (médias, radio, télévision).

⁹⁵ HAMERS Josiane F. & BLANC Michel distinguent bilinguisme et bilinguisme : par bilinguisme, ils entendent "un état psychologique de l'individu qui a accès à plus d'un code linguistique [...]. Le terme de bilinguisme inclut celui de bilinguisme qui réfère à l'état de l'individu [...] mais s'applique également à un état d'une communauté dans laquelle deux langues sont en contact" (1983 : 21).

Ainsi, les sujets bi-plurilingues ont à leur disposition plusieurs codes linguistiques pour s'exprimer. Ils utilisent les langues de leur répertoire suivant la situation de communication, leur interlocuteur, et ces échanges présentent plusieurs caractéristiques. Ainsi, les locuteurs bi ou plurilingues font appel à l'une ou l'autre langue ou aux deux langues dans leurs échanges linguistiques. On observe par exemple dans leurs pratiques langagières la présence de la langue A dans la langue B. Cette présence se manifeste par ce que Lüdi et Py appellent « *des marques transcodiques* », qu'ils définissent comme « *tout observable, à la surface d'un discours en langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété* ». (Lüdi & Py, 2003 : 142).

Ces marques transcodiques peuvent prendre différentes formes : les interférences (lorsque les éléments de la langue A sont transférés dans la langue B de manière volontaire ou involontaire⁹⁶), les emprunts (pour désigner l'intégration morphologique ou phonétique d'un élément de la langue A dans la langue B), le code-switching ou alternance codique et le code-mixing (mélange de langue qui consiste à mélanger les éléments et les règles des deux langues en brisant les règles de langue utilisée⁹⁷). Ces phénomènes sont spécifiques du « parler bilingue⁹⁸ ». Parmi les conduites langagières que nous venons de citer, nous analysons l'alternance codique.

2.3.5.1 L'alternance codique

Une série de termes a été proposée par des linguistes et sociolinguistes pour désigner une variation de code ayant lieu dans un discours ou un énoncé. Certains auteurs anglophones ont repris le terme *code-switching*, inventé par E. Haugen dès 1956, d'autres auteurs francophones recourent aux concepts d'alternance codique, alternance des codes (Hamers Josiane F. et Blanc M.), alternance des langues (Gardner-Chloros P.)⁹⁹ ou encore métissage linguistique (Sesep N'sial)¹⁰⁰. Pour notre part, nous retiendrons le terme employé par

⁹⁶ L'interférence peut donc se manifester au niveau phonétique, lexical, morphologique et syntaxique.

⁹⁷ HAMERS Josiane F. et BLANC Michel, (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : P. Mardaga. p. 204-205

⁹⁸ Terme emprunté à Lüdi et Py (2003).

⁹⁹ GARDNER-CHLOROS Penelope, (2009). *Code-Switching*. Cambridge. New-York (N-Y) : Cambridge University Press

¹⁰⁰ N'SIAL B. N. Sesep, (1979). « Quelques hypothèses pour une définition du métissage linguistique ». *Langage et société*. Vol. 9. n°1. p. 31-37.

Gumperz qui est l'alternance codique tout au long notre étude en lui substituant par moments, la variante anglaise *code-switching*.

Nous proposons ci-dessous quatre définitions de l'alternance codique. Dans notre étude, nous tentons de tenir compte de celles qui, selon nous, sont les plus significatives, à savoir la définition de Gumperz « l'initiateur des études sur le phénomène », de Hamers Blanc, Poplack et Lüdi & Py. Gumperz définit l'alternance codique comme : « *la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents* » (Gumperz John. J., 1989 : 57). Pour J.J Gumperz, la définition de l'alternance codique est la prise en compte de l'aspect linguistique. L'alternance consiste à passer d'une langue à une autre langue ou d'une variété de langue à une autre. Les énoncés bilingues produits par les locuteurs sont structurés grammaticalement, c'est-à-dire que ces énoncés semblent obéir à une seule et même syntaxe. Dans une perspective interactionnelle Gumperz (1972), distingue deux types d'alternance codique : l'alternance situationnelle et l'alternance conversationnelle¹⁰¹.

La deuxième définition est proposée par Hamers et Blanc. Pour eux,

deux codes (ou plusieurs) sont présents dans le discours, des segments de discours alternent avec des segments de discours dans une ou plusieurs langues. Un segment (x) appartient uniquement à la langue (ly), il en va de même pour un segment (y) qui fait partie uniquement de la langue (lx), un segment peut varier en ordre de grandeur allant d'un mot à un énoncé ou à un ensemble d'énoncés, en passant par un groupe de mots, une proposition ou une phrase [...]¹⁰².

Dans cette définition, Hamers et Blanc précisent que l'alternance codique se manifeste dans le discours lorsque des segments alternent avec d'autres segments et que ces éléments linguistiques appartiennent à plusieurs langues à la fois. Cette définition complète celle de Gumperz dans la mesure où, dans un même discours ou production verbale, nous rencontrons une succession de segments qui appartiennent à des langues différentes. Les segments alternés peuvent varier entre un mot, un énoncé jusqu'à une phrase.

¹⁰¹ En s'intéressant à l'alternance codique en Inde et en Norvège, dans la petite ville de Hennesberget, Gumperz et Blom, remarquent que les alternances de codes sont systématiques et prédictibles. En effet, ils distinguent entre alternance situationnelle¹⁰¹ liée au changement de situation de communication et l'alternance codique conversationnelle (dite aussi métaphorique et stylistique) qui se produit sans changement d'aucun paramètre de la situation.

¹⁰² HAMERS Josiane F. & BLANC Michel, (1983). *Bilinguisme et Bilingualité*, Bruxelles, Mardaga, p. 176

Dans une perspective linguistique et structurelle, Shana Poplack, l'une des grandes spécialistes du sujet, écrit ainsi :

"Code-switching is but one of number of the linguistic manifestations of language contact and mixing, wich variously include borrowing on the lexical and syntactic levels, language transfer, linguistic convergence, interference, language attrition, language death, pidginization and creolization, among others. There is little consensus in the literature over wich aspects should be subsumed under the label *code-switching* " (2004 : 1).

Elle montre que le phénomène de l'alternance codique est régi par des règles syntaxiques, morphologiques et phonologiques de l'une des deux langues. En effet elle affirme que « *l'alternance peut se produire librement entre deux éléments quelconques d'une phrase, pourvu qu'ils soient ordonnés de la même façon selon les règles de leurs grammaires respectives* ». Il s'agit de ce que Poplack S. appelle "la contrainte de l'équivalence". En s'intéressant à l'alternance codique espagnol/anglais dans les pratiques linguistiques de la communauté portoricaine résidant à New York, Poplack S. a distingué trois types de l'alternance codique utilisés par les Portoricains. Il s'agit de l'alternance codique inter-phrastique, intra-phrastique et extra-phrastique¹⁰³.

À côté des typologies citées, d'autres chercheurs ont dégagé de nouvelles formes et types d'alternance codique à partir de leurs corpus de données, entres autres Louise Dabène et Jacqueline Billiez (1988), Py B. et Lüdi G. (1986).

Dans la quatrième définition proposée par les linguistes Lüdi et Py, « *l'alternance codique est un passage d'une langue à l'autre dans une situation de communication définie comme bilingue par les participants* » (Lüdi G. et Py B., 2003 : p.146). Dans cette définition, les auteurs insistent sur la situation de communication qualifiée de « bilingue », c'est-à-dire une situation où plusieurs codes sont en présence.

¹⁰³ L'alternance codique intra-phrastique est une forme qui se caractérise par l'existence de deux structures syntaxiques des deux langues différentes dans une même phrase. C'est-à-dire que le changement de langue s'effectue à l'intérieur d'une même phrase. Poplack note que « *des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase* » (Poplack1988 :p 23). Ce type d'alternance est très fréquent dans les pratiques langagières des locuteurs bilingues et plusieurs chercheurs lui ont accordé de l'importance dans la mesure où ils cherchaient à « *savoir exactement où, dans la phrase, une alternance d'une langue à l'autre peut s'effectuer* » (Poplack op,cit). L'alternance codique inter-phrastique (dite aussi phrastique), correspond à l'usage alternatif au niveau d'unités plus longues, de phrases ou de fragments de discours, dans les productions d'un même locuteur ou dans les prises de parole entre interlocuteurs. L'alternance codique extra-phrastique apparait lorsque les segments alternés sont des expressions idiomatiques, des proverbes et dictons. Ces derniers sont insérés dans des segments monolingues. Ils servent à ponctuer le discours. Nous reviendrons dans le chapitre 5 avec plus de détails et des exemples illustrant de notre corpus les types d'alternance codique, proposées par Poplack dans la partie de l'anlyse de nos données.

À la lecture de ces définitions, nous assistons à une prise en compte de plus en plus significative de l'alternance codique en tant que phénomène linguistique caractérisant le bilinguisme. Plus important à nos yeux est que l'alternance codique n'est plus considérée comme un comportement idiosyncrasique, mais comme une alternance qui apporte du sens à l'acte communicatif, point sur lequel semblent principalement se pencher les travaux les plus récents

2.3.5.2 Les approches du phénomène d'alternance codique

L'alternance codique a été abordée par la recherche scientifique de différentes manières : description linguistique, sociolinguistique et même psycholinguistique. En effet, il existe une variété des approches du phénomène d'alternance codique.

L'approche structurale s'intéresse au fonctionnement linguistique des alternances et cherche à identifier les contraintes systémiques présidant aux alternances (Musken, 1995 ; Myers-Scotton, 1993). Carol Myers-Scotton (1993) a mis en place le modèle dit de la langue matrice ("*matrix language frame*", MLF). Le MLF ne concerne que l'alternance intra-énoncé, il propose une description linguistique de la manière dont les éléments d'une langue s'insèrent grammaticalement dans une autre langue. Elle propose de distinguer entre une langue matrice (LM) et une langue encastrée (LE). La LM joue le rôle de la langue dominante en définissant le cadre syntaxique, elle organise les relations grammaticales au sein de l'énoncé (l'ordre des mots) ; et d'autre part, les éléments de la LE viennent s'insérer dans la LM. Le modèle tient aussi compte des correspondances plus ou moins étroites entre les structures des langues mélangées, ce qui aboutit, selon les cas, à une fusion plus ou moins harmonieuse. Selon ce modèle insertionnel de l'alternance codique, dans le contexte de notre étude, les langues créole et nengee correspondent tantôt à la langue matrice (LM), tantôt à la langue encastrée ou enchâssée (LE), et vice versa pour la langue française. À ce modèle insertionnel, nous pouvons ajouter le cas où la LM ou la LE n'est ni le créole ni le français mais un mélange codique : une forme d'interlecte où il est peu aisé d'identifier que l'une ou l'autre langue organise grammaticalement les énoncés.

L'approche d'ordre social s'attache à décrire le fonctionnement discursif des alternances et le rôle joué par ces dernières dans la construction de l'identité des locuteurs qui les produisent. Les travaux s'intéressent aussi aux contraintes sociales et conversationnelles présidant aux alternances codiques (Auer, 1995 ; Gafaranga, 2001 ; Li, 2002 ; Myers-Scotton,

et exte1993). G. Lüdi propose un modèle général qui intègre à la fois « des contraintes linguistiques (les propriétés des systèmes linguistiques), des contraintes psycholinguistiques (les propriétés du cerveau humain) et des contraintes sociopragmatiques (les propriétés sociales et interactionnelles des systèmes sociaux en général et (ou) des systèmes sociaux spécifiques) ».

2.3.5.3 Les types d'alternance

Nombre de linguistes et sociolinguistes (Grosjean 1982, Milroy et Muysken 1995, Myers-Scotton 1997, Thiam 1997) se sont accordés pour distinguer trois types d'alternances de langues. Ainsi, Thiam (1997 : 32-33) distingue les alternances

- intraphrastique lorsque des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase ;
- interphrastique - dite aussi phrastique - pour une alternance de langues au niveau d'unités plus longues, de phrases ou de fragments de discours, dans les productions d'un même locuteur ou dans les prises de parole entre interlocuteurs ;
- extraphrastique lorsque les segments alternés sont des expressions idiomatiques, des proverbes. Ce troisième type d'alternance est parfois indissociable de la précédente dans la mesure où les citations de type idiomatique ou proverbial peuvent être considérées comme des fragments de discours.

2.3.5.4 Les fonctions de l'alternance codique

Nous présentons dans cette partie deux approches, celle de Gumperz (1989) et celle d'Auer (1984), qui considèrent les alternances comme un indice de contextualisation. D'autre part nous présenterons l'analyse fonctionnelle de Cambra Giné (2003) qui prolonge l'analyse de Gumperz et tente de réaliser une synthèse de nombreux travaux menés dans le domaine de l'alternance codique.

Il est important de comprendre le rôle que joue l'alternance codique dans la conversation des locuteurs bilingues et de répondre à la question suivante : pourquoi les locuteurs emploient-ils plus d'un code dans une même conversation ?

Pour y répondre, Gumperz (1989) propose de distinguer deux fonctions de l'alternance codique : les alternances situationnelles et les alternances conversationnelles.

Les fonctions situationnelles de l'alternance codique

En règle générale, elles ne prennent pas en considération l'emploi de deux codes linguistiques dans la conversation par un même locuteur. Nous dirons que les alternances situationnelles permettent d'identifier les représentations sociales liées à l'emploi de telle langue au détriment d'une autre, dans des situations concrètes bien définies. Cette notion de situation semble appropriée à l'analyse de nos corpus au sens où ils ont été recueillis dans des situations scolaires clairement identifiées. Cependant, nous aurons à déterminer si elle est véritablement pertinente pour expliquer les alternances recueillies

Les fonctions conversationnelles de l'alternance codique

Elles caractérisent "les items [qui font] partie du même acte de parole minimal, et où les parties du message sont reliées par des rapports syntaxiques et sémantiques équivalents à ceux qui relient les passages d'une même langue" (Gumperz, 1989 : 61). Dans l'alternance conversationnelle, quelle que soit la situation d'énonciation, le locuteur bilingue va user de son répertoire linguistique pour exprimer les informations de son choix dans la langue de son choix en fonction de leur analyse du contexte. En effet, les "bilingues n'utilisent pas habituellement le style des alternances codiques lorsqu'ils sont en contact avec d'autres bilingues sans connaître d'abord le contexte de référence et les attitudes de l'auditeur" (Gumperz, 1989 : 67). En fait, dans les alternances conversationnelles, "les locuteurs se comprennent entre eux et peuvent s'entendre sur ce qui se passe dans un cadre particulier, il doit y avoir des codes et des principes d'interprétation communs. Cela prend surtout la forme de présupposés tacites, acceptés comme allant de soi, que recouvre le mieux l'analyse indirecte de la conversation" (Gumperz, 1989 : 73). Lorsqu'un bilingue choisit de passer d'un code à l'autre dans la conversation, c'est parce qu'il existe entre lui et son interlocuteur une relation de confiance. Gumperz (1989 : 73-79) distingue six fonctions dans les alternances conversationnelles : les citations (l'alternance permet de mettre en avant un discours rapporté), la désignation d'un interlocuteur (l'alternance permet de cibler un locuteur dans un groupe), les interjections (l'alternance permet de marquer l'interjection ou un phénomène phatique), la réitération (l'alternance permet de répéter ou de reformuler ce qui a été dit dans un autre code), la modalisation d'un message (l'alternance permet de modéliser des

constructions), la personnalisation vs l'objectivisation (l'alternance permet d'indiquer le degré d'implication du locuteur dans le message).

Les fonctions de l'alternance codique selon Cambra Giné (2003)

Cette dernière propose « une synthèse des différentes catégories d'alternances codiques selon leur fonction [en incorporant] les résultats de nombreux travaux récents sur cette question (Moore, 1996 ; Cambra et Nussbaum, 1997 ; Castelloti, 1997 ; Coste, 1997) (Cambra Giné, 2003 : 188). Ces catégories servent de base à notre analyse visant à expliquer la motivation de l'apparition des alternances codiques dans les interactions recueillies.

<p>A</p> <p>Support à la compréhension et à la construction des énoncés par les apprenants</p> <ul style="list-style-type: none"> - reprises - équivalences - reformulations interlinguales - traductions littérales - explications - résumés 	<ul style="list-style-type: none"> - par économie de temps - pour maintenir ou relancer l'attention - pour maintenir le contact (fonction phatique) - pour contribuer à l'échange en proposant un contenu - en prévision ou comme réparation des pannes dans la construction du sens, surtout lexicales - pour s'assurer de l'autocompréhension d'un énoncé en le ramenant en L1 - pour garantir l'hétérocompréhension - pour vérifier la compréhension - comme forme d'entraide entre les apprenants - pour attirer l'attention sur quelques points - pour souligner l'importance d'une information et s'assurer quelle a été comprise - pour expliquer quelque chose de trop difficile
<p>B</p> <p>Mise en relief de l'activité métalangagière</p> <ul style="list-style-type: none"> - commentaires - reprises - reformulations - rappels - appréciations - évaluations - échanges métalangagiers 	<ul style="list-style-type: none"> - pour signaler la panne - pour demander de l'aide - pour donner une explication sur la langue ou la culture - pour mettre en relief différents genres discursifs - pour mettre en relief différents niveaux énonciatifs - pour mettre en correspondance un terme connu – un terme inconnu - pour établir des équivalences

	<ul style="list-style-type: none"> - pour emphatiser, thématiser, faire mention, décontextualiser un fait langagier
<p>C Mise en relief de l'activité métacognitive</p> <ul style="list-style-type: none"> - commentaires - appréciations - évaluations - échanges subordonnés 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour attirer, maintenir ou relancer l'attention - Pour prendre conscience des difficultés, du progrès - Pour régler son activité mentale - Pour encourager et éviter la frustration - Pour situer tel apprentissage par rapport à tels autres - Pour ancrer les éléments nouveaux sur du connu - Pour auto : hétérosituer et étayer la production propre et celle des autres - Pour extérioriser le discours interne
<p>D Mise en relief de l'activité relationnelle-affective</p> <ul style="list-style-type: none"> - apartés (avec des connecteurs) - écart des thèmes par rapport aux contenus, digression - ouverture d'échanges subordonnés - onomatopées, mots expressifs 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour résoudre des aspects d'ordre et organisatifs - Pour gérer la réalisation des tâches - Pour évaluer un comportement, reprendre, féliciter - Pour marquer un changement de constellation des participants-(s'adresser à un petit groupe, par ex) - Fonction répressive pour exprimer sa sympathie, son amitié, la complicité, pour parler entre copains - Fonction expressive pour exprimer une opinion avec implication, parler du vécu, de l'intimité, des choses familières, de la propre culture - Pour produire des effets (d'humour, d'ironie), pour plaisanter - Pour créer une ambiance détendue - Pour produire des effets de figuration - Comme affirmation de son identité - Pour marquer un décrochage vers un échange non didactique - Pour citer quelque chose énoncée en l'autre langue (une sorte de version originale) - Par « élan non freiné » (Simon, 1997 : 448)

D'autres auteurs ont pourtant été plus loin dans la description des alternances, en proposant notamment de les expliquer au travers de l'analyse conversationnelle comme Peter Auer dans son approche séquentielle de l'alternance codique.

L'analyse séquentielle des alternances codiques selon Peter Auer

Auer (1984) observe que l'analyse des alternances selon les points de vue précédemment présentés ne fait qu'établir de longues listes de fonctions souvent dépendantes des langues et des situations observées. Il propose alors une analyse séquentielle des alternances qui prend appuie sur l'analyse conversationnelle. Dans son modèle il fait la distinction entre alternance codique (définie comme le changement de la langue de l'interaction) et transfert d'une unité (qui n'a pas d'influence sur la langue de l'interaction). Une fois cette précision faite, il propose différents types de séquences :

Type 1 « alternance relative au discours »

La langue A est la langue de communication mais à un moment donné le locuteur 1 passe à une langue B, la suite de l'interaction se réalisera dans la langue B, ce qui donne la séquence suivante :

Ia : A1 A2 A1 A2//B1 B2 B1 B2

Ib: A1 A2 A1 A2 A1//B1 B2 B1 B2

Type 2 « alternance relative aux participants et à leurs préférences »

Les locuteurs utilisent deux langues différentes (langues 1 et 2)

IIa : A1 B2 A1 B2 A1 B2 A1 B2

IIb : A1 B2 A1 B2 A1//A2 A1 A2 A1

Dans cette séquence le choix des locuteurs diverge dans un premier temps pour converger vers la langue A dans un deuxième temps. Il s'agit d'une phase de négociation de la langue.

Type 3 « choix de langue ouvert »

Les locuteurs utilisent indifféremment les deux langues dans le cas IIIa et en IIIb l'allocutaire utilise la langue la plus appropriée à la situation.

IIIa : AB1 AB2 AB1 AB2

IIIb : AB1//A2 A1 A2

Type 4 « incorporation »

Le changement de langue aura lieu à un moment donné de la séquence sans pour autant que cela n'affecte la langue de l'interaction.

IV: A1[B1]A1

(Auer, 1999 : 124-126).

Les séquences présentées ci-dessus, en l'occurrence le type 1, 2 et 4, peuvent être représentées dans notre corpus. Nous pouvons poser comme hypothèse que les profils (âge, langues parlées) des élèves sont un critère déterminant du type d'alternance rencontré dans les interactions.

2.3.5.5 Les typologies

Diverses typologies existent, et nous en proposons ici quelques-unes qui nous servent de base à la description du contexte de nos interactions. Celle de Winford (2003) est plutôt une typologie qui permet de décrire le macro-contexte de notre étude. Cet auteur présente quatre situations macro-sociolinguistiques de contacts de langues :

- les situations de bilinguisme dites stables et anciennes. Le cas de la Guyane peut correspondre en partie à cette situation pour les populations créoles et amérindiennes.
- les situations où la colonisation a introduit des langues européennes. La langue européenne comme le français est utilisé dans les écoles et les administrations guyanaises ce qui entraîne un contact avec les langues locales.
- les situations liées aux migrations vers les pays industrialisés générant des minorités linguistiques qui pour s'intégrer doivent acquérir la langue du pays d'accueil.
- les situations où les locuteurs de variété non standard doivent apprendre la variété standard.

La typologie de Lüdi (1987) s'appuie quant à elle sur une description des situations d'interaction en fonction du degré de partage des codes des locuteurs et de leur degré de bilinguisme.

Enfin, la typologie de Auer (1999) s'appuie sur la notion de discours plurilingue qui détermine la forme des alternances qu'on y observe et la manière dont on doit les analyser. Il distingue trois types de discours :

- l'alternance conversationnelle ou code switching : juxtaposition de deux codes qui est porteuse de sens dans un contexte pour les locuteurs en présence.
- le mélange de langues ou code mixing : correspond à un parler bilingue
- la fusion de langues : les locuteurs ne se rendent plus compte du fait la mixité de la langue

Notre étude prendra surtout appui sur les typologies de Lüdi (1987) et de Auer (1999) étant donné qu'il s'agit d'une étude micro sociolinguistique qui sera néanmoins replacée dans un cadre macro-sociolinguistique guyanais.

2.3.6 Alternance, compétence plurilingue et dynamiques d'apprentissage

La partie précédente a envisagé l'alternance du point de vue de la recherche scientifique, ce qui nous a permis de mettre en évidence certaines fonctions et typologies que nous utiliserons pour l'analyse des alternances relevées lors de notre étude. Nous allons continuer à explorer les alternances au niveau du lien qu'elles entretiennent avec les processus d'appropriation et la construction des savoirs. Pour ce faire nous nous interrogerons sur la place des alternances dans les échanges en classe.

2.3.6.1 Alternances des langues et compétence plurilingue

Les sujets bi ou plurilingues ont alors à leur disposition plusieurs langues pour communiquer. Ces langues ne sont pas utilisées indifféremment, mais en fonction de la situation de communication. Les locuteurs qui vivent avec plusieurs langues, « *utilisent les langues [...] à leur disposition, pour des besoins de communication précis et différenciés dans des contextes sociaux spécifiques.* » (Moore, 2006, p. 99). La notion récente de compétence bi-plurilingue, compétence "plurielle, complexe, voire composite et hétérogène" (Coste et al. 1998 : 12) qui ne résulte pas de la juxtaposition des compétences monolingues distinctes mais se définit comme "une" en tant que répertoire langagier disponible.

On parle alors de compétences bi ou plurilingue.

La désignation *compétence plurilingue* porte sur la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer, à des degrés variables, dans des langues différentes. Il s'agit d'une compétence dynamique, dans le sens où ces acteurs sont à même aussi de gérer et remodeler cette compétence plurilingue au cours de leur trajectoire personnelle, en fonction de leurs besoins et des situations. (Castellotti, Coste & Moore, 2001 : 102).

Cette compétence à utiliser l'une ou l'autre langue ne résulte pas de connaissances uniquement linguistiques mais également des situations sociales. C'est la compétence de communication définie par D. Hymes :

Un enfant [...] acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où de quelle manière. (Hymes, 1991 : 74).

Les sujets bilingues ou monolingues ont donc comme point commun une capacité à communiquer efficacement en fonction de l'interlocuteur et de la situation de communication.

L'une des caractéristiques des compétences des sujets bilingues ou plurilingues est la capacité à passer d'une langue à l'autre et à activer les deux (ou plus de deux) systèmes linguistiques. On observe alors dans les échanges des mélanges de langues.

Par compétence plurilingue et pluriculturelle, nous désignons

« 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 la superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence singulière, voire partielle, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné ». (Coste, Moore & Zarate, 1997 : 12 et CECR, 2001 : 129).

Cette définition met en évidence les différents aspects de la compétence plurilingue qui n'est pas qu'une compétence linguistique. L'utilisation des L1 dans la classe est en effet directement liée à cette compétence plurilingue qui n'est pas la même pour tous les enseignants en école maternelle. Nous observons un déséquilibre entre les compétences des uns et des autres qui peut être, le résultat d'une perception négative d'une des L1 de la classe qui limitera donc son utilisation, fonction des affichages identitaires permettant d'être intégré au groupe. Le phénomène d'alternance dépend de cette compétence plurilingue. Toutefois l'alternance relève surtout de stratégies communicationnelles, avec la possibilité de faire varier son répertoire langagier en fonction de la situation.

2.3.6.2 Alternances des langues en classe et dynamique d'apprentissage

Dans la dynamique de l'enseignement/apprentissage, l'alternance codique peut jouer plusieurs rôles : stratégie pédagogique et discursive, fonction ludique, mise en confiance.

En tant que stratégie pédagogique l'alternance codique doit être considérée comme une stratégie à part parmi les stratégies d'enseignement. D'après Sabine Ehrhart (2003), l'enseignant encourage parfois l'apparition des alternances codiques à des fins d'apprentissage afin de mieux expliquer une consigne ou une leçon, pour structurer le déroulement d'un cours ou pour chercher la proximité et la chaleur humaine dans le contact avec les élèves. De plus, les formes d'alternances codiques varient selon le rapport que l'enseignant tient à entretenir avec ses élèves. La prise en compte par l'enseignant du répertoire linguistique de l'élève, dans un contexte plurilingue tel que la Guyane, est une

stratégie pédagogique très significative. C'est une façon de promouvoir et de valoriser la richesse d'une diversité linguistique et culturelle.

Des stratégies discursives peuvent aussi être à l'origine de l'alternance codique. Cela sous-entend, d'après Thiam (1997 : 35) que « le passage d'une langue à l'autre est considéré comme reflétant une compétence polylectale, et analysé dans ses rapports avec l'intégration sociale des individus ». L'alternance codique apparaît alors comme une stratégie qui influe sur les relations interpersonnelles. C'est aussi un rappel à l'auditoire que le locuteur a des identités multiples associées à chacune des variétés linguistiques.

Un caractère ludique : le passage d'une langue à l'autre n'implique pas forcément des stratégies d'ordre divers. Cela procure un plaisir qu'il ne faut pas oublier de souligner. Selon Dominique Caubet (2001 : 26), le mélange peut être très drôle et la créativité en matière de mélange très plaisante. La dimension ludique de l'alternance codique permet aux bilingues de prendre plaisir à alterner ou mélanger les langues. L'alternance codique permet également de renforcer le sentiment de complicité. Les locuteurs se créent leur propre code qu'ils utiliseront pour parfois ne pas être compris des personnes extérieures à leur groupe.

Une relation de confiance : dans la plupart des cas, pour qu'il y ait alternance codique, il faut une relation de confiance entre les locuteurs. Pour se sentir en sécurité, souligne (Caubet, 2001 : 22), il faut « s'assurer que l'on se trouve entre pairs, c'est-à-dire entre bilingues ». L'alternance codique peut être interrompue par quelqu'un qui ne fait pas partie du cercle d'amis. Cela peut entraîner un sentiment d'insécurité tel « qu'il suffit de faire remarquer au locuteur qu'il est en train de mélanger (c'est souvent inconscient), pour qu'il cesse immédiatement. » (Caubet, 2001: 23).

2.3.6.3 Alternances des langues et représentations

La « sagesse populaire » considère souvent que l'alternance n'a pas sa place à l'école de la république. Il n'est pas rare d'entendre les enseignants et les élèves dire que la seule langue qui ait sa place à l'école c'est le français et ce quelle que soit la matière. D'une manière générale, les représentations des élèves et des enseignants sont souvent négatives quant à l'utilisation des L1 de la classe pour favoriser les apprentissages. Les enseignants ne

proposent généralement aucune exploitation pédagogique qui puisse mettre en valeur les compétences plurilingues des élèves, soit par méconnaissance de ce phénomène, soit parce qu'ils considèrent que les alternances n'ont pas d'intérêt pédagogique.

Dans les rares cas où nous avons pu observer des alternances de la part des enseignants, celles-ci concernaient des rappels à l'ordre ou des sanctions. « Sur le terrain scolaire, [les alternances] sont généralement évaluées par les enseignants comme des énoncés fautifs relevant d'interférences, surtout quand ceux-ci ignorent les usages linguistiques locaux. » (Moore, 2007 : 161). Alors qu'elles sont bien plus que cela, elles révèlent souvent des identités distinctes, des appartenances à certains groupes. « Le bilingue est avant tout un analyseur et un gestionnaire de l'altérité linguistique, altérité qu'il peut exploiter comme contraste (notamment dans l'alternance de codes, [...]) ou au contraire réduire (dans les phénomènes de restructuration, [...]) » (Mondada & Py, 1994 : 393)

Les enseignants sont souvent très éloignés de ce genre d'approche des locuteurs plurilingues. Nous pouvons même nous demander parfois s'ils entendent que les apprenants alternent, et pourquoi ils ne parviennent pas à considérer l'alternance comme une ressource. Sans cette constatation de départ il ne semble pas possible que la réalité fonctionnelle des alternances soit prise en compte. Cambra Giné (2003 : 198) « suggère un changement de perspective pour saisir leur rôles en classe à l'intérieur de l'ensemble des procédés des acteurs pour comprendre, s'exprimer et réfléchir sur les langues et en particulier comme une forme non négligeable de contribution à l'étayage. »

2.4 LES ALTERNANCES A L'ECOLE

2.4.1 Les interactions en classe

Les interactions en salle de classe ont fait l'objet de nombreuses descriptions qui mettent en évidence leur spécificité vis-à-vis de d'autres types d'interactions. Une des caractéristiques de l'interaction scolaire tient à la langue utilisée, en tant que variété ou registre, qui s'éloigne souvent du parler vernaculaire des élèves. De cette façon, tout enfant, dans quelque système qu'il se trouve, vit la langue scolaire comme une sorte de L2. » (Gajo & Mondada, 2000 : 51). Or, l'école en Guyane est particulièrement touchée par cet aspect dans la mesure où le contact se fait à la fois entre variété scolaire et variétés de français parlés en Guyane, mais aussi entre variété scolaire du français et variétés d'autres langues parlées en Guyane. À Papaïchton, cependant, il est à noter que c'est surtout l'aluku qui est le plus présent en tant que langue principale du répertoire des élèves.

Comme le rappellent Gajo et Mondada (2000 : 139), l'école est un espace social à part, répondant à des règles spécifiques où les acteurs doivent jouer des rôles spécifiques. En effet, « chaque domaine social impose ou tout au moins prévoit ainsi ce que nous pourrions appeler des contrats interactionnels, qui règlent les rôles et donnent une certaine empreinte à la communication ; parmi ces contrats figurent notamment les contrats didactiques » spécifiques au milieu scolaire. Ces contrats didactiques définissent donc les rôles de chacun, mais aussi la manière même de conduire l'interaction. Ainsi, Meehan (1979) a pu dégager un schéma caractéristique de l'échange de base de l'interaction scolaire, il s'agit de la séquence d' « élicitation » ou IRE (initiative, réplique, et évaluation). Dans ce type de séquence, on retrouve une dissymétrie au niveau des rôles, en effet c'est l'enseignant qui prend l'initiative, l'apprenant qui réplique et enfin l'enseignant qui valide ou non ; « les façons de poser des questions en classe ont [donc] plusieurs formes et fonctions et leur utilisation par le professeur et les apprenants est inégale » (Cambra Giné, 2003 : 114). Ceci peut s'expliquer par « l'asymétrie [qui] caractérise [...] la relation entre le professeur et les apprenants ; c'est une relation verticale toute à la fois contrainte par le contexte social et institutionnel, mais modifiée selon ce qui se passe durant l'interaction » (Cambra Giné 2003 : 88). Dans la classe c'est l'enseignant qui distribue la parole, introduit et conclut les activités, gère le temps, détient l'expertise linguistique et le savoir (Kerbrat-Orecchioni, 1998).

C'est dans ce cadre prédéfini et routinier que se réalisent les interactions en milieu scolaire, les élèves y sont souvent contraints à un rôle interactionnel, celui de donner la réponse pertinente à la question posée, c'est-à-dire celle attendue par le professeur (Cambra Giné, 2003). Dans notre corpus nous analyserons des séquences de ce type afin de mettre en évidence la forte ritualisation de ce schéma interactionnel et l'incidence qu'il peut avoir sur les choix de langues.

Cette ritualisation est aussi en grande partie liée aux fonctions remplies par le discours de l'enseignant. Dabène (1984) caractérise le rôle des enseignants de la façon suivante : vecteur d'information : il transmet des savoirs ; il gère les tours de parole dans la classe et propose des activités ; il évalue : il mesure l'écart par rapport à la norme. Le discours du professeur influence donc fortement la forme et le fond des interactions. Lorsqu'il s'agit des langues autorisées dans la classe, la position de l'enseignant limitera ou autorisera l'utilisation d'autres langues que la langue de scolarisation. Quels sont alors les critères qui seront choisis par l'enseignant pour autoriser ou interdire une langue ? On peut se demander dans quelle mesure la position des enseignants vis-à-vis de l'usage des L1 des élèves a une incidence sur l'apparition et la manière dont elles apparaissent dans les échanges scolaires. Cependant, les modalités de travail peuvent avoir une incidence sur ces rituels et jouer, dans certains cas, un rôle de déritualisation.

2.4.2 Caractéristiques de la classe de langue

Les recherches ont fait apparaître que la classe était un lieu où il était possible d'observer des processus d'acquisition de la langue et d'autres savoirs, ainsi que de scolarisation et de socialisation. La classe de langue est un terrain à la fois classique et très documentée sur l'alternance : on retrouve en effet de nombreux travaux s'intéressant aux pratiques bilingues des migrants (Lüdi, Oesch Serra, Py, 1984) ; en revanche, nous trouvons encore relativement peu de travaux portant sur les pratiques bilingues dans les classes "ordinaires".

La communication en classe de langue renvoie à un type d'interaction exolingue sur lequel pèsent de nombreuses contraintes institutionnelles, mais une partie des caractéristiques des échanges qui s'y déroulent tient au partage inégal des compétences linguistiques des participants et non à ces contraintes. L'exolingisme comme pratique de communication en

classe peut être représenté sous la forme d'un axe de variation, entre un pôle endolingue et un pôle exolingue. Le croisement des deux axes définit un espace typologique qui permet de situer mutuellement les différentes modalités de contact de langues¹⁰⁴. De nombreux travaux ont permis de cerner les caractéristiques de l'interaction exolingue notamment ceux portant sur la communication didactique en classe de langue.

2.4.3 Les apports méthodologiques de l'approche conversationnelle (AC) dans l'étude des alternances en classe

L'analyse conversationnelle traite les processus d'acquisition comme profondément liés à leur contexte interactionnel. Pour comprendre les phénomènes de contact des langues en classe, nous avons choisi une démarche qui consiste à se centrer sur les dynamiques interactionnelles des membres de la classe. Cette démarche vise à faire émerger les problèmes tels qu'ils se posent dans les pratiques quotidiennes qui constituent l'institution. Lorenza Mondada (1995) explique que

« la classe est un lieu où il est possible d'observer la façon dont les processus d'acquisition de la langue, et d'autres savoirs, ainsi que la scolarisation et la socialisation se manifestent et s'accomplissent dans des pratiques situées » (Mondada, 1995 : p. 55-57).

Dans cette approche, se développe une façon d'observer les méthodes permettant l'accomplissement aussi bien de micro-structures que de macro-structures d'analyser les manifestations de phénomènes, d'ordres. L'analyse conversationnelle, qui « ne s'intéresse pas en principe à telle ou telle conversation particulière, mais à la « machinerie générale » qui la sous-tend » (C. Kerbrat-Orecchionni, Tome I : 63).

2.4.4 Approche interactionnelle du phénomène d'alternance codique

Les travaux des chercheurs s'inscrivant dans une perspective interactionnelle de l'acquisition établissent un lien entre échanges oraux et constructions des savoirs et des outils permettant l'acquisition/l'appropriation de la langue par les élèves (Castellotti et Moore, 1999 ; Moore, 2006 ; Matthey et Moore, 1997 ; Gajo, 2000, 2001 ; Pekarek, 1999). Ils s'intéressent aux « [...] changement de langue dans leurs aspects constitutifs de la construction des savoirs, en prenant aussi compte les perspectives d'apprentissage » (Moore,

¹⁰⁴ Cf. DE PIETRO (1988), LÜDI (1989), LÜDI et PY (1995) dont nous tirons le schéma dans le chapitre 2.

2006, p.157). Il nous est alors apparu indispensable de disposer d'un modèle d'analyse qui intègre la dimension socio-culturelle de l'échange langagier au côté des dimensions discursive et interactionnelle.

2.4.5 Stratégies bilingues

Depuis quelques années, l'intérêt porté aux stratégies bilingues en classe de langue n'ont cessé de s'accroître et, pour mieux comprendre la question fondamentale que peut jouer l'alternance en tant que stratégie dans l'étude du procès d'appropriation et dans la gestion conversationnelle asymétrique, il convient de se pencher sur les recherches actuelles menées en contextes scolaires plurilingues. Ce domaine comporte plusieurs aspects qui soulèvent certaines questions. Afin de mieux répondre à ces questions, nous examinerons le champ notionnel et conceptuel de l'alternance codique en nous arrêtant à la fois aux définitions traditionnelle et actuelle. Chemin faisant, nous serons amenés à considérer dans les grandes lignes la pertinence des stratégies bilingues pour l'enseignement d'une langue seconde, et d'autre part, à fournir quelques pistes de réflexion sur les pratiques bilingues dans les classes maternelles. Notre travail se limite à l'analyse de l'alternance codique employé par les adultes (enseignants et ATSEM) en classe. À la suite M. Causa (2002), nous partons du principe que l'alternance codique est une stratégie à part entière dans le stock de stratégies dont dispose l'enseignant [...].

2.4.5.1 La notion de stratégie

Le concept de stratégie a fait l'objet de nombreuses études, et ce depuis quelques années dans les études du bilinguisme. Nous trouvons dans ces quelques lignes la définition générale de la notion de stratégie. Pour Daniel Véronique (1992), l'emploi dans les *Recherches en Acquisition des Langues* (RAL) du terme *stratégie*, qui désigne généralement les mouvements collaboratifs, de négociation et de facilitation, correspond (partiellement au moins) à celui d'*étayage* au sens brunérien (voir Véronique, 1992 : 12). Il s'appuie sur l'idée que l'apprenant dispose de méthodes pour gérer, localement, les échanges asymétriques, et pour apprendre. D'ailleurs, Besse & Porquier (1991) rappellent que :

Si [...] l'existence d'une stratégie suppose la définition d'un objectif relativement précis, et d'étapes susceptibles d'aboutir à la réalisation de cet objectif » [Gaonac'h, 1982, p.172], on devrait plutôt parler à propos des démarches d'appropriation d'une langue étrangère, soit d'attitudes d'apprentissage (D. Gaonac'h, 1982, p. 172) soit de techniques d'apprentissage (H. H. Stern, 1983, p. 405), soit de conduites individualisées

d'apprentissage. Pour H. H. Stern, le terme de stratégie conviendrait pour désigner "les tendances générales ou les caractéristiques d'ensemble de la démarche adoptée par l'apprenant", les techniques d'apprentissage désignant "les formes particulières des comportements d'apprentissage observables, adoptées plus ou moins consciemment par l'apprenant" (1993, p. 405). (Besse & Porquier, 1991 : 247).

Pierre Bange définit la notion de stratégie comme étant

« quelque chose de complexe : ce n'est pas seulement la mise en œuvre d'un moyen d'action sur la base d'une règle simple actualisant un savoir pratique (du type : si p, alors fait q), mais c'est un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final, c'est-à-dire que la stratégie comporte elle-même des buts subalternes et des moyens. [...] Une stratégie consiste dans le choix d'un certain nombre de buts intermédiaires et subordonnés dont on croit que la réalisation dans des actions partielles conduit de manière adéquate à la réalisation du but final. [...] L'idée de « stratégie » inclut donc l'idée de hiérarchie de buts et de moyens et l'idée d'action qui lui est liée, est complexe ». (1992, pp.75-76)

Ce qui semble primordial dans la définition de P. Bange est donc l'attention portée aux aspects cognitif et opératif (idem, p.73) : le premier montre que la mise en place d'une stratégie se fait à partir d'un savoir acquis, le second renvoie « aux opérations par lesquelles l'action est accomplie [...] » (p.73)

Nous trouvons dans ces quelques lignes la définition générale de la notion de stratégie. En effet, la stratégie une action menée de façon coordonnée pour atteindre un certain but. Pour P. Charaudeau, on ne peut utiliser cette notion de stratégie que par rapport à l'existence d'« un cadre contractuel qui assure la stabilité et la prévisibilité des comportements » de sorte que puisse intervenir un sujet qui aura à jouer « soit avec les données du contrat, soit à l'intérieur de celles-ci » (1995c : 166). Ainsi, il va jusqu'à proposer que « ces stratégies se développent autour de quatre jeux, qui ne sont pas exclusifs les uns des autres, mais qui distinguent néanmoins par la nature de leur finalité : un enjeu de légitimation qui vise à déterminer la position d'autorité du sujet [...], un enjeu de crédibilité qui vise à déterminer la position de vérité du sujet [...], un enjeu de captation qui vise à faire entrer le partenaire de l'échange communicatif dans le cadre de pensée du sujet parlant ... » (1998 : 13-14).

Maria causa entend par « stratégie » l'idée d'une hiérarchie des buts et des moyens et l'idée de schéma d'action, qui désigne « le savoir pratique disponible sur le déroulement prévisible de l'action » (idem, p73). Ce qui semble primordial dans la définition de P. Bange est donc l'attention portée aux aspects cognitif et opératif (idem, p.73) : le premier montre que la mise en place d'une stratégie se fait à partir d'un savoir acquis, le second renvoie « aux

opérations par lesquelles l'action est accomplie [...]» (p.73) (cité dans Maria Causa, 2002, 56)

La stratégie est une notion qui désigne une action menée de façon coordonnée pour atteindre un certain but. Pour P. Charaudeau, on ne peut utiliser cette notion de stratégie que par rapport à l'existence d'« un cadre contractuel qui assure la stabilité et la prévisibilité des comportements » de sorte que puisse intervenir un sujet qui aura à jouer « soit avec les données du contrat, soit à l'intérieur de celles-ci » (1995 : 166). Ainsi, il va jusqu'à proposer que « ces stratégies se développent autour de quatre jeux, qui ne sont pas exclusifs les uns des autres, mais qui distinguent néanmoins par la nature de leur finalité : un enjeu de légitimation qui vise à déterminer la position d'autorité du sujet [...], un enjeu de crédibilité qui vise à déterminer la position de vérité du sujet [...], un enjeu de captation qui vise à faire entrer le partenaire de l'échange communicatif dans le cadre de pensée du sujet parlant ...» (1998 : 13-14)¹⁰⁵.

2.4.5.2 Les stratégies de communication

Les stratégies communicatives deviennent des manifestations de ce que J-P. Grice a appelé le principe de coopération conversationnel (*cooperative principle*). La stratégie communicative, comme tout autre type de stratégie, vise la réalisation d'un but final. Mais, sa particularité réside dans le fait que, pour qu'elle s'actualise, il est nécessaire d'une part que les sujets communicants la trouvent adaptée à la situation de communication dans laquelle ils se trouvent, et d'autre part, il faut qu'elle soit profitable à leur intention de communication. Cela permet d'affirmer qu'une stratégie communicative se réalise avant tout dans la réciprocité : elle se construit donc dans l'échange. À ce propos, Robert Vion (1992) écrit que :

« Les stratégies qui suivent les sujets communicants sont, à l'exemple de ce qui se déroule dans un match, des lignes d'actions négociées par lesquelles ils initient, s'adaptent et subissent des actions qui sont fondamentalement conjointes. [...] Si elles peuvent parfois être simples, les stratégies auront, le plus souvent, tendance à être complexes et hétérogènes du fait même qu'elles résultent d'un travail conjoint » (1992 : 196).

Maria Causa (2002) ajoute pour conclure que les stratégies communicatives sont le résultat d'un ajustement continu entre les interactants, voire d'un compromis entre les contraintes extérieures (c'est-à-dire tout ce qui est « autour » de l'événement de communication) et la

¹⁰⁵ Cité dans Charaudeau et Maingueneau, le *Dictionnaire d'analyse du discours*, 2002, pp. 548-549.

volonté de la part des interactants d'atteindre le but final (c'est à dire la réalisation de la stratégie dans sa globalité). Selon M. Causa (2002, 56), la stratégie communicative, comme tout autre type de stratégie, vise la réalisation d'un but final. Mais, sa particularité réside dans le fait que, pour qu'elle s'actualise, il est nécessaire d'une part que les sujets communicants la trouvent adaptée à la situation de communication dans laquelle ils se trouvent, et d'autre part, il faut qu'elle soit profitable à leur intention de communication. Cela permet d'affirmer qu'une stratégie communicative se réalise avant tout dans la réciprocité : elle se construit donc dans l'échange. Les travaux de Gajo & Mondada (2000) montrent que dans la littérature, consacrée l'étude des stratégies, est associée à celle de « problème », mais aussi à l'idée d'intentionnalité et de conscience, tandis que les parentés évidentes entre les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissage sont rarement explorées dans leur articulation (2000 : 146-150).

- CHAPITRE 3 -

LES THÉORIES EXPLICATIVES DE L'ACQUISITION D'UNE LANGUE MATERNELLE ET D'UNE LANGUE SECONDE

3.1 Les théories acquisitionnistes et interactionnistes de l'apprentissage des langues

3.1.1 L'acquisition simultanée de deux langues

3.1.1.1 L'acquisition précoce des langues

Le bilinguisme précoce ou bilinguisme d'enfance a lieu lorsque l'acquisition de deux langues s'effectue avant l'âge de 5-6 ans. Plusieurs recherches sur le bilinguisme précoce font apparaître que plus un enfant apprend tôt une seconde langue, plus vite il maîtrise et mieux il parle sa langue maternelle. Selon les recherches de Penfield et Roberts (1959), par la suite reprise par Lenneberg,

« le cerveau humain bénéficie pendant une période déterminée d'une grande plasticité qui le rend particulièrement disponible aux apprentissages linguistiques : durant les premières années de la vie, l'acquisition d'une ou plusieurs langues se ferait de manière spontanée, efficace et sans effort cognitif conscient majeur ».

En d'autres termes, plus l'enfant est jeune, plus il aura des facilités à apprendre d'autres langues maternelles. Suite à une recherche sur les enfants bilingues, Barbara Abdelilah-Bauer¹⁰⁶ constate que

« c'est vers 2 ans que les enfants commenceraient à séparer les lexiques, c'est-à-dire qu'ils désigneraient le même objet avec le mot correspondant à chaque langue. Ce n'est que vers 3 ans que les enfants prendraient conscience de l'existence de deux systèmes linguistiques et que les deux langues seraient complètement séparées, au niveau lexical et grammatical. [...] vers 3 ans, à l'âge d'entrée à l'école maternelle en France, l'acquisition du langage est loin d'être terminée, mais l'enfant a acquis un vocabulaire important et il a commencé à aborder la phase syntaxique, celle où il apprend les règles qui régissent la formation des énoncés de la langue. Bien que les différences individuelles soient bien marquées, tous les enfants ont appris les bases d'une communication réussie : ils savent demander, désigner, exprimer un refus, un regret, un désir, en utilisant la langue de leurs parents». (Barbara Abdelilah-Bauer, 2006 : 90-91).

¹⁰⁶ Barbara Abdelilah-Bauer, (2006 : 70-71)

3.1.1.2 Le bilinguisme précoce

Les travaux sur le bilinguisme précoce ont privilégié l'étude du développement langagier des enfants en termes d'acquisitions linguistiques : acquisition de la phonologie, du lexique, de la morphologie, de la syntaxe, de la sémantique, etc. C'est davantage sur les processus intrapsychiques qui permettent l'appropriation des moyens linguistiques que se sont centrées les principales recherches. En d'autres termes, le cognitif a primé sur d'autres optiques désignées comme étant socio-cognitives, interactionnelles et sociolinguistiques. Cependant, ces études présentent, nous semble-t-il, quelques problèmes méthodologiques. Nous considérons donc qu'il y a place pour la recherche des mécanismes interpsychiques qui déclenchent les processus intrapsychiques de l'acquisition.

Apprendre sa langue maternelle, acquérir deux langues maternelles ou s'approprier une langue étrangère ne sont pas seulement des processus acquisitionnels de nouveaux systèmes lexicaux et de complexités syntaxiques de plus en plus élaborées. En effet, pour pouvoir expliquer le processus d'appropriation, il faut se poser la question, comme le souligne Bange (1992), du chaînon intermédiaire entre la communication et l'acquisition langagière : bien qu'il soit évident que le sujet (enfant ou adulte, natif ou alloclotte) est actif et développe progressivement son apprentissage de la langue, il nous paraît insuffisant de considérer le sujet comme un être exclusivement cognitif et d'établir des stades qui décrivent les différentes phases dans l'acquisition du langage. En nous fondant sur les thèses vygotskiennes, la construction individuelle ne peut se faire sans tenir compte des aspects interactifs : langage et cognition sont clairement interdépendants.

Notre réflexion nous amène à penser que, même s'il s'agit d'une acquisition potentielle (De Pietro, Matthey et Py, 1989), l'aspect interpsychique, présent dans l'interaction sociale, précède les mécanismes cognitifs d'acquisition. De même, selon que les interactions sont plus ou moins monolingues ou bilingues, les acquisitions de l'enfant seront, elles aussi, plus ou moins monolingues ou bilingues.

3.2 Le rôle de l'adulte dans le processus d'acquisition de la L1 et L2 chez l'enfant

L'acquisition de deux premières langues est une construction sociale qui a lieu au sein d'interactions entre les enfants et les adultes. C'est au sein d'interactions sociales en dyades ou en petits groupes que les processus interpsychiques apparaissent d'abord pour être ensuite intériorisés par l'enfant, impliquant un processus de transformation des phénomènes sociaux en phénomènes psychologiques (processus intrapsychiques). Pour mieux cerner cette construction sociale que représente l'appropriation de deux langues, nous inscrivons notre travail dans une théorie générale sur l'acquisition du langage, en l'occurrence celle de Vygotski et Bruner.

3.2.1 Le modèle Vygotskien : éclairage sociohistorique sur les processus mentaux et sociaux impliqués dans l'acquisition du langage

La conception que nous avons dû développement des compétences langagières chez l'enfant s'inscrit dans une perspective socioculturelle de la cognition développée par Vygotsky et ses collègues et successeurs. Cette perspective, que l'on pourrait qualifier de socio-interactionniste, s'intéresse au développement de l'enfant d'un point de vue socio-historico-culturel. Cette perspective prend pour base l'essentiel du système théorique de Vygotski à partir de deux principes fondamentaux : la thèse d'une genèse sociale de la conscience et du psychisme au travers d'activités réalisées avec autrui, et celle de la nécessaire médiation, technique mais surtout sémiotique de ces activités. Le principe fondamental de la théorie socioculturelle est que l'activité mentale humaine constitue un processus médiatisé, où des objets symboliques et socioculturellement construits — dont le principal est le langage — jouent un rôle essentiel dans les fonctions cognitives supérieures : la mémoire, l'attention, le monitoring, la pensée rationnelle, l'apprentissage (Vygotsky 1978, 1997). Ces objets prennent naissance dans des activités et des institutions sociales, se développant chez l'enfant en évoluant du domaine interspsychique au domaine intrapsychique, suite à des interactions verbales entre l'enfant et d'autres membres plus expérimentés de son monde socioculturel. Vygotski (1978) explique que le passage d'un fonctionnement interpsychique à un fonctionnement intrapsychique s'effectue sur ce qu'il définit comme l'espace entre le niveau actuel de développement d'un individu. Celui-ci est déterminé par la résolution de problèmes en collaboration avec des individus plus compétents et que Vygotski identifie à travers ce qu'il appelle la « zone proximale de développement ».

3.2.1.1 La zone proximale du développement

Le modèle de développement cognitif des enfants proposé par Vygotski postule que la langue des enfants se construit à travers leur interaction sociale avec leurs pairs et avec les adultes. La langue est envisagée comme l'outil d'une action verbale dont le but est de faire faire, faire dire ou faire penser quelque chose à un partenaire d'une interaction. À cet égard, Bruner (1983, 1987, 1991) souligne l'importance dans cette interaction des interventions tutoriales de la mère, qui soutiennent l'activité de l'enfant en prenant en charge les aspects de la tâche qui dépassent ses compétences actuelles.

Bruner (1983 : 73) explique que :

« L'apprentissage repose le fait qu'il y a interprétation par la mère des intentions de l'enfant, celui-ci acceptant ou refusant cette interprétation mais apprenant en chemin quelles sont les interprétations que suscitent ses tentatives et comment ces interprétations peuvent être modifiées. »

Lorsque nous considérons ses écrits sur la description des interactions sociales enfant-parent, il s'en dégage l'idée selon le message adressé par l'adulte à l'enfant contribue à développer ses compétences langagières. Tout se passe comme si l'expérience première de la langue était déterminée par l'interaction sociale. Bien que les études de Bruner soient difficilement généralisables et transposables à d'autres cas puisqu'elles concernent les enfants des familles anglophones, les partisans de l'approche socio-pragmatique ont pu dégager un certain nombre d'hypothèses basées sur différents aspects du langage adressé aux enfants, montrant que l'interaction sociale a un effet stimulant sur le vocabulaire de l'enfant, sur ses capacités conversationnelles et son apprentissage des routines sociales.

3.2.2 La théorie développementale de Bruner

S'inspirant directement de Vygotski, Bruner¹⁰⁷ (1998 : 16) affirme que le développement de l'enfant s'organise autour du savoir-faire, du "savoir comment" accomplir ses intentions, ce qui requiert une élaboration communautaire, une trame sociale des intentions et de leur accomplissement. Pour Bruner, le développement de l'intelligence est d'abord intimement lié à la capacité de construire des comportements intentionnels, fondamentalement liés à la culture des individus. Ceux-ci ne dérivent pas de réflexes, mais

¹⁰⁷ BRUNER, Jérôme. 1998. *"Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire"*. PUF.

constituent une propriété initiale du fonctionnement neurobiologique : on naît avec des intentions. Les premières conduites intentionnelles ne vont pas se réguler de l'intérieur, mais sous l'effet de l'acte. Partant de l'intention, l'action est volontaire ; elle comporte un sens et un but. Bruner observe dès les tous premiers comportements des nourrissons à quel point « l'intentionnalité précède le savoir-faire ». L'intention constitue la réaction première à un stimulus "adéquat"¹⁰⁸.

Ajoutons à cela que l'intention de l'enfant va aussi pouvoir être repérée et interprétée par son entourage, ce qui va revêtir une grande importance pour le développement du langage. Nous verrons plus loin qu'au sein des interactions mère-enfant, chaque comportement de ce dernier (mimiques, gestes, vocalises...) est interprété par la mère comme le signe d'un désir ou d'une intention qu'elle peut alors nommer, permettant ainsi à l'enfant d'accéder au langage. Le langage est pour Bruner, un outil forgé par l'espèce humaine pour prolonger, amplifier ses capacités cognitives. Bruner cherche à nous montrer que le langage s'ajuste à la structure de l'action conjointe enfant-adulte à travers notamment les énoncés du jeune enfant, qui seront orientés vers la poursuite et le commentaire de l'action entreprise conjointement par lui-même et un autre. Bruner note en particulier à ce sujet, la capacité précoce qu'ont les jeunes enfants à distinguer les catégories « personne » et « chose » : statut spécifique est accordé très tôt aux événements intersubjectifs, c'est-à-dire à cette catégorie d'information qui ont comme caractéristique de venir d'autrui.

3.3 Les contextes d'interaction

Le développement cognitif de l'enfant va se réaliser dans les cadres contextuels d'interactions, d'échanges au cours desquels vont s'élaborer les savoir-faire. Le terme interaction entendu en son sens large fait référence à l'articulation des conduites de deux congénères (animal ou humain mis physiquement en présence l'un de l'autre). Les situations de communication constituent un sous-ensemble des situations interactives. Chez l'homme, la capacité à communiquer se réalise en divers codes conventionnels ; ce sont des comportements spécifiques — comme la production de sons — qui sont dotés d'un statut de signal — ou de signes)¹⁰⁹.

¹⁰⁸ *Ibid.* p. 16-19, 117-118

¹⁰⁹ CARTRON Annick & WINNYKAMEN Fayda, 2004, *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions.* Armand Colin. pp. 125-126.

Le sens classiquement donné aux situations de communication présuppose dans la communication référentielle, un référent, connu de l'un des partenaires et que l'autre devra reconnaître. L'accent est mis sur un transfert de significations, dans un schéma classique : l'un des participants (l'émetteur), le code un message destiné au partenaire (le récepteur) et le produit ; le message concerne un référent (objet, personne, etc.) Le récepteur interprète le message (le décode). Les situations de communications ont pour caractéristique la construction de signification, construction commune aux deux partenaires.

Les contextes de contextualisation sont indissociables de la construction commune du sens. Le contexte situationnel détermine le type d'échanges possibles. Précisons que les savoir-faire vont s'élaborer dans le cadre contextuel de situations interactives, dans des contextes situationnels.

Au sein des contextes se développent, en collaboration, des "formats"¹¹⁰ spécifiques. Un format est une situation d'actions-échanges dont il est possible de décrire les variables et les supports : tel type d'activité, avec telle séquence intention-réalisation-feedback, dans tel contexte humain, et où jouent simultanément divers langages et divers codes, dont on peut faire l'analyse sur le plan de l'efficacité concrète¹¹¹. Les formats constituent ainsi des épisodes propices à la constitution d'un contexte partagé. En tant qu'échanges habituels, ils fournissent un cadre pour l'interprétation concrète de l'intention de communication entre mère et enfant.

Bruner¹¹² souligne que :

l'acquisition du langage commence avant que l'enfant n'émette son premier discours lexico-grammatical. Elle commence quand la mère et l'enfant créent un format d'interaction prédictible qui peut servir de microcosme pour la communication et la constitution d'une réalité partagée. Les transactions qui se produisent dans de tels formats constituent l'*input* à partir duquel l'enfant peut alors maîtriser, la grammaire, comment référer et signifier, et comment réaliser ses intentions en communiquant.

La valeur pragmatique des actes de langage (demander, indiquer, etc. de façon pertinente étant donnée la situation et le partenaire...) est préfigurée dans les formats où sont engagés la mère et l'enfant.

¹¹⁰ Exemple de format : les routines ritualisées du bain, ritualisées, où les activités de l'un et de l'autre, simultanées ou successives, prennent sens pour les deux partenaires. Ces activités formalisées préalables sont par exemple le déshabillage et une série ultérieure, comme la sortie de l'eau, le séchage et tout son rituel).

¹¹¹ *Ibid.* p. 128

¹¹² *Ibid.* p.129

3.3.1 Interaction de tutelle et étayage

La notion d'étayage est intimement liée au concept de Vygotski de Zone Proximale de Développement, puisque Bruner l'utilise pour désigner l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable. Selon Bruner, le processus d'étayage, de soutien, de tutorat implique six fonctions¹¹³ :

1. l'*enrôlement* correspond aux comportements du tuteur (adulte ou enfant) par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son (ou ses) partenaire(s) envers les exigences de la tâche. En somme, il s'agit d'éveiller l'intérêt de l'enfant, de faire en sorte qu'il soit intéressé par la tâche à réaliser ;
2. la *réduction des degrés de liberté* correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. En d'autres termes, le tuteur décompose l'objectif principal de la tâche en sous-buts que l'enfant parviendra aisément à atteindre. C'est souvent la mère qui joue ce rôle, qui découpe l'objectif de la tâche en sous-objectifs que l'enfant peut plus facilement atteindre ;
3. le *maintien de l'orientation* consiste à éviter que le novice ne s'écarte du but assigné par la tâche. Le tuteur a pour mission de maintenir ce dernier dans le champ, de garder le cap. D'autre part, il déploie de l'entrain et de la sympathie pour maintenir sa motivation. En résumé, il s'agit de maintenir l'intérêt de l'enfant, sa motivation, son attention de manière qu'il poursuive un objectif défini ;
4. la *signalisation des caractéristiques déterminantes* suppose que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes, déterminantes, pour son exécution ;
5. le *contrôle de la frustration* a pour finalité d'éviter que les erreurs du novice ne se transforment en sentiment d'échec et, pire, en résignation. En d'autres termes, faire en sorte que l'exécution de la tâche ne soit pas éprouvante pour l'enfant, qu'il vive bien ses erreurs ;
6. la *démonstration* ou *présentation de modèles* consiste en la présentation d'un modèle par l'adulte, d'un essai de solution. L'enfant, l'élève peut alors l'imiter et parachever sa réalisation.

¹¹³ BRUNER Jérôme, op. cit. p. 263.

Pour décrire les conditions interactionnelles de l'apprentissage d'une langue, nous pouvons nous appuyer sur les travaux de Bruner (1983), l'un des pionniers de l'approche socio-pragmatique¹¹⁴. Il semble que ce soit ces travaux qui, tout en gardant une perspective essentiellement interpsychologique, rendent compte également des processus cognitifs en jeu. Dans cette approche, les interventions de l'entourage jouent un rôle décisif dans le développement des capacités cognitivo-langagiers de l'enfant : l'évolution du langage de l'enfant est liée à la fréquence de l'input (c'est-à-dire) des données que l'enfant reçoit des adultes qui lui parlent. Dans une perspective pragmatique en s'appuyant notamment sur la « psychologie culturelle » fondée par Bruner (1983) les chercheurs en linguistique de l'acquisition s'inscrivant dans la lignée des travaux de Vygotsky s'intéressent à la dynamique de l'apprentissage.

Dans sa théorie, les interventions de l'entourage jouent un rôle décisif dans le développement des capacités cognitivo-langagières de l'enfant : l'évolution du langage de l'enfant est liée à la fréquence de l'*input* c'est-à-dire des données qu'il reçoit des adultes qui lui parlent. En effet, les recherches de Bruner portent sur le développement cognitif du bébé et de l'enfant. Un rôle fondamental est accordé au langage, car il voit dans le développement linguistique la cause du développement intellectuel. Il développe un cadre théorique, dont l'objectif est d'analyser l'ancrage des acquisitions linguistiques dans les communications pré-verbales. Il rejette l'idée que le langage humain soit une capacité innée tout autant dans la perspective de Chomsky (innéiste de capacités linguistiques proprement dits) que dans celle de Piaget (innéité de capacités cognitives générales). Le développement cognitif, l'acquisition du langage et de la culture s'effectuent dans le cadre d'interactions permanentes avec l'entourage, avec autrui et non pas par le seul déploiement autonome de capacités mentales.

Pour Bruner, le langage est un outil forgé par l'espèce humaine pour prolonger, amplifier ses capacités cognitives. Il s'ajuste à la structure de l'action conjointe enfant-adulte, notamment à travers les énoncés du jeune enfant, qui seront orientés vers la poursuite et le commentaire de l'action entreprise conjointement par lui-même et un autre. Bruner note en particulier à ce sujet, la capacité précoce qu'ont les jeunes enfants à distinguer les catégories

¹¹⁴ Nous présenterons dans la section qui suit les principes de la théorie socio-pragmatique.

« personne » et « chose » : un statut spécifique est accordé très tôt aux événements intersubjectifs, c'est-à-dire à cette catégorie d'informations qui ont comme caractéristique de venir d'autrui. Cet étayage se produit à l'intérieur de « formats », cadres familiers et routiniers d'activité conjointe où les interactants suivent des schémas qu'ils reconnaissent mutuellement et où chacun formule des hypothèses par rapport aux intentions et aux interprétations de l'autre.

Dans la perspective vygotkienne qui est la nôtre, le langage est considéré comme un outil qui permet à l'enfant la construction de nouvelles connaissances et de nouveaux systèmes sémiotiques. Chacune des langues est, pour l'enfant bilingue, un signe d'appartenance à l'une ou l'autre des communautés linguistiques et sociales. Cette approche différencie deux volets : un volet social, constitué par des échanges et la construction de la relation dans les différentes interactions entre l'enfant et l'adulte et un volet cognitif, constitué par des mises à l'épreuve des hypothèses concernant le fonctionnement et les règles qui régissent chacune des langues. Cela nous permet d'aborder l'acquisition du langage et, par extension, l'acquisition de chaque langue en particulier, comme étant le résultat de processus sociaux et cognitifs entre les partenaires au sein d'interactions verbales.

La notion brunienne de format est en étroite relation avec la notion vygotkienne de zone de proche développement (Vygotsky, 1934/85). Rappelons que le développement est un processus dialectique caractérisé par la périodicité, l'irrégularité et les transformations qualitatives. La zone de proche développement (ZPD) permet à l'enfant d'organiser et de réorganiser ses connaissances, d'atteindre des niveaux de réflexion plus abstraits et d'en être plus conscient. La ZPD n'est pas un objet intrapsychique mais bien interpsychique, et elle permet aussi à l'autre d'aider l'enfant dans son développement en général et dans son développement langagier en particulier. Au niveau épistémologique, la ZPD a aussi permis à Vygotski de prendre position sur la relation entre acquisition et apprentissage. En effet, pour lui, l'apprentissage précède l'acquisition. Cette position théorique va à l'encontre d'autres modèles proposés, notamment des modèles où l'acquisition doit précéder l'apprentissage. Il s'oppose autant aux conceptions comportementales qu'à la conception piagétienne dans la relation acquisition/apprentissage (cf. Vygotsky, 1934/1984).

C'est dans les interactions sociales en petits groupes ou en dyades que se constitue un cadre adéquat à l'acquisition du langage. Chez les enfants en bas âge, le type d'interaction

privilegiée est la dyade, à savoir que l'enfant interagit avec un adulte qui peut-être soit la mère, soit le père, soit tout autre personne chargée de l'enfant. Ce type d'interaction dyadique est propice à ce que Bruner (1985) appelle : « format » : « une situation d'actions-échanges dont on peut décrire les variables et les supports : tel type d'activité, avec telle séquence intention-réalisation-feedback, dans tel contexte humain, et où jouent simultanément divers langages et divers codes, dont on peut faire l'analyse sur le plan de l'efficacité concrète ¹¹⁵». (Bruner, 1998 : 128).

Un format ne doit pas être compris comme l'acquisition des propriétés lexicales, morphologiques et syntaxiques d'une langue en particulier mais comme une situation qui permet de mettre en place des suites structurées d'activité où l'enfant et l'adulte peuvent ancrer des formes linguistiques (cf. Dausendschön-Gay et Krafft, 1990). En définitive, les formats sont des contextes d'interaction créés par l'adulte et établis souvent à travers le jeu dans lequel l'enfant acquiert les différentes règles du processus communicatif. Bruner (1983/86) distingue trois types de formats : des formats d'action conjointe, dans lesquels l'enfant et l'adulte agissent ensemble sur un même objet ; des formats d'attention conjointe, dans lesquels la dyade porte son attention sur un objet (par exemple, lire un livre) et des formats mixtes.

En effet, les processus sociaux médiatisés sémiotiquement apparaissent d'abord de manière externe entre l'enfant et l'adulte — processus interpsychique — pour ensuite être intériorisés par l'enfant, impliquant un processus de transformation des phénomènes sociaux en phénomènes psychologiques — processus intrapsychique. L'intériorisation du langage transforme le processus et modifie sa structure et ses fonctions. La représentation du monde et du discours chez l'enfant est en grande partie constituée par des règles socioculturelles, par les conventions du langage et, d'une manière plus générale, par les systèmes sémiotiques (Bruner et Hickmann, 1985). Comme Wertsch (1985/88) le rappelle, l'intériorisation chez Vygotski est une notion centrale pour comprendre le fonctionnement social du langage humain. Pour pouvoir être conscient et donc social, l'enfant dépend de la conscience des autres, ce qui nécessite de participer à des interactions sociales.

La conscience présente deux autres propriétés : d'une part, la systématité, c'est-à-dire la relation entre les événements qui les rend interprétables et qui permet un événement à devenir ainsi un indice d'un autre événement ; d'autre part, l'instrumentalité, c'est-à-dire

¹¹⁵ BRUNER Jérôme. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. PUF, p. 128.

l'emploi d'outils qui obéissent à des règles données à travers un code social qui constitue la pratique d'une culture. De plus, les principes et les mécanismes du développement cognitif ne sont pas indépendants des signes.

Le langage a une double fonction : indicative — dans des contextes d'interaction sociale avec une valeur indexicale (cf. Pierce, 1931 - 1935) — et symbolique — dans des situations de décontextualisation du langage et de généralisation de la réalité (cf. Cortès et Vila, 1991). Avec les signes et leurs fonctions, les interlocuteurs établissent trois types de relations : une relation directe ou indexicale avec le contexte extralinguistique, appelée déictique ; une relation intralinguistique avec le contexte linguistique et une relation pragmatique et métapragmatique. Ces trois fonctions marquent autant d'étapes du développement, la fonction métapragmatique étant acquise en dernier. Lorsque l'enfant dispose de ces trois modes d'utilisation du langage, il est capable de prendre conscience de la communication et des relations sociales. Cela nous ramène à la ZPD. Pour l'apprentissage du langage, l'enfant a besoin des interactions interpersonnelles, des systèmes de support fournis par l'adulte, qui permettent de construire des formats adéquats à des facilitations langagières, ainsi que des hétéro-étayages et des auto-étayages. Les formats offrent la possibilité de créer des conventions d'interaction au travers desquelles l'adulte, d'une part interprète les signes de l'enfant selon les conventions sociales en vigueur dans le groupe sociale et, d'autre part, construit la situation afin que l'enfant puisse agir en accord avec cette théorie (cf. Bruner et Hickmann, 1985). C'est à travers l'interaction que l'enfant peut découvrir la plurifonctionnalité des signes d'une même langue et des langues différentes.

On sait que Vygotsky s'est efforcé d'élaborer une théorie sociohistorique du développement humain expliquant une origine sociale du développement. Selon Vygotsky, l'enfant parvient à acquérir des capacités psychiques de toutes les fonctions psychiques supérieures (tels que les capacités de perception, d'imitation, de mémorisation et d'attention) (développement des FPS).

Notre recherche sur l'acquisition des langues secondes a été largement influencée et générée par les travaux actuels de la vision vygotksyenne qui souligne, la nécessité d'établir un cadre théorique qui précise des concepts sous l'angle des composantes cognitives et sociales de l'apprentissage d'une L2.

3.4 L'approche interactionniste de l'acquisition des langues secondes

Le postulat de ce courant est de ne pas séparer l'acquisition du langage et l'interaction sociale. Ce courant considère la notion d'*interaction sociale* comme le point de départ des réflexions formulées autour du développement langagier et cognitif. L'approche interactionniste de l'acquisition prend pour base un ensemble de démarches empiriques autour de la relation entre l'interaction sociale et l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde. Les approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères s'attachent à étudier les conditions et les mécanismes socio-interactifs (négociations interactives, tâches communicatives, structures de participation etc.) qui cadrent les processus d'apprentissage (Simona Pekarek Doehler, 2000). L'acquisition des langues étrangères conçues comme un produit résultant d'un processus mental considère que la cognition et les facteurs cognitifs sont à la base de toute explication du fonctionnement (ou du dysfonctionnement) de l'acquisition d'une langue étrangère.

Les recherches sur le bilinguisme paraissent particulièrement intéressantes et pertinentes dans la mesure où elles portent un regard spécifique sur les mécanismes d'acquisition des langues étrangères et secondes. L'idée est de mieux cerner les processus qui sous-tendent l'acquisition et le développement d'un deuxième langage. L'évocation de ces recherches permettra en outre d'introduire un concept porteur d'enjeux considérables : la langue seconde.

À partir du modèle de Lambert et Tucker (1972), Cummins posent « dans ses hypothèses du seuil et de l'interdépendance langagiers (1979, 1981) que chez une personne bilingue, l'acquisition et le développement d'un deuxième langage dépendent en grande partie du niveau de développement du premier système langagier. Si les compétences langagières de la langue maternelle sont bien maîtrisées, alors cette personne aura peu de difficultés à acquérir et développer des compétences dans une seconde langue ; il y aura un transfert positif de compétences acquises entre les deux langues et il se produira donc « un progrès additif » ».

Dans cette recherche, le langage est considéré comme constitutif du milieu de l'apprentissage et du développement humain : il donne leur sens aux activités humaines dont il est partie prenante. Ce faisant, il est aussi considéré comme un outil et surtout comme une activité. C'est cette activité qu'il s'agit de mieux cerner dans son fonctionnement et ses fonctions en classe maternelle.

Les approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères s'attachent à étudier les conditions et les mécanismes socio-interactifs (négociations interactives, tâches communicatives, structures de participation etc.) qui cadrent les processus d'apprentissage (Simona Pekarek Doehler, 2000). L'acquisition d'une langue (L1 ou L2) est difficilement réalisable sans qu'elle ne s'appuie sur des processus interactionnels qui, d'après Pierre Bange (1996), constituent la première étape des processus acquisitionnels. En effet, Ervin Tripp (1981) explique que l'acquisition d'une langue seconde dépend des facteurs liés aux aspects communicationnels de la langue.

En considérant que le langage se développe à partir des interactions sociales et en situant le développement cognitif dans la zone proximale de développement, nous considérons qu'apprendre une nouvelle langue implique la mise en œuvre d'un ensemble de mécanismes délibérément socio-cognitifs.

L'acquisition d'une langue (L1 ou L2) est difficilement réalisable sans qu'elle ne s'appuie sur des processus interactionnels qui, d'après Pierre Bange (1996), constituent la première étape des processus acquisitionnels. En effet, Ervin Tripp (1981) explique que l'acquisition d'une langue seconde dépend des facteurs liés aux aspects communicationnels de la langue.

Wong-Fillmore identifie deux types de stratégies indissociables (1979). Elle décrit le rôle des capacités conversationnelles dans l'acquisition des structures de la langue des jeunes enfants hispanophones en situation d'acquisition de l'anglais. Elle distingue des stratégies sociales liées au fonctionnement du groupe et des stratégies cognitives, qui portent sur des problèmes de fonctionnement du langage. Elle met en lumière le réseau d'interaction au sein duquel se développe l'activité de langage, la nature de l'activité de langage qui sert de support à l'acquisition, la structure locale du discours (les relations entre énoncés proches) et les variations sociales de la langue.

3.4.1 Développement et acquisition du langage

Un grand nombre de théories issues du champ de l'acquisition ont été proposées depuis un certain nombre d'années pour comprendre les processus (développementaux) mis en jeu dans l'acquisition et l'apprentissage des langues afin d'identifier les éléments qui pourraient influencer son développement. Jusqu'il y a peu, certains théoriciens soutenaient que l'humain serait doté d'une capacité de langage génétiquement déterminé. Les tenants de cette règle de pensée considéraient que la faculté de langage chez l'humain relevait de l'inné et non pas de l'acquis. Autrement dit, le développement langagier chez l'enfant n'est pas (ou du moins pas essentiellement) un processus d'apprentissage. Avec sa grammaire générative, développée dans les années 1950, la position du linguistique américain Noam Chomsky diffère du constructivisme de Piaget sur la notion essentielle d'innéité des sous-structures propres au développement cognitif. Pour paraphraser Chomsky, « *c'est grâce à la grammaire que l'enfant acquiert une langue qu'il ne connaît pas* ». Pour Chomsky, tout(e) langue / langage implique des facultés innées et s'appuie sur des principes universels communs. Très critique à l'égard de la théorie chomskyenne, Piaget en propose une inspirée de la psychologie constructiviste, qui se veut fondée sur les acquis de « schèmes » c'est-à-dire un ensemble organisé de mouvements et d'opérations dont l'enfant dispose ou qu'il acquiert et développe par son interaction avec le monde environnant. La théorie piagétienne inscrit le langage dans son fonctionnement individuel (langage égocentrique), le langage socialisé n'apparaissant que plus tard et en subordination à l'évolution des processus de la pensée dans le cadre des capacités croissants de décentration. De telles théories furent critiquées à la fois d'un point de vue conceptuel et d'un point de vue empirique.

3.4.1.1 Acquisition et apprentissage

Notre fixation sur l'acquisition et l'apprentissage est induite fortement par notre problématique sur l'apprentissage du français dans le milieu scolaire. Il nous semble nécessaire de mieux connaître chaque notion afin de trouver la raison pour laquelle on distingue l'acquisition de l'apprentissage. En effet, l'acquisition et l'apprentissage sont des notions que l'on doit distinguer l'une et l'autre chez certains chercheurs. La question théorique est de savoir s'il existe une différence fondamentale entre apprendre et acquérir pour s'approprier une langue seconde. Pour répondre, une première distinction terminologique de ces deux hyponymes me paraît nécessaire en didactique des langues. En effet, l'acquisition est

généralement considérée comme un processus "naturel", spontané, implicite et inconscient impliquant une focalisation sur le sens. L'hypothèse acquisitionniste soutient l'idée que la façon dont un enfant s'approprie sa langue première se ferait de manière naturelle c'est-à-dire par « *simple exposition à celle-ci, un enfant ou un adulte seraient capables* par voie de conséquence *d'en faire autant pour une langue étrangère, par simple réactivation des processus d'acquisition du langage*¹¹⁶ ». Selon la définition de Chastain (1990), l'apprentissage est un processus mental interne essentiellement contrôlé par les apprenants eux-mêmes impliquant la *perception, la compréhension, l'organisation et le stockage* des informations ; puis la *récupération* en vue d'une *production*.

Pierre Bange (1996) a distingué les deux notions : l'apprentissage et celle d'acquisition, en considérant que la notion d'acquisition recouvre les domaines comme la compétence, l'interlangue et des processus cognitifs et motivationnels impliqués dans les actions de communication ; alors que l'apprentissage relève davantage du contexte, c'est-à-dire les circonstances dans lesquelles se déroulent les activités intrapsychiques. Il tente d'apporter une explication au problème de la relation entre les aspects psychologiques des événements de communication au cours desquels ont lieu les activités internes d'acquisition et ces processus eux-mêmes. Pierre Bange considère qu'il n'y a pas d'apprentissage sans acquisition et vice versa et ce, dès la première acquisition. D'une manière générale, le terme acquisition a été utilisé pour décrire le développement de la compétence langagière chez l'enfant.

Bernard Py¹¹⁷ utilise le terme acquisition pour désigner d'abord le processus d'appropriation d'une langue seconde. Le terme acquisition est considéré comme le « développement spontané, naturel et autonome des connaissances en L2 » et l'apprentissage comme une « *construction artificielle, caractérisée par la mise en place de contraintes externes - notamment métalinguistiques et pédagogiques - qui ont pour effet de dérégler l'acquisition sous le fallacieux prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer* ». Le terme "apprentissage", pour sa part, se présente comme une « construction artificielle », un processus explicite et conscient impliquant une focalisation sur la forme.

¹¹⁶ GAONAC'H, Daniel, (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Crédif-Hatier, LAL, p. 134.

¹¹⁷ PY, Bernard, (1994). « Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique », dans Coste D., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968)1988*), Crédif-Hatier, LAL, p. 51.

3.5. Le parcours acquisitionnel du langage chez l'enfant

Apprendre à parler est plus que gérer des signes linguistiques au sens d'apprendre à prononcer des mots. Dès la naissance, l'enfant communique sans langage. Il « entre » dans le langage et non le contraire. Tous, adultes comme enfants, co-construisent la signification de la production de ce qu'ils disent et de ce qu'ils entendent. La mise en œuvre de la triade signifiant-signifié-référent nécessite une certaine maturité cognitive qui se développera progressivement chez l'enfant. Déjà à l'âge de 5 mois, l'enfant est capable d'associer une production langagière à un contexte déterminé, ce qui témoigne de cette mise en lien. Plus tard, vers 9 mois, l'enfant s'intéresse aux étiquettes verbales (façon de nommer par exemple un objet), puisqu'il a véritablement saisi la stabilité des séquences sonores et leur rôle dans le système de signe qui est la langue (Sauvage, 2003). Ensuite, vers 1 an, l'enfant lie le langage verbal à la communication gestuelle en intégrant le pointage, une étape déterminante dans l'acquisition du langage (Bates, 1979 ; Brigaudiot et Danon-Boileau, 2002). Avant même l'explosion du vocabulaire généralement observable vers l'âge de 2 ans, l'enfant comprend beaucoup plus de mots qu'il n'est capable d'en produire. Il peut également comprendre des phrases simples, sans toutefois pouvoir les produire (Sauvage, 2003 ; Weitzman et Greenberg, 2008).

En somme, l'apprentissage de la langue chez l'enfant est à la fois un processus interne qui implique son investissement dans une activité mentale, et un processus externe par lequel l'adulte intervient pour répondre aux besoins affectifs, relationnels et situationnels dont a besoin l'enfant pour s'émanciper (Lentin, 1984). Le lien entre le développement du langage de l'enfant et l'investissement de sa cognition est encore aujourd'hui source de débat. Plusieurs théories coexistent donc à cet effet. Une première hypothèse suppose que le langage préexiste de la pensée, puisque le langage intérieur est jugé essentiel au développement cognitif (Pinket, 1994 ; Boysson - Bardies, 2003 ; Chomsky, 2012). Un second courant de pensée sous-tend plutôt le contraire, c'est-à-dire que le langage ne pourrait apparaître sans que l'individu ait atteint un certain niveau cognitif (Piaget, 1923, 1946 dans Sauvage, 2003). Enfin une troisième théorie propose de lier le langage et la pensée en un tout, de sorte qu'ils se développent mutuellement simultanément (Vygotsky, 1997). C'est d'ailleurs dans cette troisième perspective que la présente recherche a été abordée.

D'autre part, mentionnons que le langage a avant tout une fonction de communication d'un message, traduite par les conduites langagières. Son caractère social se concrétise par l'intermédiaire des échanges entre les individus. Il paraît primordial de préciser que cette recherche sera considérée autant du côté des enseignants que les élèves malgré leur niveau d'expression et de compréhension du langage. Celui-ci sera abordé non pas d'un point de vue structuraliste, mais d'un point de vue de la sociolinguistique, qui s'intéresse aux séquences d'énoncés du discours. Le contexte situationnel précis devient dès lors le cadre d'analyse. Nous supposons donc d'emblée que le sens est construit chez le locuteur et qu'il est reconstruit chez l'auditeur, à partir de ses propres valeurs référentielles et du contexte d'énonciation, qu'il s'agisse de l'enseignant, de l'élève [...] (Kerbrat-Orecchioni, 2006). Aucune forme d'énoncé produit n'est banalisée : les phrases syntaxiquement complètes, les onomatopées, les mots isolés, les productions non compréhensibles, etc. ont été étudiés (Brigaudiot et Danon-Boileau, 2002).

3.5.1 La communication

Selon Sauvage (2003), la communication comprend un émetteur qui transmet un message à un récepteur. Le but y est donc la transmission du message et il doit y avoir une intention de communiquer. Il existe plusieurs modèles de communication, dont celui de Shannon (1949), qui est un modèle linéaire de transmission d'informations verbales conscientes (Van der Straten, 1991). Dans ce modèle, la place de l'interlocuteur demeure minimale dans la construction et la réception du message. Un seul modèle, celui de Jakobson (1963) présente la transmission du message qui nécessite un contact dans un contexte (Blanchet, 2000). Dans ce modèle, l'émetteur et le récepteur partagent un code unique. Pour bien des chercheurs, ce modèle ne met pas suffisamment l'accent sur le contexte. De plus, le code n'est maintenant plus reconnu comme exclusif entre deux locuteurs, même si ces derniers utilisent la même langue, et l'interprétation des locuteurs va bien au-delà du décodage des mots contenus dans le message (Blanchet, 2000). C'est un troisième modèle, celui de Hymes (modèle S.P.E.A.K.I.N.G), que l'on retrouve toutes les activités réalisées dans une compétence communicationnelle. Sommairement, ce modèle fait mention du lieu et du moment de l'échange (« settings »), des « participants » (même si certains ne prennent pas la parole), des objectifs relatifs à l'intention de chacun et aux résultats (« ends »), des actes de langage

(« acts»), de la tonalité émotive de l'échange (« keys »), des instruments de communication que sont la parole, l'écriture, les gestes, etc. (« instruments »), des normes régies par la vie en société (« norms »), ainsi que les types de discours utilisés (« genres ») (Blanchet, 2000).

Suivant ce dernier modèle, il en découle que la communication telle que conçue dans le présent travail ne se contraint plus à être unidirectionnelle, mais elle est plutôt enchevêtrée dans une conversation, dans laquelle deux individus coopèrent pour construire du sens. Elle s'inscrit alors plutôt dans une situation de communication qui comprend un contexte, un temps, un espace, etc. (Goffman, 1973). Lorsqu'une personne communique quelque chose à une autre personne à travers les pratiques discursives, elle transmet plus qu'un code et un sens univoque, elle laisse transparaître une réalité sociale, des valeurs, une identité personnelle et collective (Gumperz, 1989). En communiquant, tout individu s'exprime et est en contact avec l'autre (Van der Straten, 1991), que ce soit de manière intentionnelle ou non intentionnelle.

Les situations de communication que nous avons observées s'inscrivent plus largement dans une relation didactique entre l'élève et l'enseignant. En ce sens, cette communication est intimement liée à l'apprentissage véhiculé, autant pour les savoirs qui se construisent grâce à l'enseignement en classe que ceux acquis au terme de cette recherche.

3.5.2 L'interaction

L'interaction sera vue comme l'ensemble du cadre de co-construction de sens entre deux personnes. Selon Gumperz (1989), cette co-construction oscille entre les schémas établis en société et leur modification permanente par les individus qui interagissent. En ce sens, chaque interaction façonne les rapports qu'un individu entretient avec l'autre, de même qu'avec lui-même. L'interaction est maintenue à condition que les individus impliqués coopèrent et se réajustent pour ne pas rompre l'échange. Comme le décrit Kerbrat-Orrechioni (2001 : 2), « parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant ». La coopération et le réajustement des conduites deviennent compliqués dans la mesure où, les interactants doivent déceler et interpréter les indices de contextualisation propres à la situation. Ces indices de contextualisation sont des indicateurs dans la conversation qui permettent aux locuteurs d'envisager des présupposés (Gumperz, 1989). Par exemple, le rythme utilisé, l'intonation, les gestes, les mimiques, les habits, les silences, etc. constituent des indices de contextualisation. Les interactants doivent donc gérer simultanément plusieurs paramètres linguistiques (mots utilisés, registre de langue, ton de la voix, etc.) et paralinguistiques (expressions faciales,

pointage, position du corps, etc.) inhérents à l'interaction. De surcroît, les interactants doivent enchaîner adéquatement les tours de parole (parler au bon moment, interpréter les silences, reformuler, observer les regards de l'autre, repérer les interrogations, etc.) et bien saisir les opportunités d'expression en laissant de la place à l'autre. Somme toute, lorsque la saisie des indices de contextualisation et la gestion des tours de parole sont mal orchestrées, une rupture interactionnelle peut survenir.

Nous allons pouvoir nous concentrer sur l'organisation locale (ex : les tours de parole) ou sur la structuration globale des interactions. Il n'est pas difficile de constater qu'une certaine cohérence, une certaine logique est sous-jacente à l'organisation conversationnelle : même si le sens de et dans l'interaction s'élabore au fur et à mesure de l'interlocution - avec malentendus, actes manqués, oublis, propos interrompus, redites, quiproquos... - les acteurs en présence ne peuvent pas ne pas négocier selon certaines contraintes établies. C'est là justement un des objectifs de l'analyse conversationnelle de formuler le stable derrière l'apparente systématisme des données. Le discours interactionnel n'est pas l'assemblage de phrases "acceptables". Mais pour en établir la cohérence, la régularité, la pertinence, on se doit de définir des unités d'analyse : sur quoi et à quoi s'appliquent les règles, les conventions ? Ont été proposés, entre autres : l'acte de langage (Austin, Searle), l'acte de parole (Hymes), l'"utterance" (Sacks, Schegloff, Jefferson...)¹¹⁸, le "move" (Goffman, Bellack, Sinclair), le "turn", l'"exchange", la "pair", la "séquence" (Sachs, Schegloff)... . Ces unités et structures manquent en général de finesse - peut-être parce qu'on cherche à éviter une "formalisation prématurée" (Labov, 1972). Elles restent à l'état d'hypothèses, testées sur des "fragments illustratifs" ; leur combinaison hiérarchisée permettrait le fonctionnement adéquat de l'échange. En fait, ces unités sont issues de préoccupations analytiques et de corpus bien différents.

Dans le cadre de notre travail, nous avons observé les interactions et les avons analysées d'après le schéma présenté ci-haut, en lien avec le contexte dans le quel elles se déroulent, qu'elles paraissent incomplètes, ratées, réussies, subtiles, etc. Dans cet ordre d'idées, une attention particulière a d'abord été apportée aux actes de langage, déterminants lorsqu'il s'agit

¹¹⁸ SACKS Harvey., A. SCHEGLOFF Emanuel., JEFFERSON Gail., (1974), « A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation » In *Language*, Vol., 50, N° 50, Part 1, pp. 696-735.

de comprendre la signification d'un échange dans son ensemble. Bien cerner les actes de langage permet de découper les séquences interactionnelles entre l'enseignant et l'élève. Par la suite, nous avons choisi d'analyser les séquences en décortiquant plus précisément l'enchaînement des actes de langage produits par les interlocuteurs. Ce choix se justifie par le fait que les actes de langage sont au cœur des interactions, puisque c'est par leur biais que les participants agissent à la fois sur l'autre et sur le contexte.

On s'accorde pour dire que les actes de langage constituent l'unité minimale de la grammaire conversationnelle. Comprendre les actes de langage produits permet de cerner la dynamique et le sens de l'interaction verbale (Kerbrat-Orecchioni, 2006). C'est par l'accomplissement de différents actes de langage que se concrétise toute la dimension symbolique et affective du langage et c'est par leur intermédiaire que l'on peut réellement observer la co-construction de sens entre les participants.

Somme toute, l'étude des actes de langage revêt dans la présente recherche une importance particulière puisque celle-ci nous permet d'accéder à l'intention des interlocuteurs, en dépit de leurs difficultés à s'exprimer à l'aide du langage. C'est donc dire que les actes de langage doivent être analysés au-delà de la grammaticalité des énoncés et de la justesse des mots employés, ce qui explique le très grand accent mis sur le contexte d'interaction dans cette recherche. En ce qui concerne plus particulièrement les actes de langage, la section suivante exposera brièvement leur théorie d'origine et ciblera plus précisément la typologie sur laquelle se base cette recherche pour des fins d'analyse.

3.5.3 Les actes de langage

Tout d'abord, rappelons que l'acte de langage « désigne en tout état de cause tout acte réalisé au moyen du langage » (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p.2). Le premier auteur à utiliser le terme « acte de langage » (« speech act »), aussi parfois traduit par « acte de discours » ou « acte de parole », est le philosophe anglais J. L. Austin. De ce fait, Austin est considéré comme le premier auteur à publier un ouvrage traitant des actes de langage. Cependant, tous s'entendent pour dire que bons nombres de courants philosophiques avaient déjà traité de l'art de faire grâce aux mots, ayant ainsi influencé l'auteur (Kerbrat-Orecchioni, 2001).

Pour Austin, parler est une manière d'agir et les actes de langage produits se retrouvent dans le langage informel de tous les jours :

Et c'est précisément parce qu'elles sont ordinaires et courantes que les expressions du langage « ordinaire » sont précieuses : elles incarnent toutes les distinctions que les hommes ont jugé bon de faire, au recours des siècles, ainsi que les différents liens qu'ils ont été amenés à établir, par une expérience vécue, de génération en génération. (Austin, 1970 : 13)

Examinons la définition des actes de langage. Pour Austin, les actes de langage peuvent se classer en trois catégories : l'acte locutoire (action de dire, acte posé dès que l'on parle), l'acte illocutoire (acte fait en disant quelque chose), ainsi que l'acte perlocutoire (acte exécuté indirectement par le fait d'avoir dit quelque chose). La théorie d'Austin aboutit finalement à une classification des différents actes illocutoires, c'est-à-dire ayant une valeur d'action sur le monde. Il propose donc une classification des actes de langage en cinq catégories : les actes verdictifs (judiciaires : acquitter, décréter ...), les actes exercitifs (jugement sur une conduite : condamner, pardonner ...), les actes promissifs (en vue de l'adoption d'une conduite : promettre, jurer de ...), les actes comportatifs (attitude envers une conduite antérieure : s'excuser, critiquer ...), les actes comportatifs (attitude envers une conduite antérieure : s'excuser, critiquer ...), les actes expositifs (argumentation : nier, expliquer ...) (Austin, 1970 ; Kerbrat-Orecchioni, 2001).

Plus tard, les travaux d'Austin ont été repris par J.R. Searle. Celui-ci apporte quelques nuances aux travaux d'Austin, notamment une modification dans la classification en cinq actes, tentant ainsi de désambiguïser le verbe et l'acte illocutoire. Par exemple, en français, « demander », « exiger », « ordonner » sont des verbes illocutoires qui évoquent un acte illocutoire directif. En ce qui a trait à l'acte illocutoire, Searle distingue cinq catégories : les assertifs (se prononcer sur les choses), les directifs (pour faire faire quelque chose à l'autre), les promissifs (s'engager pour le futur), les expressifs (exprimer son état psychologique), les déclaratifs (dont le contenu correspond au monde réel). De plus, Searle introduit la notion de valeur illocutoire, c'est-à-dire le volet de l'énoncé qui lui permet d'agir en acte. En somme, un acte de langage constitue l'addition du contenu propositionnel et de la valeur illocutoire, elle-même liée à l'intention du locuteur et au contexte (Searle, 1982).

Pour conclure, cette délimitation des principaux concepts qui soutiennent cette recherche nous permet de comprendre quel est le contexte global d'enseignement de l'enseignement de la classe. L'étayage du concept d'interaction nous a permis de comprendre quelle importance ont les actes de langage dans l'interprétation des interactions qui se déroulent en classe.

3.6 SYNTHÈSE CADRE OPÉRATOIRE POUR L'ANALYSE DES LANGUES EN CLASSE

La question de l'alternance de langues en classe traditionnelle relève à la fois de la dynamique interactionnelle du groupe classe, des pratiques enseignantes mais aussi du fonctionnement cognitif des enseignants et des élèves (processus d'enseignement/apprentissage, processus de compréhension et de production orales). Depuis déjà une trentaine d'années, la linguistique acquisitionnelle s'intéresse à l'importance du rôle des alternances codiques, spécifiquement les différentes fonctions que jouent chacune des langues en situation d'apprentissage. Les travaux de Maria Causa (2002) sur l'alternance en classe de langue semblent mettre en évidence les liens qui se tissent entre langue maternelle et langue étrangère/seconde, notamment dans le type d'étayages qu'elles s'offrent l'une à l'autre dans la construction et la mise en place des savoirs. Et dans ce sens, la recherche sur l'alternance des langues est un enjeu essentiel pour l'acquisition des langues. Par ailleurs, les processus d'acquisition d'une langue première (L1) et d'une langue seconde (L2) semblent présenter des différences essentielles. Pour Vygotsky, « l'enfant assimile à l'école une langue étrangère tout autrement qu'il apprend sa langue maternelle. On peut dire que cette assimilation suit une voie directement opposée à celle qu'emprunte le développement de la langue maternelle de manière inconsciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention » Vygotski (1985 : 288).

Au delà de l'intérêt évident pour la recherche sur l'alternance des langues dans l'enseignement et l'apprentissage, notre principale interrogation se concentre essentiellement sur de l'alternance comme ressource communicative complexe et sophistiquée aux services des bilingues (Gal, 1979). Nous avons clairement formalisé cette attente à travers une question centrale de notre recherche que nous justifions dans le cadre théorique : Dans quelle mesure les séquences d'interaction bilingues produites en classe maternelle soutiennent ou non l'acquisition des savoirs en L2 ?

En nous appuyant sur la littérature acquisitionniste et interactionniste traitant des interactions exolingues, nous tentons dans notre analyse d'apporter des éléments de réponse à cette question. Pour cela, nous nous sommes efforcés de saisir toute la complexité du processus d'acquisition des langues L1 et L2.

D'autres éléments de réponse à cette question fondamentale ont été recherchés à travers notamment une analyse approfondie des conduites discursives des adultes en classe qui semblent plus favorables que d'autres stratégies orientées vers une acquisition. Ce type de séquences s'inscrit principalement dans le cadre d'un dialogue entre les différents acteurs élèves, enseignants, personnels encadrants, notamment atsem.

Nous prenons en considération les points suivants :

- la notion d'*interaction* comme le point de départ des réflexions formulées autour du domaine de recherche des interactions exolingues en contexte scolaire. L'interaction est une notion tout à fait centrale voire notion fondamentale dans l'approche interactionniste. En ce sens, une réflexion s'impose sur la spécificité des échanges en situation scolaire ;
- l'interaction est toujours fortement didactisée à travers la structuration des échanges et sur le choix de telle ou telle langue par des locuteurs maniant plusieurs langues, qui se manifestent par des formats de types de relation interactive orienté par l'enseignant : incitations, encouragements, guidages de l'activité, évaluation etc. Les activités sont donc organisées autour de trois fonctions canoniques de l'enseignant : « organisation, information et évaluation » (Nuchèze 1988 :74). L'échange qui se déroule dans la classe met en scène des types spécifiques de relations sociales et des objectifs communs.
- Notre postulat central est de considérer que c'est dans l'interaction que l'on acquiert une langue. C'est pourquoi nous posons la question de savoir en quoi interaction joue un rôle dans l'acquisition du langage et des langues à travers les travaux acquisitionnistes qui s'attachent à dégager des itinéraires d'appropriation linguistique pour comprendre l'évolution des répertoires langagiers de locuteurs bi/plurilingues, et en particulier les théories de l'acquisition d'une L2, de l'approche socio-constructiviste et interactionniste.

Avant de faire ressortir les points saillants de nos analyses, il importe de souligner combien la communication en classe est un aspect central, essentiel de l'enseignement d'une langue seconde. Nous considérons que la communication constitue en fait la situation optimale d'une acquisition, en ce sens qu'elle a une fonction effective et incontournable dans le développement du processus d'acquisition de la langue.

De nombreux points forts concernant la spécificité de la communication didactique ont pu être dégagés. Ils permettent de caractériser l'interaction en classe qui génère un dispositif incontournable : asymétrie des rôles, système d'alternance de la parole, routines pédagogiques, etc.). Vue sous l'angle de l'usage de la langue, la classe est un lieu d'activités langagières bien à elle : grande densité métalinguistique, activité métacognitive, énonciation fictionnelle, attention particulière apportée aux mots sur lesquels on s'arrête pour les expliquer, les commenter...).

Pour apporter d'autres éléments de réponse à ce questionnement, nous répondons successivement à ces différents aspects :

- L'étayage des enseignants lors de séances de pratique de l'oral ?
- La nature de l'alternance codique et ses fonctions dans le discours des adultes ?
- Le type de discours employé par les enseignants ?

Nous postulons que l'alternance des langues L1/L2 participe au développement des compétences langagières en L2 chez les élèves.

C'est pourquoi nous supposons :

- d'une part, qu'un enseignant qui utilise deux langues dans sa classe à des fins pédagogiques, participe au développement des compétences langagières chez l'enfant (prise de parole spontanée) et,
- d'autre part, qu'un enseignant qui développe des stratégies communicatives dans une seule langue obtient de moins bonnes réalisations verbales (absence de réponses, réponses sous forme de mots et non pas de phrase) chez les élèves.

En d'autres termes, nous nous demandons :

- Quelles sont les fonctions de l'AC qui sont le plus utilisées par les enseignants ?
- Quel est le pourcentage de chacune des interventions en AC par l'enseignant et les élèves ?
- Quel répertoire de stratégies utilisées chez les partenaires de l'interaction en classe ?

Nous nous interrogerons également sur l'utilisation de la multimodalité (le discours verbale, para-verbal et non-verbal). Dans la classe de petite section de maternelle, les enseignants utilisent-ils de nombreux gestes (une gestualité co-verbale) ? Nous préjugeons que les enseignants de maternelle, de par leur formation pédagogique et les spécificités de leur public, usent d'une grande gestualité co-verbale (co-verbaux 2004), afin d'étayer aux mieux leurs échanges (Grandaty & Chemla, 2004 ; Tellier, 2006, 2008).

Les deux enseignants qui font l'objet de la présente étude semblent correspondre à deux profils différents, leur façon d'enseigner le français et leur expérience. Ces deux enseignants incarnent-ils certains traits caractéristiques d'un style précis d'enseignement ?

TROISIEME PARTIE

LA METHODOLOGIE ET LE CONTEXTE D'ETUDE

- CHAPITRE 4 -

LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Toute approche s'appuie sur une méthodologie qui lui est propre avec un objectif précis. Ce chapitre a pour objectif, d'une part, de présenter le contexte de recherche dans lequel s'insère notre étude, d'autre part, de mettre l'accent sur les éléments méthodologiques qui nous ont permis de construire notre objet d'étude. Dans notre étude qui englobe plusieurs éléments tels que les pratiques langagières et les pratiques d'enseignement, nous utilisons un certain nombre d'outils provenant de l'approche ethnographique, et celle de la sociolinguistique. La définition que propose Creswell de l'approche ethnographique (1998) est de considérer que l'ethnographie est une « *description and interpretation of a cultural or social group or system in wich the research studies the meanings of behaviour, language and interactions of the culture sharing group (Creswell, 1998 : 58) and (sic) case study as an exploration of bounded system...over time (Creswell, 1998 : 61)* ». Walters ajoute que « *ethnography provides a holistic view of a social group or culture, case study an in-depth study of a bounded system or case of set of cases* ». L'ethnographie comme démarche nous permet de prendre en considération le système social ou culturel dont les élèves font partie. L'investigation ethnographique apporte des renseignements complémentaires aux outils traditionnels de la sociolinguistique (entretiens et questionnaires) employés au cours de la collecte de données. Dans notre cas, l'approche ethnographique menée dans plusieurs écoles du département, nous a permis d'appréhender la diversité socioculturelle des classes dans le département.

4.1 Méthodologie d'enquête

4.1.1 La sociolinguistique ethnographique

Notre méthodologie s'inscrit dans le champ de la sociolinguistique¹¹⁹ ethnographique que l'on pourrait qualifier aussi d'ethnographie de la parole (Gumperz & Hymes, 1972), de la sociolinguistique interactionnelle (Gumperz, 1989) ou de la linguistique de terrain (Philippe Blanchet, 2000). Les principes du champ de la sociolinguistique ethnographique reposent sur l'étude des comportements linguistiques des acteurs qui composent une communauté. Selon l'approche théorique que se fixe l'ethnographie de la communication (Gumperz & Hymes, 1972), il ne s'agit pas d'étudier la « langue », mais les façons de parler en usage dans des communautés de parole (*speech communities*). Dans cette perspective, John J. Gumperz et Dell Hymes insistent sur l'importance d'observer « les faits de langage dans leur contexte naturel¹²⁰ » et d'analyser les relations qui s'établissent entre les différentes composantes de la situation de communication puisque tout changement provoque des modifications plus ou moins significatives à l'intérieur d'un même événement de communication.

4.1.1.1 L'ethnographie de la communication

L'ethnographie de la communication se centre sur l'activité langagière des locuteurs en situation d'interaction. Chez les ethnographes de la communication, celle-ci est constitutive de la réalité sociale. D. Hymes propose ainsi l'expression « compétence communicative » pour désigner l'ensemble de connaissances que tout individu doit acquérir afin de devenir membre d'une communauté de parole (*speech community*). Gumperz met à jour le principe de *coopération conversationnelle*, c'est-à-dire que le dialogue repose sur « des attentes partagées » - donc signalées - des « conventions de contextualisation » (Gumperz, 1989 : 23). Il avance l'idée selon laquelle l'ethnographie de la communication « a sans doute pour objectif ultime l'analyse de la compétence communicative » (*Ibid.*, p.57). En adoptant une approche ethnographique, nous cherchons à mettre au point une enquête capable d'établir une

¹¹⁹ Il convient de rappeler que la sociolinguistique est une "science de terrain" qui connaît aujourd'hui une variété de domaines et de problématiques : elle aborde en effet les langues minorées, les sociolectes, les situations multilingues, les créoles, les AD (Analyse de Discours) et AC (Analyse Conversationnelle). C'est en ce sens qu'il importe avant de commencer, que soit clarifiées les orientations de notre démarche de recherche, en termes de principes méthodologiques. D'où l'importance d'une enquête basée sur le recueil de données *in situ* pour parvenir à constituer un corpus.

¹²⁰ Cités par Christian BACHMAN et *alii*, 1981, p. 54.

articulation entre les aspects macro et micro-socio-linguistiques afin de mieux appréhender les données de notre corpus.

4.1.1.2 Une enquête d'inspiration ethnographique

La démarche ethnographique permet de formuler de façon spécifique l'observabilité du déroulement des échanges scolaires, des discours et des interactions dans la classe ainsi qu'à leur rapport à des problématiques plus spécifiques. Pour cela, nous nous appuyons sur les méthodes empiriques de recueil de données authentiques. Sur le terrain, nous avons mis au point un dispositif d'enregistrement vidéo donnant lieu à la fabrication d'un corpus d'interactions multimodales. L'ethnographie comme méthodologie nous permet de prendre en considération le système social ou culturel des participants à l'échange en classe. L'investigation ethnographique apporte des renseignements complémentaires aux outils traditionnels de la sociolinguistique (entretiens et questionnaires) employés au cours de la collecte de données. Dans notre cas, l'approche ethnographique menée dans plusieurs écoles du département nous a permis d'appréhender la diversité socioculturelle et les profils linguistiques dans certaines classes du département. Nous souhaitons appréhender enseignants, enfants et ATSEM comme des locuteurs membres provisoires d'un espace sociolinguistique, en tentant de comprendre les rôles sociaux qu'ils assument à travers leurs discours et les fonctions qu'ils attribuent à la langue qu'ils privilégient.

Pour décrire le fonctionnement du langage en face-à-face en classe, nous nous sommes inspirés du modèle d'analyse de la communication inter-personnelle SPEAKING proposée par D. Hymes, en 1967, ayant pour but d'identifier et catégoriser les composantes d'une interaction linguistique.

Les situations de communication choisies ont fait l'objet d'une transcription détaillée (tant sur le plan verbal que non verbal). Face au nombre considérable d'enregistrements, nous avons ciblé nos recherches sur ce qui théoriquement et méthodologiquement nous paraissait le plus pertinent pour l'analyse du fonctionnement de l'alternance codique en classe maternelle. Plusieurs objets d'analyse ont conduit notre réflexion. En plus des analyses, des études de cas ont permis de laisser apparaître des aspects linguistiques et sociolinguistiques indispensables à explorer.

Le terrain scolaire guyanais constitue une mine d'informations pour les chercheurs qui s'y intéressent. Il est apparu qu'une grande partie des données pertinentes pour notre analyse pouvait être extraite des situations en classe. C'est précisément l'enseignement primaire public qui a été choisi comme terrain d'investigation pour comprendre comment s'opère la rencontre entre le français et les langues maternelles des élèves. En effet, certaines écoles¹²¹ plus que d'autres se présentent comme des lieux privilégiant le contact entre la langue de l'école et la langue maternelle des élèves. L'école est ici appréhendée comme un espace sociolinguistique, qui génère ses propres modèles et normes de comportement, notamment linguistiques (Sabine Gorovitz, 2014 : 6). C'est dans la classe que se construisent interactivement des identités et des modes de relation et de savoirs.

Le choix du terrain d'observation a été défini selon certains critères, d'où la nécessité d'opérer une étude pré-exploratoire visant à observer les situations susceptibles d'être potentiellement analysables sur le plan de la qualité technique du recueil de données. Ont été pris en compte l'âge des participants, les niveaux d'apprentissage, la nature des dispositifs pédagogiques mis en place par l'enseignant, les moments jugés pertinents à l'intérieur d'une séquence d'échange, la nature de la tâche effectuée par les élèves.

4.2. PRESENTATION DU CORPUS

La recherche que nous avons entreprise part de l'observation et la description de séances de classes, enregistrées et transcrites pour constituer un corpus de données discursives. Une telle façon de procéder exige une maîtrise de la technique du prélèvement de données *in situ* allant de la mise en œuvre du projet d'étude à celle de la constitution du corpus de données. Notre corpus est composé d'interactions bilingues et exolingues.

4.2.1 Recueil de données

Partant d'un questionnaire sur la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire guyanais, il a fallu conduire une série d'enquêtes sociolinguistiques qui constituent la phase initiale de notre projet d'étude. Ces enquêtes visaient en particulier à établir une typologie des situations d'apprentissage du français en contexte scolaire guyanais et à dégager les profils

¹²¹ Nous parlons ici des écoles des sites isolés où la composition des classes est homogène sur le plan linguistique. Dans les écoles de Guyane, l'enseignement est généralement dispensé de manière traditionnelle. Les cours sont construits et enseignés en français selon les programmes en vigueur en France métropolitaine.

linguistiques des élèves dans chacune des communes inventoriées en établissant une liste de toutes les langues pratiquées par les élèves de chaque école.

4.2.1.1 Pré-requis : la collecte des données

La première condition de la collecte des données était d'obtenir l'autorisation du recteur d'Académie en charge de l'enseignement primaire en Guyane. Pour recueillir l'adhésion d'un grand nombre d'inspecteurs d'Académie parmi les sept circonscriptions que compte actuellement la Guyane, un courrier a été adressé à chacun d'entre eux. Trois ont favorablement répondu à notre demande. À la suite d'une entrevue avec chacun des inspecteurs, les directeurs et directrices des établissements concernés ont été informés par courriel et par lettre de l'objet de notre enquête. Des relances par téléphone dans les écoles ont également été effectuées afin de permettre une rencontre avec les directeurs et les enseignants des écoles avant d'accéder à notre terrain d'investigation. Nous avons choisi de nous limiter à une commune, Papaïchton, en raison de la forte représentation de familles issues des communautés recensées parmi les groupes linguistiques et ethniques constitutives de l'ensemble de la population guyanaise.

Le recueil de données s'est déroulé en deux temps correspondant aux grandes étapes de notre recherche.

Dans un premier temps, nous avons effectué une observation ethnographique et avons procédé à l'enregistrement vidéo et audio de séances de classes dans des écoles maternelles et élémentaires de la commune de Papaïchton pendant l'année scolaire 2009-2010 sur une période allant de novembre à décembre.

Dans un second temps, nous avons complété nos données par une étude sociolinguistique menée de février à avril 2011 sur les pratiques linguistiques des élèves des classes de CM1 et CM2, dans le cadre du projet ECOLPOM (Ecole Plurilingue Outre-Mer) dirigé par Isabelle Nocus, sous l'égide de l'Agence Nationale pour la Recherche. Dans le cadre de ce projet des études psycholinguistiques et sociolinguistiques ont été menées sur différents sites scolaires, dans 7 écoles primaires du département situées dans 4 communes. Ce projet visait à évaluer différents dispositifs d'apprentissage des langues afin d'apprécier leur impact sur les compétences scolaires des élèves. Il poursuit les objectifs suivants :

- a. réaliser des enquêtes au niveau local sur les pratiques et représentations des enseignants et des élèves sur l'apprentissage des langues dans les écoles monoculturelles/biculturelles ;
- b. effectuer des micro-études sur l'enseignement des langues régionales ;
- c. constituer une liste de toutes les langues pratiquées par les élèves ;
- d. comparer à partir des données sociolinguistiques les pratiques langagières des élèves.

4.2.1.2 Instruments de recherche

Les outils employés pour la collecte des données reposent sur les questionnaires, les entretiens et l'enregistrement des interactions en classe. Les entretiens sociolinguistiques sont réalisés avec diverses techniques pour obtenir des informations. L'observation est l'une des techniques principales employées par les sociolinguistes lors des enquêtes menées sur le terrain. Les outils comme les notes sur le terrain, l'observation des participants au cours des séances de la classe ont été employés dans le cadre de notre étude. L'observation des pratiques langagières en situations réelles d'apprentissage conduit à adopter une démarche ethnographique qui consiste à explorer différents niveaux de la situation de communication.

Des questionnaires sont utilisés pour recueillir des informations sur les pratiques langagières et les attitudes linguistiques des locuteurs. Ces questionnaires sont réalisés en face à face dans les écoles avec les élèves. Les données déclaratives obtenues complètent les observations observées réalisées *in situ*, lors de nos enquêtes au sein des classes.

Afin de recueillir de façon optimale les pratiques langagières, nous avons utilisé une caméra vidéo. Dans le cas présent, notre corpus contient des interactions en classe dans lesquelles les ressources disponibles sont visuelles et sonores.

La transcription est une technique de notation qui semble incontournable dans l'approche de l'interaction orale. Cela implique à la fois une réduction et une sélection des données en fonction de nos présupposés et de nos objectifs déclarés. Grâce au logiciel ELAN, nous avons retranscrit les voix, les paroles, les actions non verbales. D'ailleurs, à l'aide de la

convention ICOR¹²², nous avons pu noter les indices verbaux, para-verbaux et non verbaux comme les mots, la syntaxe, les intonations, les rythmes, les silences, les onomatopées et les rires.

Dans le cadre de l'analyse de nos données, nous citons des extraits de séquences d'interactions numérotées qui proviennent de la transcription présente intégralement dans l'annexe¹²³.

4.3 Données quantitatives

Du point de vue quantitatif, le point de départ des objectifs de notre recherche était d'établir une typologie des situations d'apprentissage du français en contexte scolaire guyanais et de dégager les profils linguistiques des élèves dans plusieurs communes de Guyane, en constituant une liste de toutes les langues pratiquées par les élèves des écoles de chaque commune. Pour chaque communauté, nous avons cherché à mesurer l'ampleur des langues utilisées en classe et repérer les plus fréquemment pratiquées.

4.3.1 Approche macro-sociolinguistique

L'approche macro-sociolinguistique, que nous qualifions de première évaluation a été réalisée à grande échelle à partir d'un échantillon de près de 210 élèves, lors d'une enquête mandatée par Sophie Alby, coordinatrice en Guyane du projet ECOLPOM dont le but est de collecter des données et des informations concernant les langues parlées par les élèves en vue d'alimenter l'évaluation des dispositifs d'enseignement des langues véhiculaires dans certaines écoles du département. Cette première évaluation portait sur des domaines relatifs au bi/plurilinguisme, au contact des langues et à la didactique du français, langue seconde. Notre étude est fondée sur le traitement statistique des réponses des élèves concernés par les dispositifs d'enseignement des langues (classe bilingue français-créole, dispositif ILM). Bien que l'approche macro-sociolinguistique ne soit qu'une esquisse préalable à l'approche microlinguistique, nous nous sommes efforcée de prendre en considération tous les facteurs pertinents, toutes les variables qui conduisent à mettre en question les notions de contact de

¹²² Voir convention ICOR en annexe p. 236.

¹²³ Voir annexe 9 et 10 p. 237 et p. 265.

langues, d'appropriation, d'acquisition et d'apprentissage des langues, en mettant en perspective le rôle et le statut des langues ainsi que les attitudes. Pour ce faire, les moyens utilisés se sont limités à des entretiens individuels semi-directifs avec les élèves, les enseignants de classes ordinaires et de classes bilingues, les intervenants en langue maternelle. Ces entretiens ont été complétés par des observations informelles et des enregistrements de situation d'apprentissage réelle. En disposant de données chiffrées fiables, pertinentes et récentes qui comportaient quelques spécificités, la conduite des questionnaires a été réalisée en français.

4.3.2 Périmètre géographique

Notre enquête a été menée dans plusieurs écoles situées dans différentes communes. L'objectif pour nous était de confronter les informations récoltées dans les écoles du littoral et dans celles se situant dans les zones fluviales et frontalières. Selon nos recherches préliminaires basées sur la répartition des langues parlées par la population scolaire, plus on s'éloigne du littoral — et plus précisément du centre urbain —, plus on constate un resserrement des usages autour des langues businenge. Cela s'explique en partie par l'histoire de l'implantation des populations businenge sur les rives françaises du Maroni, au 18ème siècle. Les informations récoltées sur le terrain auprès des enfants nous ont permis de confirmer la place centrale qu'ont prise certaines langues minoritaires sur le français dans le répertoire linguistique de certains élèves.

4.3.3 Questionnaire destiné aux enfants

Dans chaque endroit, un entretien individuel à l'aide d'un questionnaire a été administré à 30 élèves âgés de 10 à 13 ans. Les données recueillies l'ont été à travers des interviews directes. Les enfants interrogés étaient originaires de cinq communes différentes et de milieux sociaux aussi diversifiés que possible. Ils ont répondu avec une très grande liberté à des questions directives qui concernaient les langues qu'ils parlaient. Leurs réponses nous ont renseignée sur la façon dont ils ont appris et acquis les langues, notamment le français, et sur l'âge supposé déclaré de cette acquisition. Cette première évaluation permet d'avoir une vue d'ensemble de la situation du français en contexte scolaire guyanais et de déterminer avec précision la compétence plurilingue des enfants scolarisés dans l'enseignement primaire.

4.3.4 Questionnaire destiné aux enseignants

Le but de ces interviews était de rendre compte des attitudes des enseignants vis-à-vis de la gestion du plurilinguisme de leurs élèves auquel ils font face, cela permettant une meilleure appréhension de la représentation des langues parlées par leurs élèves et leur usage. L'une de nos préoccupations était de rendre de compte des usages des différentes langues dans le cadre scolaire mais aussi hors du cadre scolaire. Pour cela, nous avons eu recours à un troisième type de recueil de données : les enregistrements des séances de classe, permettent non seulement de compléter les informations macro à l'usage des langues par les élèves mais également d'avoir un aperçu des pratiques réelles des langues par les élèves et les enseignants en classe.

4.3.5 But du diagnostic sociolinguistique

Le diagnostic sociolinguistique consiste à donner un large aperçu de la situation sociolinguistique des langues parlées par la population scolarisée dans les écoles primaires du département, en tenant compte en particulier de la situation du français dans le répertoire linguistique des élèves, du bilinguisme en contexte alloglotte ainsi que de la notion de contact de langues. Ainsi, il sera plus facile de définir les axes d'une politique de soutien au plurilinguisme et à l'enseignement du français en tant que langue seconde.

4.4 Données qualitatives

D'un point de vue qualitatif, pour mener l'étude des interactions en salle de classe, nous nous sommes efforcées de concilier plusieurs approches. De façon à appréhender en profondeur le terrain d'investigation, nous sommes parties d'une démarche ethnographique "constitutive" de Hugh Mehan¹²⁴ (1979) par laquelle nous avons mené une observation des situations en classe. Cela nous a permis d'approcher de près les types de comportements linguistiques, les attitudes mises en scènes dans le cadre des activités scolaires et les rituels

¹²⁴ MEHAN Hugh, 1979, *Learning Lessons : Social organisation in the Class room*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

qui caractérisent les échanges. Ensuite, pour appréhender les données recueillies, nous avons mené une double démarche à la fois quantitative (macro) et qualitative (micro).

4.4.1 Contexte scolaire

4.4.1.1 Le groupe scolaire Gran Man Tolinga à Papaïchton

Fondée en 1972 dans le village Boni de Papaïchton, qui compte aujourd'hui environ 3300 habitants, le groupe scolaire Gran Man Tolinga classé ZEP (Zone d'éducation Prioritaire) scolarise 340 élèves de la petite section au CM2 sur deux sites : l'école maternelle Cormontibo, qui accueille 130 élèves et l'école élémentaire Gran Man Tolinga qui compte 210 élèves. Les langues parlées par les élèves sont le nengee tongo plus précisément, l'aluku, le portugais du Brésil et le français. L'équipe pédagogique de l'école maternelle est composée de 6 enseignants travaillant auprès des élèves de petite section (PS), moyenne section (MS) et grande section (GS). Un intervenant en langue maternelle en aluku (ILM) exerce sur les deux sites. Au total, l'équipe pédagogique compte 23 enseignants dont 15 professeurs des écoles enseignent en classe ordinaire et 7 en classes spécialisées : CLIS (Classe d'Intégration scolaire), CLIN (Classe d'Initiation pour non-francophones) et CLAD (Classe d'adaptation).

4.4.1.2 La sélection du corpus

Au total, nous avons observé plusieurs séances de classe de deux enseignants de profils différents. Les observations sont au nombre de sept : trois séances dispensées par un homme et quatre par une femme. Les sept séances ont été filmées avec le même matériel vidéo, proposé par nous-même, mais non avec le même nombre d'élèves. Pour notre analyse, nous avons sélectionné et retenu 3 séances de classe car ces dernières étaient les seules à faire apparaître les phénomènes d'alternance codique. Le public enquêté est constitué d'élèves âgés de 3 à 4 ans ayant pour langue première non pas le français mais l'*aluku*.

Tableau 1 Classe de Petite Section 1

DESCRIPTION DU CORPUS	
Intitulé	« Bon appétit, Monsieur Lapin ! » bonappétit121109 PS1 Nelau
Type d'enregistrement	Enregistrement - audio & vidéo - 45mn de données orales et multimodales transcrites
Situation	École maternelle Gran Man Tolinga (Papaïchton), Classe de PS Situation d'apprentissage du langage oral réalisée autour de l'histoire de Monsieur Lapin, qui est las de manger des carottes et qui rend visite à ses voisins pour savoir ce qu'ils mangent. Dialogue mis en scène par une enseignante et une ATSEM. (manipulation d'objets comme des faux fruits et de faux légumes ainsi que des personnages animaliers fabriqués en carton par l'enseignante) (Histoire tirée d'un album pour les enfants de Claude Bonjon, 1985) Objectif de communication : Comprendre une appréciation positive et négative dans une situation de communication donnée. Savoir exprimer ses goûts. Lieu : en classe, dans l'aire regroupement (début de la séance)
Langues	français et l'aluku tongo
Contexte	11 enfants âgés entre 3 et 4 ans assistent à cette séance de langage. L'autre groupe est dans une classe avec l'intervenant en langue maternelle (ILM). 1 enfant monolingue en français. 10 autres enfants n'ont pas pour langue première le français. (2 profils d'élèves : enfants « monolingues » (aluku) et enfants « bilingues » (aluku/français) et (aluku/portugais du Brésil) L'enseignante (originaire de Guadeloupe) ne parle pas le nengee tongo. L'atsem est originaire de la commune (bilingue nengee tongo/français).
Situation de communication	Situation de communication de type exolingue et bilingue. Dans l'interaction, l'enseignante parle en français et l'ATSEM alterne aluku/français. Les élèves utilisent l'aluku et le français.

Tableau 2 Classe de Petite Section 2 - groupe 1

DESCRIPTION DU CORPUS	
Intitulé	« Dénommer les parties du corps en français et en aluku » séquence 1 anatomie161109 PS2 GP1 Nelau
Type d'enregistrement	Enregistrement audio & vidéo - 4mn de données orales et multimodales transcrites
Situation	École maternelle Gran Man Tolinga, à Papaïchton, Classe de Petite Section Situation de langage ciblée sur l'acquisition du lexique des différentes parties du corps. Activité conduite par un enseignant auprès de deux groupes d'élèves. En classe, dans l'aire regroupement, (milieu de la séance)
Langues	français et l'aluku tongo
Contexte	20 élèves âgés entre 3 et 4 ans dont 16 présents. Groupe 1 : 9 élèves. Pendant que l'enseignant est avec un groupe, celui-ci travaille avec l'ILM sur l'histoire des « Trois petits cochons » en langue nengee tongo.
Situation de communication	Situation de communication de type exolingue et bilingue. L'enseignant a recours dans l'interaction aux deux langues.

Tableau 3 Classe de Petite Section 2 - groupe 2

DESCRIPTIF DU CORPUS	
Intitulé	« Dénommer les parties du corps en français et en aluku » séquence 2 anatomie161109_PS2_GP2_Nelau
Type d'enregistrement	Enregistrement audio & vidéo - 8 mn de données orales et multimodales transcrites.
Situation	École maternelle Gran Man Tolinga, à Papaïchton, Classe de Petite Section Situation de langage ciblée sur l'acquisition du lexique des différentes parties du corps. Activité conduite par un enseignant auprès de deux groupes d'élèves. En classe, dans l'aire regroupement, (milieu de la séance)
Langues	français et l'aluku tongo
Contexte	20 élèves âgés entre 3 et 4 ans dont 16 présents. Groupe 2 : 7 élèves. Même enseignant (originaire de Métropole) qui déclare utiliser le <i>nengee tongo</i> en dehors de la classe par souci d'intégration dans la commune et d'intercompréhension avec ses élèves. Le français n'est pas la langue première des élèves.
Situation de communication	Situation de communication de type exolingue L'enseignant a recours dans l'interaction aux deux langues.

Nous avons également mené des entretiens avec les deux enseignants observés et avons analysé les stratégies communicatives utilisées. Elles constituent un panel de stratégies pouvant être mis en œuvre lors de séances consacrées à la pratique de la langue orale. Ainsi, cet inventaire débouchera, dans une quatrième et dernière partie de la thèse, sur des propositions pédagogiques, sur des pistes didactiques, qui pourront être mises en œuvre dans les classes.

4.4.1.3 La traduction des données

Nous avons procédé à une traduction des passages en *aluku* grâce à un locuteur natif de cette langue qui a aussi participé à l'interprétation des données.

De manière à organiser nos transcriptions, nous avons choisi la méthode suivante : les alternances codiques sont signalées en caractère gras en arial black avec la police utilisée pour les transcriptions courrier, taille 10. La traduction en français est en *italique*. Elle est proposée en parallèle.

4.4.1.4 Convention de transcription

Les données une fois recueillies, nous avons utilisé et créé des outils afin de les analyser. Le corpus, ainsi formé des 7 séances de classe et des divers entretiens menés, a été retranscrit intégralement avec la convention ICOR (du laboratoire ICAR). Par ailleurs — et c'est là l'aspect novateur et l'un des points essentiels de cette recherche —, une grille d'observation et d'analyse a été conçue, dans le but d'analyser les diverses fonctions de l'AC mises en œuvre par chacun des enseignants. La collecte de nos données a été faite par des enregistrements audio et vidéo. Pour les transcrire, nous avons utilisé le logiciel ELAN 3.9.0, qui nous a permis de constituer un corpus d'interactions verbales et multimodales.

4.4.1.5 Transcription des données

Nous avons remplacé les prénoms de participants cités par des pseudonymes. Chaque participant à l'interaction a été identifié soit par les trois premières lettres de son prénom pour les enfants, soit par l'initiale (PRO) pour désigner un professeur des écoles. Nous avons noté (E?) pour un élève non identifié et « EF1 » pour un élève de sexe féminin au rang 1 et « EG2 » pour un élève de sexe masculin au rang 2 quand il nous était impossible d'identifier l'élève qui prend la parole. D'autres participants apparaissent comme l'ATSEM désigné par ATM. Le système de transcription employé dans ce travail est celui de l'API (Alphabet Phonétique Internationale).

4.4.1.6 Les conseils pratiques de lecture de l'*aluku*

a. Présentation de l'*aluku*

La communauté des locuteurs d'*aluku* est estimée à environ 5 900 âmes (Price, 2002). L'*aluku* est une langue créole parlée par les Boni¹²⁶, dans les communes d'Apatou, de Papaïchton, de Maripasoula et le long de la rivière Lawa. Elle est également parlée dans les villes de Saint-Laurent, — dans le village saramaka —, de Kourou et de Cayenne. Le peuple Boni plonge ses racines dans le marronnage qui a marqué l'histoire du Suriname dès les premiers temps de l'esclavage et a donné lieu à des révoltes d'esclaves depuis le milieu du XVIIe siècle jusqu'à la fin du XVIIIe. L'*aluku* fait partie des créoles des plantations du Suriname parlés par les peuples Marrons¹²⁷ — Aluku, Ndyuka et Pamaka — venus du Surinam (Guyane Hollandaise) qui se regroupèrent dans des villages à l'ouest du territoire guyanais, précisément dans la forêt guyanaise et sur le long du fleuve Maroni.

b. La formation de l'*aluku*

La formation des langues des Marrons — *l'aluku*, le *ndyuka* et le *pamaka* regroupés sous le terme de *nengee tongo* — est intimement liée à l'histoire des esclaves africains enfuis des plantations de l'est du Surinam sur lesquelles ils parlaient un créole composé de variétés d'anglais et de néerlandais parlées par les colons et de langues africaines du groupe gbe¹²⁸ (famille kwa) ou le kikongo (le bantu). En effet, les influences de l'anglais mais aussi des autres langues sont à relever dans le lexique employé dans des domaines différents, par exemple pour désigner le corps humain, comme le tableau l'indique ci-dessous :

¹²⁶ Aluku et Boni sont les noms d'anciens leaders marrons ayant joué un rôle fondamental dans la formation de ces groupes.

¹²⁷ Le mot français « marron » a d'abord tiré son origine de l'espagnol *cimarrón* qui désignait "le bétail échappé dans les collines d'Hispaniola". L'usage de ce terme a ensuite été repris par les Espagnols pour qualifier les esclaves amérindiens en fuite. La signification de ce mot a été élargie à partir des années 1530 pour désigner les esclaves fugitifs.

¹²⁸ « Le groupe gbe fait partie de la branche kwa des langues Niger-Congo. Le terme "gbe" qui veut dire langue, a été proposé par le linguiste africaniste Capo en 1977 pour renvoyer au continuum dialectal comportant des langues telles que l'aja l'ajatado, l'ewe-fon, le foja, etc. Y. Moñino [...] préfère parler de langues ewe-fon.» (cf. Laurence GOURY et Bettina MIGGE, 2003, p. 14)

Tableau 4 Extrait du lexique de la langue des planteurs du Surinam dans la langue Bushinenge (cf. Jean Moomou, 2004, pp. 458-459).

Nengee-tongo	anglais	néerlandais	français
Lexique corps humain			
<i>futu, aïn, tifi</i>	foot, eyes, touth,	voet, ogen, tand	pied, yeux, dent
<i>mofu, finga,</i>	mouth, finger, hand,	mond, vinger	bouche, doigt,
<i>ana, nosu,</i>	hand, nose,	kant, neus,	main, nez
<i>neki, tongo, peau,</i>	neck, tongue, skin	nek, taal, huid	cou, langue, peau
<i>buulu, tingui</i>	blood, stink	bloed	corps, sang, reins

Bien que l'aluku, le ndyuka et le pamaka soient des variétés de créoles très proches pour les raisons historiques évoquées précédemment, des différences existent toutefois entre toutes ces variantes, notamment dans le système phonologique et le lexique.

français	aluku pamaka	ndyuka
<i>impur</i>	bása	basáa
<i>eau</i>	watá	watáa
<i>faire</i>	meki	meke
<i>prendre</i>	teki	teke
<i>montrer</i>	soli	soy
<i>appeler</i>	kali	kay

<i>nengee</i>	anglais	français
<i>si</i>	see	voir
<i>taki</i>	talk	parler, dire
<i>luku</i>	look	regarder
<i>waka</i>	walk	marcher

La forme retenue pour les verbes a été adaptée directement de l'anglais. Très souvent le sens a changé et les emplois de ces termes ne sont plus les mêmes que dans la langue d'origine.

Le nengee possède un alphabet élaboré dans les années 2000 par le groupe Sikiifi Konmiti qui regroupe des locuteurs des trois variantes ainsi que par des linguistes du

Laboratoire des sciences sociales de l'IRD, à Cayenne. Par ailleurs, en Guyane comme au Surinam, l'utilisation de l'écrit en nengee tongo est de plus en plus répandue.

Le problème du passage à l'écrit se pose à deux niveaux : celui de l'orthographe et d'une norme acceptée par l'ensemble de la communauté et celui du niveau de langue transcrit à l'écrit (Goury & Migge, 2003).

c. Domaines d'usage du nengee

Les locuteurs de nengee, à la différence de ceux du créole guyanais, l'utilisent pour la communication dans la vie quotidienne. La langue est en usage dans toutes les tranches d'âge, y compris chez les très jeunes enfants. L'usage du nengee est rare dans les domaines officiels, et réservé seulement à quelques sous-domaines (panneaux publicitaires, campagnes d'information). C'est l'usage du français, la langue dominante, qui prévaut dans le domaine public.

d. Éléments de description phonologique et morphologique du nengee

Au total, le système phonologique compte trente-six phonèmes, dont dix-neuf phonèmes consonantiques et dix-sept phonèmes vocaliques. Le système vocalique comporte des voyelles longues et brèves mais ne comporte pas de voyelles nasales. On note plutôt un phénomène de nasalisation favorisée par la présence d'une consonne nasale après la voyelle. Le nengee a un système tonal¹²⁹ comportant deux tons simples, haut/bas et deux tons modulés montant/descendant.

Nous avons travaillé à partir de deux ouvrages — la *Grammaire du nengee* (2003) et les *Langues de Guyane* (2009) — afin de rendre compte de la stabilité des structures grammaticales de cette variété de créole, de son fonctionnement ainsi que du lexique employé pour désigner des mots d'usages courants. Néanmoins, il est important de préciser que l'alphabet du *nengee* compte vingt-deux lettres, dont dix-sept consonnes et cinq voyelles :

a ; b ; d ; dy ; e ; f ; g ; h ; i ; k ; l ; m ; n ; ny ; o ; p ; s ; t ; ty ; u, (v) w, y, (z)

¹²⁹ Le nengee a des tons, c'est-à-dire qu'il utilise la hauteur mélodique des syllabiques d'un mot pour faire des distinctions de sens importantes (cf. Laurence Goury, 2009, p.140)

Nous remarquons que les lettres c, j, q, r, x n'existent pas en nengee, contrairement à lettres de l'alphabet français. Les sons (v) et (z) sont relativement rares mais qu'on peut cependant rencontrer.

Tableau 5 Système phonologique du nengee

Les voyelles	
Les voyelles brèves	Les voyelles longues
/a/, /e/, /i/, /o/, /u/ (écrites a, e, i, o, u)	/aa/, /ee/, /ii/, /oo/, /uu/ (écrites aa, ee, ii, oo, uu)
/aj/, /ej/, /oj/, /uj/, /aw/, /ew/, /ow/ (écrites ay, ey, oy, uy, aw, ew, ow)	
Les consonnes écrites	
p, t, ty et k	<i>ty</i> n'existe pas en français et sa prononciation se rapproche de celle de <i>tch</i> en français dans <i>tchao</i> .
b, d, dy et g	<i>dy</i> n'existe pas en français et sa prononciation se rapproche de celle de <i>j</i> <i>job</i> .
f et s	le /s/ présente une particularité : il se palatalise devant [i], et se prononce alors [ʃ], comme le <i>ch</i> en français dans <i>chat</i> . Ainsi, busi <i>forêt</i> se prononce [buʃi].
v et z.	Ces deux consonnes sont plutôt rares.
h	est une consonne aspirée, comme en anglais.
m, n et ny	<i>ny</i> n'existe pas en français et se prononce comme le <i>gn</i> du français dans <i>signal</i> . n à la fin d'un mot se prononce [ŋ]
w et y	w se prononce comme <i>ou</i> dans <i>ouate</i> . y se prononce comme y dans <i>voyage</i> .

Il faut prendre en compte les règles de prononciation qui accompagnent chaque symbole de l'alphabet. Certes, le nengee n'a pas de tradition écrite mais présente des différences de registres formels tout aussi complexes, qui jouent un rôle fondamental dans la société¹³⁰. Le nengee n'a ni encore fait l'objet ni d'un passage à l'écrit systématique ni d'une codification de l'orthographe ni d'une norme acceptée par la communauté, cependant des initiatives allant dans ce sens sont à mettre en œuvre. Dans notre transcription, nous avons choisi les normes graphiques proches de celles proposées par G. Huttar et H. Huttar (1994) adoptée à l'issue des *Deuxièmes rencontres sur l'écriture des langues businenge*¹³¹.

¹³⁰ *Ibid.* p. 26

¹³¹ *Ibid.* p. 25

e. L'ordre des mots dans la phrase

Pour reprendre les termes employés par Lescure-Renault et Goury (2009), « *la façon dont on combine les mots dans la phrase est fondamentale en nengee, car c'est la seule façon de connaître la fonction des éléments [...]* ».

Ainsi, l'ordre de base dans la phrase en nengee est le suivant : SVO (Sujet-verbe-objet). Les cas possibles sont les suivants :

- le sujet doit toujours être exprimé, soit par un pronom personnel, soit par un groupe nominal, soit par un nom propre ;
- l'objet suit le verbe, ce qui revient à dire que le nengee est une langue SVO, quelle que soit la nature de l'objet (pronom, groupe nominal, etc.)

A **si** **wan duupu uwii.** Objet : **wan duupu uwii**
Il *vit* *une touffe de feuilles*
S V O

Objet : **den**

Mi **o koti** **den**
Je **couperai** **les**
Je les couperai ;
S V O

- s'il y a deux objets, l'équivalent de l'objet indirect en français suit directement le verbe, tout comme en créole guyanais et en saamaka :

Mi **gi** **den pikin** **wan duupu uwii.**
Je *donnai* *aux enfants* *une touffe de feuilles.*
S V Objet indirect Objet direct

Objet 1 : **den pikin**

Objet 2 : **wan duupu uwii**

Cet ordre des mots préférentiel peut cependant varier pour mettre en évidence certains éléments de la phrase, tout comme en français à l'oral.

Na wan sani i be e go du.
C'est une chose (que) tu étais allé faire.
O S V
l'ordre de base serait :

I be e go du wan sani
Tu étais allé faire une chose. »
S V O

4.4.1.7 Le film de classe

Afin de recueillir de façon optimale les pratiques langagières, nous avons utilisé une caméra vidéo. Les données que nous possédons sont extraites de trois films de classe correspondant à 57 minutes 69 secondes d'enregistrement tournés en novembre 2009 dans deux classes de Petite section de maternelle. Les séances ont été enregistrées par une observatrice¹³² extérieure dans leurs classes lors de séances régulières consacrées à la pratique de la langue orale. La situation de classe était toujours identique : à la fin de la matinée, les enfants se regroupaient et s'asseyaient sur un banc en un groupe compact. Le sujet de l'échange était proposé par l'enseignant qui jouait un rôle d'animateur tout en amenant les enfants à s'exprimer.

4.4.1.8 Traitement des données

Chacune de nos observations comprend une description de la structure de l'échange, une explication du choix de la problématique, une présentation de la méthode utilisée et les résultats obtenus. Cette structure peut varier selon les axes de recherche sur lesquels nous nous focalisons.

Nous avons choisi de présenter le mode de traitement des données et un premier ensemble de caractérisation des profils langagiers des enfants avec quelques remarques sur le discours des enseignants sur les classes bilingues. Nous indiquerons ensuite les différences

¹³² Le recueil de données a été réalisé par mes soins.

essentielles les plus visibles entre productions d'enfants et d'adultes afin de mettre en lumière la spécificité des productions sur le contact des langues à l'école. Nous avons tenu à présenter fidèlement le travail spécifique mis en place dans deux séances de classe afin de souligner les différentes démarches d'enseignement auxquelles enseignants ont eu recours. L'objectif est de suivre le cheminement du raisonnement et de la démarche d'apprentissage. Chaque présentation est suivie d'une analyse, d'un commentaire, précisant et discutant certains aspects de la démarche de l'enseignant.

4.4.1.9 L'analyse des données

a. Identification des types d'alternances

Nous avons procédé au découpage des extraits en plusieurs épisodes interactionnels, en identifiant les phases de la démarche de chaque enseignant. Nous avons tout d'abord identifié, à travers le travail énonciatif des interlocuteurs, le moment où s'opèrent les alternances. En effet, il était intéressant de voir et de comprendre en quoi « *le recours alterné aux langues pourrait contribuer à l'enrichissement conceptuel, en même temps qu'il favoriserait des progrès d'apprentissage dans les différentes langues mises en contact* » (Moore, 2006 : 174). Nous avons choisi d'analyser les procédés mis en place par les participants à des interactions exolingues pour assurer l'intercompréhension : les reformulations (auto- et hétéro-) et leurs déclenchements (auto- et hétéro-), les activités de réparation et l'achèvement interactif d'énoncés inachevés.

b. Identification des fonctions communicationnelles et pédagogiques des alternances codiques

Notre décrivons les caractéristiques des alternances codiques (à quelque niveau de la phrase, du discours, de l'interaction ou de la situation où elles apparaissent) afin d'identifier les conditions d'apparition, les motivations et les fonctions. La mise en commun des corpus et des analyses permettront, à partir d'une typologie d'alternance codique de relever les formes (intraphrase/interphrase, intralocuteur/interlocuteur, continue/traductive) et les fonctions (didactique, a-didactique, communicative, relationnelle) apparaissant dans des interactions en classe avec une description et une analyse du recours aux langues premières des élèves (par les élèves eux-mêmes, par les enseignants, , sous une forme didactisée, spontanée). Cambra

Giné (2003 : 188-189) propose de catégoriser les alternances en classe selon les fonctions que celles-ci remplissent. Elle précise que :

Si nous révisons les fonctions qui ont été présentées dans le tableau récapitulatif (p. 188-189), nous constatons en premier lieu que les fonctions des alternances codiques en classe de LE constituent des procédés pour prévenir, garantir et vérifier la compréhension du sens ; en deuxième lieu, elles contribuent à la gestion de l'activité métalinguistique et métacognitive ; finalement, elles développent les capacités spécifiques de jouer avec les langues pour produire certains effets " (Cambra Giné, 2003 :194-195).

Pour conclure, nous retiendrons qu'elle distingue entre autres des alternances qui servent de support à la compréhension et à la construction des énoncés par les apprenants ou qui permettent la mise en relief de l'activité (méta-langagière, méta-cognitive, relationnelle et affective).

- CHAPITRE 5 -

ANALYSE DU CORPUS

5. ETUDE DE L'ALTERNANCE CODIQUE EN CLASSE MATERNELLE

Préliminaires

Les descriptions que nous présentons découlent des observations et des enregistrements vidéo que nous avons effectués dans l'école maternelle Cormontibo (commune de Papaïchton) classée Zone d'Education Prioritaire où le programme ILM (Intervenant en Langue Maternelle) a été mis en place. Les deux activités de langage que nous analysons sont inédites puisqu'elles ont été réalisées de manière libre, dans une démarche volontaire des participants. Les enseignants n'ont reçu aucune consigne officielle concernant le recours alterné des langues pour ce type d'enseignement.

5.1 L'emploi de l'alternance codique entre un ATSEM et une enseignante

5.1.1 Etude de cas : « Bon appétit Monsieur Lapin »

Partant de l'analyse des discours et des interactions observés en classe, nous chercherons à savoir si l'atout bilingue dont l'enseignante fait l'hypothèse en sollicitant un intermédiaire linguistique rend la compréhension des activités chez l'enfant moins déstabilisante. L'extrait que nous présentons illustre la manière dont une enseignante et une ATSEM communiquent l'apprentissage des savoirs d'une L2 à une langue L1 lors d'un travail discursif mené conjointement à partir et autour d'une histoire tirée d'un album en français pour les jeunes enfants écrit par Claude Bonjon (1985), intitulé *Bon appétit Monsieur Lapin*.

Éléments du contexte

Les séquences ont lieu à l'aire « regroupement », lieu propice à la circulation de la parole entre l'enseignant(e) et les élèves. Dans les deux situations de classe, deux langues différentes sont en contact :

- l'aluku tongo : « langue vivante maternelle » qui fait partie des langues enseignées à l'école primaire dans le cadre du dispositif ILM ;
- le français, langue officielle du programme enseigné en maternelle.

Les extraits que nous examinons sont tirés d'un corpus composé de trois enregistrements vidéo allant de 7 à 45 minutes.

Pour bien comprendre les interventions des partenaires de l'interaction enseignant-élève-ATSEM, il s'agit d'abord de préciser le répertoire linguistique des participants.

Le répertoire linguistique des participants

a. Le répertoire des élèves

Lors de l'enregistrement, l'enseignante constitue un groupe de 11 enfants âgés de 3 et 4 ans. Parmi eux, 10 élèves locuteurs natifs de l'aluku tongo et 1 élève francophone de naissance. Bien que le français ne soit pas la langue d'origine de la plupart des élèves, il fera obligatoirement partie de leur répertoire linguistique dès leur entrée à l'école (à des degrés divers).

b. Le répertoire l'enseignante

L'enseignante (contractuelle) est originaire de la Guadeloupe, travaille auprès de la classe de PS depuis deux ans. Son répertoire verbal est composé des langues suivantes : le français, le créole guadeloupéen ainsi que des langues étrangères qu'elles a apprises tout au long de son cursus scolaire (entre autres l'anglais). Elle enseigne en français mais ne parle pas l'aluku, langue de ses élèves. Par conséquent, le répertoire verbal¹³³ des apprenants diffère de celui de l'enseignant. Dans les séquences que nous proposons d'analyser, les différentes interventions de l'ATSEM en français et en nengee vont modifier le déroulement de la situation. La situation de communication peut être définie comme étant de type exolingue

¹³³ Nous empruntons la notion de répertoire verbal à John J. Gumperz (1989).

c. Le répertoire de l'ATSEM

Il faut souligner que l'ATSEM parle l'aluku. Originnaire de la commune, elle est bilingue nengée-français. Nous reprenons la définition de F. Grosjean (1984 : 16) selon laquelle le locuteur bilingue est 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* ». L'aluku tongo est la langue maternelle utilisée à l'oral avec les élèves. Son usage n'est pas uniquement circonscrit au milieu familial. Il est possible pour l'ATSEM d'utiliser le nengée avec d'autres interlocuteurs qui le parlent. Généralement, l'enseignante et l'ATSEM ont chacune une fonction bien définie dans la classe. D'une manière générale, un enseignant se réserve les tâches faisant plus particulièrement appel aux compétences pour lesquelles il/elle a été formé(e) et délègue les autres à l'ATSEM. Dans la classe, les tâches qui lui incombent sont très variées. Par exemple, apporter une aide à l'enseignant(e) dans des tâches matérielles diverses (découpages, préparation des ateliers, rangement, photocopies...), gérer un groupe d'enfants (essentiellement pendant les ateliers), participer à la surveillance des enfants (accueil ou sortie des enfants, déplacements, récréation, sorties scolaires...), aider les enfants lors du passage aux toilettes et dans les divers moments relatifs à leur hygiène, préparer et/ou servir la collation, nettoyer divers accessoires utilisés par les enfants.

L'emploi du français dans la communauté se limite au cadre scolaire et administratif. La langue de communication de la communauté est l'aluku tongo utilisé dans les conversations de la vie quotidienne entre les habitants du village. Le contexte linguistique dans lequel s'inscrit cette classe se déroule dans une situation de communication de type unilingue/exolingue.

Déroulé de la séquence pédagogique dans la classe de Petite Section 1, école maternelle Cormontibo

Pour la classe de PS1, la séance se déroule chronologiquement de la manière suivante :

L'enseignante commence la séance en grand groupe, c'est-à-dire avec la classe tout entière. La classe de PS1 (9 filles et 11 garçons) compte 20 enfants, âgés de 3 à 4 ans, en début d'année scolaire. Lors de l'enregistrement, 19 élèves sont assis en arc de cercle devant l'enseignante, qui se tient assise devant les élèves. La séance se déroule en début de matinée, immédiatement après l'arrivée des enfants dans la salle de classe. Nous avons été très attentive aux ouvertures et aux clôtures qui délimitent cette séance. En effet, l'interaction que nous étudions se caractérise par l'ouverture à des activités rituelles spatio-temporelles, suivies du rituel des présences. Ces rituels sont des activités régulièrement reproduites, parfois identiques, qui fournissent aux enfants des repères dans le temps, dans l'espace, mais aussi en matière d'apprentissage scolaire. Ils répondent par ailleurs aux besoins qu'ont les enfants d'appropriation par répétition. Dans ces rituels, nous avons tout d'abord procédé à un découpage par thèmes (voir tableau ci-dessous). Ce protocole compte 5 thèmes : il s'agit d'abord de donner le nom du jour d'aujourd'hui et d'hier, puis de nommer les présents, ensuite de présenter et manipuler des objets, puis de raconter une histoire et enfin de faire un rappel des objets présentés dans l'histoire. Ensuite, l'enseignante aménage une situation, où elle réunit en petit groupe onze enfants dans l'aire regroupement et en oriente huit vers l'atelier linguistique dirigé par l'ILM (Intervenant en langue maternelle).

Tableau 6 Déroulé de la séance

Les activités rituelles	
Communication en grand-groupe (19 élèves présents)	<ul style="list-style-type: none"> - Salutations - Mise en place du rituel d'appel (dénombrement et comptage des élèves présents et absents conduit par l'enseignante, chanson des prénoms) - Mise en place des rituels spatio-temporels (date d'hier, date du jour, temps du jour, chanson d'éveil) - Orientation d'un groupe de 8 élèves vers l'atelier d'apprentissage du langage oral et écrit en langue maternelle dirigé par l'ILM (Intervenant en Langue Maternelle).
Communication en groupe - restreint (11 élèves présents)	<ul style="list-style-type: none"> - Activités dirigées par l'enseignante faisant intervenir l'ATSEM. <ul style="list-style-type: none"> o Présentation, manipulation et dénomination des objets (les fruits et légumes) en L2 o Présentation et manipulation de personnages animaliers o Mise en scène d'une histoire autour de personnages fictifs (présentation et manipulation d'objets et de personnages animaliers). - Jeu avec les doigts et les mains autour d'une comptine.

Analyse des extraits du corpus

Dans les exemples qui suivent, nous observerons qu'au cours de la séance de langage le travail discursif mené conjointement par l'ATSEM et l'enseignante se fera dans les deux langues.

Ce qui nous intéresse surtout, c'est de mettre en rapport le discours de l'enseignante avec celui de l'ATSEM, de manière à préciser comment et dans quelle mesure le premier détermine le second : quel est le comportement langagier de l'enseignante dans les séances où peu d'enfants participent verbalement ? Son comportement langagier est-il différent de celui que l'ATSEM adopte en aluku ?

Nous avons effectué une double lecture des pratiques langagières : une lecture « du point de vue de l'enseignant » avec l'étude de l'étayage dans son discours en français, et une lecture « du point de vue de l'ATSEM », dans son discours en aluku et en français.

Les exemples [1] et [2] ont lieu pendant les phases de rituel du matin. Qu'entend-on par « rituel » ? En 2002, bien qu'utilisant peu le terme « rituel », les orientations pour l'école maternelle définissent les objectifs et les activités qui s'y rapportent principalement dans le domaine « Découvrir le monde ». Afin que l'enfant puisse se repérer dans le temps et utiliser des repères spatiaux et temporels, il est précisé :

« Dès la petite section, les enfants utilisent des calendriers, des horloges, des sabliers pour se repérer dans la chronologie et mesurer des durées. Toutes ces acquisitions donnent lieu à l'apprentissage d'un vocabulaire précis dont l'usage renouvelé, en particulier dans les rituels, doit permettre la mémorisation. » (Briquet-Duhazé et Quibel-Périnelle, 2009 : 19)

La première série d'exemples présentés dans la transcription ci-dessous est constituée essentiellement de *reformulations paraphrastiques* produites par l'ATSEM en utilisant l'aluku tongo, suite à l'intervention en français de l'enseignante. Dans ce cas, nous avons identifié des *hétéro-reformulations hétéro-déclenchées* en les surlignant en gras. Ces exemples nous montrent que le passage au nengee s'opère quand il y a changement d'interlocuteur. Notre analyse s'attache à montrer la manière dont l'ATSEM a recours au nengee et le rôle que joue l'alternance codique dans les échanges et les interactions didactiques. Avant d'entreprendre notre analyse, commençons par définir ce que nous entendons par reformulation par le biais de l'alternance codique.

5.1.1.1 La reformulation par le biais de l'alternance codique

Pour décrire la reformulation par le biais de l'alternance codique au sens large, nous nous référons à la définition de Robert Vion, « *une reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus* » (1992 : 219). Dans son ouvrage sur l'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère, Maria Causa (2002) utilise le terme *reformulation en alternance codique*¹³⁴ pour désigner « *les activités de reprises produites dans un même énoncé (ou dans une même séquence) dans lesquelles, dans le passage d'une langue à l'autre, un ou plusieurs éléments ont subi une modification linguistique quelconque* ». M. Causa (2002) explique que les reformulations ont pour caractéristique d'une part, une longueur variable qui va de l'item lexical à la phrase, voire à une suite de phrases et, d'autre part, la possibilité de comporter « *toute une palette de transformations* ». Dans leur article sur la *reformulation*, E. Gülich et T. Kotschi (1983 : 308) parlent d'*énoncé source* et d'*énoncé doublon*. E. Blondel (1996) utilise le couple : *énoncé source* et *énoncé reformulant*. M. Causa décrit trois types de transformation : *l'énoncé/l'élément source* (ES) et *l'énoncé/l'élément reformulant* (ER) ou *doublon* (ED). M. Causa parle d'alternances minimales

« quand il s'agit d'un mot et son synonyme par exemple, et plus complexes lorsque, au niveau phrastique, les changements formels entraînent des déplacements thématiques (par exemple le déplacement entre le thème et le rhème), énonciatifs (les marques personnelles, la modalisation, etc.), ou encore temporels (les changements du temps et l'aspect verbaux) ».

Comme l'explique Catherine Fuchs (1994 : 53), la reformulation doit tenir compte de l'*équivalence sémantique* entre les deux énoncés qui font alterner les deux langues¹³⁵ ; pour cette raison, nous parlerons ici de reformulation paraphrastique. Ce type de reformulation ne prendra en compte que les différences formelles qui se sont produites entre l'énoncé source et l'énoncé reformulant.

L'alternance que nous décrivons peut se trouver à deux niveaux : au niveau inter-phrastique et au niveau intra-phrastique (Gumperz, 1989). La prosodie qui accompagne la reformulation joue un rôle sur le locuteur. Selon M. Causa (2002), l'origine du déclenchement des reformulations peut donner lieu à huit variantes c'est-à-dire :

- l'auto-reformulation,
- l'auto-déclenchée,
- l'auto-reformulation,
- hétéro-déclenchée,
- l'hétéro-reformulation,
- l'auto-déclenchée,
- l'hétéro-reformulation,
- l'hétéro-déclenchée.

La reformulation en L1

L'usage de la reformulation est un phénomène largement répandu dans les interactions exolingues dont la multitude de fonctions a largement été documentée pour les interactions bilingues (M. Causa, 2002). Nous nous attacherons à démontrer une fonction centrale de la reformulation : comme ressource pour contourner l'obstacle de la langue 2 permettant ainsi à l'apprenant de comprendre les propos de l'enseignante.

¹³⁵ Ainsi, « La notion d'équivalence permet en effet de décrire la parenté sémantique entre les paraphrases tout en prenant en compte l'existence de différentes sémantiques entre elles. L'adoption de ce modèle de l'"équivalence" [...] revient à poser que la relation de paraphrase se caractérise non pas par une identité complète de sens, mais par l'existence d'un **invariant** (noyau sémantique commun à une famille paraphrastique), par delà les inévitables **différences** sémantiques liées aux différences de formes ; autrement dit, à poser tout à la fois du "pareil" et du "pas pareil" dans l'analyse du sens des paraphrases, en sorte que la synonymie des phrases, comme la synonymie des mots, n'est jamais qu'une 'pseudo', 'para' ou 'quasi-synonymie' » (Catherine FUCHS, 1994, p.52).

A. PHASE DE RITUEL

a. Les reformulations hétéro-déclenchées

a.1 Reformulation hétéro-déclenchée adressée pour faire acquérir la notion du temps

Commençons par les exemples [1] et [2]. L'enseignante cherche à faire percevoir aux enfants le temps qui passe et le cycle des semaines en évoquant le calendrier de la semaine. Elle introduit les marqueurs temporels « hier » et « aujourd'hui ». Sur le plan pédagogique, il est intéressant de rappeler que la construction des repères temporels est un aspect important du développement psychologique de l'enfant pendant sa scolarité à l'école maternelle. Toutefois, son évocation se révèle beaucoup plus difficile à acquérir et suppose un travail d'étayage assidu de la part de l'enseignante.

Extrait [1] : On est jeudi !

1 PRO hier/ c'était mercredi\ (0.4) aujourd'hui on est JEU-/
2 (0.8)
3 PRO JEU-/
4 (1.3)
5 PRO aujourd'hui on est quel jour/ on est jeu-:::/ di:::/
6 ((0.2) au moins le [di:::])
7 X [xxx]xxx
8 ((COM : voix de l'enseignant de la Petite Section de maternelle
2))
9 (2.5)
10 ((COM : voix de l'enseignant de Petite Section de maternelle
2))
11 (0.8)
12 ((COM : voix de l'enseignant de Petite Section de maternelle
2))
13 (2)
14 PRO on répète/ (.) aujourd'hui::
15 (0.8)
16 PRO <((en tapant des mains)) au/ jour/ d'hui/>
17 ((COM : voix d'un élève de la classe de Petite Section de
maternelle))
18 (0.5)
19 PRO aujourd'hui on est JEU:::-
20 (0.3)
21 PRO ((tape des mains))
22 ATM **u taki [no]**
vous / parler / marque d'insistance
parlez (ou répétez)

23 PRO [JEU:::-]/
 24 (0.4)
 25 PRO <((en frappant une fois dans ses mains)) di:[::\)>
 26 E? [di::]
 27 [(((applaudit)))]
 28 X [xxx xxx xxx]
 29 PRO o::ké::\
 30 E? ((applaudit))

Nous constatons que l'enseignante utilise beaucoup d'énoncés collectifs pour « faire parler » en s'adressant à la classe : « on est quel jour ? », « on répète ! », « aujourd'hui on est jeu- ? ». Dans cet échange (ligne 22), l'ATSEM, qui n'est pas présente dans l'aire regroupement, emploie le nengée en s'adressant elle aussi collectivement aux élèves sous forme de *reformulations paraphrastiques* pour « faire répéter » et pallier l'absence de réponse de la part des élèves sollicités à plusieurs reprises par l'enseignante en L2. En effet, l'enseignante insiste pour que les élèves répètent chaque fragment de proposition, amorçant le début puis la suite et encourageant à poursuivre (ligne 3, 19, 25). Un élève finit par répéter la fin de sa proposition (ligne 26).

Extrait [2] : On est le douze !

1 PRO hier/ on^était le onze/
 2 (.)
 3 E? xxx xxx
 4 PRO et aujourd'hui on^est le DOUZE/
 5 (0.8)
 6 PRO on répète le DOUZE//
 7 (1.1)
 8 PRO ah:::/
 9 (0.6)
 10 PRO j'ai dit on répète/
 11 (0.3)
 12 PRO aujourd'hui d'aujourd'hui:::/
 13 (0.5)
 14 PRO aujourd'hui[ui]
 15 ATM [u taki no]
 vous/ parler / marque d'insistance
parlez (ou répétez)
 16 PRO <((en tapant des mains)) au- jour- d'hui>
 17 X aujourd'hui/
 18 PRO on^est::://
 19 X on^est:::
 20 PRO jeu-/-di/
 21 X jeu:::di:::
 22 PRO DOU:::ze[:::
 23 X [dou:::ze:::

Dans l'extrait [2], l'intervention en nengée de l'ATSEM (ligne 15) n'est pas sans effet sur la réaction des enfants, qui finissent par répéter les énoncés de l'enseignante.

Dans les deux exemples, les reformulations que nous avons relevées à la ligne 22 de l'extrait (1) et à la ligne 15 de l'extrait [2] visent à inciter les enfants à répéter les propos de l'enseignante dans la L2.

Par ailleurs, notons que l'enseignante ne tient absolument pas compte de l'intervention en L1 de l'ATSEM. Cette attitude semble connoter vis-à-vis de la L1 une stratégie d'évitement de la part de l'enseignante. À notre avis, il s'agit d'une stratégie unilingue à l'intérieur d'une attitude collaborative de la part de l'ATSEM. Nous remarquons que, dans l'extrait 1 et 2, c'est pour la reformulation des énoncés de l'enseignante que l'ATSEM réserve la L1. Bernard Py (1997) parle à ce propos de « diglossie ». Il est en effet légitime de penser que des fonctions précises et complémentaires sont régulièrement attribuées au français et au nengee (voir Cambra & Nussbaum, 1997). Il nous semble que cette catégorie de reformulation en raison de sa concentration sur des éléments de la langue à répéter donne à l'alternance codique une coloration acquisitionnelle.

B. PHASE DE RITUEL DES PRÉSENCES

b. Reformulation hétéro-déclenchée adressée pour obtenir une réponse ou une réaction d'un élève

Au cours du rituel de jeu des prénoms, l'enseignante cherche à vérifier si les enfants savent percevoir leur prénom et celui des autres (Exemple [3]).

Extrait [3] : Comment il s'appelle ?

```

1          ((EVT : chanson des prénoms))
2  EXX      ((applaudissent))
3  PEF      comment il s'appelle/
4          (0.4)
5  EXX      ((rires))
6  PEF      comment/ il s'appelle/
7  EXX      xxx xxx xxx
8          ((bruit de fond))
9  PEF      comment il s'appelle/
10         (0.2)
11  E??     xxx xxx xxx [xxx xxx xxx           ]
12  PEF      [non non non on ne suit pas]\
13  E??     xxx
14  PEF      VOUS JOUEZ/
15         (0.3)
16  PEF      comment il s'appelle/
17         (0.5)
18  E??     xxx
19         (0.2)
20  PEF      [son:: nom/]:=

```

21	ATM	[fa de e ka]li a man de nen= comment/être/ASP/appeler/celui-là/nom comment est-ce qu'on l'appelle celui-là ?
22	PEF	=c'est <u>qui</u> :::/
23		(0.5)
24	E??	c'est <u>GUSTAVE</u>
25	PEF	il s'appelle/ GUS-:::/
26		(0.2)
27	EXX	-tave::
28		(.)

Cette micro-situation se déroule après la comptine sur les prénoms. L'enseignante entre dans la situation par une centration sur le thème « les prénoms ». Elle s'adresse collectivement aux enfants en leur demandant de citer le prénom d'un enfant en formulant sa question ainsi : « comment il s'appelle ? » (ligne 3), question qu'elle pose à nouveau (ligne 6 - 9). Ici, beaucoup d'enfants restent silencieux ou distraits, ce qui va conduire l'enseignante à hausser le ton puis à réitérer sa demande (ligne 20) en reformulant sa question. Au même moment, l'ATSEM intervient en aluku pour reformuler la question posée par l'enseignante à la ligne 21. L'enseignante enchaîne ensuite sur une reformulation (ligne 22). Puis, (ligne 24), un élève donne la réponse en français en respectant la structuration de l'énoncé de l'enseignante : présentatif + prénom « c'est Gustave ». Enfin, l'enseignante s'adresse collectivement aux élèves en reprenant la réponse de l'élève (ligne 25).

C. PHASE DE PRÉSENTATION ET MANIPULATIONS DES OBJETS

c.1 Reformulation hétéro-déclenchée adressée pour demander de nommer un objet

Pour favoriser la participation de son auditoire, l'enseignante commence par présenter les objets (fruits - légumes - animaux) impliqués dans l'histoire *Bon appétit Monsieur Lapin* en demandant aux élèves de nommer les objets. Pendant la séance, elle invite l'ATSEM à ses côtés pour qu'elle participe à l'activité de langage.

Extrait (4) : Qu'est-ce que c'est ?

1		(0.4)
2	PEF	brandon/ qu'est-ce que c'est/
3		(1.2)
4	PEF	<((en montrant la banane à brandon))c'est
5		quoi ça/>
6		(1.3)
7	PEF	°brandon/ qu'est-ce que c'est/°
8		((COM : bruit de fond))
9	PEF	°brandon/=

10 AF =**san na a ani ya** /
 quoi/ être/le/objet/ici
c'est quoi cet objet ?

11 PEF °eh brando/°
 12 (0.2)

13 AF **hm** /
expression équivalente à « alors ? »

14 PEF <((en tendant la banane à
 15 brandon)) °brandon° />
 16 (0.5)

17 PEF °tu (connais)° /
 18 (0.4)
 19 ((COM: bruit extérieur))

20 PEF <((en approchant la banane vers brandon))
 21 tu veux toucher/>
 22 PEF ((balance la banane devant brandon))
 23 PEF <((en continuant à montrer la banane))
 24 c'est LA BANANE BRANDON/ (.) i` n` veut
 25 pas\>

L'enseignante commence par extraire des objets d'une bassine et à demander aux enfants de les nommer. Elle se heurte alors à l'absence de réponse d'un élève auquel elle s'adresse individuellement. Ce qui nous intéresse, c'est le passage où l'ATSEM intervient en nengée en reformulant la question de l'enseignante. Malgré l'effort de l'ATSEM pour amener l'enfant à produire l'énoncé attendu, il ne réagira à aucune des sollicitations dans aucune des deux langues.

Extrait [5] : Regarde le fruit !

L'exemple choisi nous montre que le passage d'une langue à l'autre peut favoriser la compréhension des consignes formulées en L2.

1 PRO <((s'adressant à un autre élèves)) basile/ qu'est-ce que
 c'est/))>
 2 (0.3)

3 PRO basile/
 4 <(4.6)((bruit extérieur))>

5 PRO mais regarde/ le fruit/
 6 PRO ((tend l'objet à l'élève))) regarde/
 7 PRO ((retire l'objet devant l'élève quand celui-ci souhaite
 le tenir))
 8 PRO la banane/
 9 ((tend la banane dans les mains de l'élève))

10 WIL <((en tenant le fruit dans sa main)) °la/ banane°>
 11 (0.1)

12 PRO °oui:::°
 13 PRO <(0.9)((s'assoit))>
 14 <((en s'adressant à BAS)) tu fais passer/>
 15 (0.2)

16 PRO <(0.3)((montre du doigt un autre élève))>
 17 PRO passe aux^autres/


```

18 WIL <(5.8)((WIL se lève et se dirige hors du coin regroupement))>
19 ATM <((en s'adressant à WIL)) william/>
20 WIL <(0.4)((se dirige hors du coin regroupement))>
21 ATM gi [den taa wan en ]
donner/ PRONOM.suj.leur / les / autres/ la
donne-la aux autres
22 PRO [xxx WIL i` s' ]est déplacé
23 PRO ((rires))
24 ATM gi den taa wan a baana\
donner/ leur/ autre/ ART.DEF.plu/ la/ banane
donne aux autres la banane
25 WIL ((WIL se tourne vers un camarade))
26 PRO [tu donnes/ ] [à tes p`tits camarades ]\
27 ATM [((tousse))/]
28 WIL [((WIL tend l'objet à un élève))]
29 (0.3)

```

Dans l'extrait [5], l'enseignante donne une consigne en français à un élève, William, qui est de faire passer l'objet à un autre camarade. William ne réagit pas à la consigne parce qu'il se lève et sort de l'aire regroupement (ligne 20). L'ATSEM s'adresse individuellement à William en reformulant la consigne en nengée pour qu'il comprenne ce qu'on attend de lui. Il va alors exécuter correctement la tâche demandée en transmettant l'objet à un autre enfant (ligne 28). L'enseignante intervient en français (ligne 26) en validant la tâche que William vient de réaliser.

5.1.1.2 Le cadre participatif, les rapports de place, la négociation du sens

Goffman introduit la notion de cadre participatif, qui délimite les participants à une activité et définit des modes de participation spécifiques. Dans *Frame Analysis* (1974), Goffman est particulièrement attentif aux processus de cadrage et de recadrage qui permettent d'attribuer un sens flexible et changeant à des circonstances et événements, ainsi que d'opérer des redéfinitions de situations. Nous trouvons dans nos données ce changement de cadre participatif. Nous nous appuyons sur cette notion en l'associant à l'analyse des rapports de place de Kerbrat-Orecchioni (1992). En effet, d'une manière générale, le cadre participatif relève des éléments du contexte qui sont à la fois préétablis et co-élaborés au fur et à mesure du déroulement de l'interaction : si le nombre de participants est, avec le site, une des données constitutives du cadre interactionnel, il n'est en rien garant du nombre de locuteurs effectivement engagés dans les différentes séquences conversationnelles. De même si les rôles interactionnels (sociaux) peuvent être définis d'emblée à partir d'une typologie des

interactions, l'hypothèse centrale de travail en analyse des interactions pose que ces rôles sont l'objet d'une élaboration constante au cours de la rencontre en fonction des actions accomplies et des images identitaires projetées à tout instant par les interactants (à ce sujet, cf. notamment la notion d'« espace interlocutif » chez Vion 1992 et l'analyse des rapports de place » par Kerbrat-Orecchioni (1992).

Ce long extrait [6] fait suite à un échange composé de questions-réponses entre enseignant-élèves-ATSEM portant sur le nom des fruits que présente à tour de rôle l'enseignante. Cette phase de présentation des objets a pour objectif de faire dire aux enfants le nom de chaque fruit. Dans la séquence qui suit, il est question de faire reconnaître et répéter le mot «orange ». L'analyse de nos données permet de mettre en évidence le fait que l'alternance codique peut apparaître au moment où l'enseignante autorise le recours à la L1 pour trouver un item lexical.

Extrait [6] : Orange

L'enseignante sort un objet de la bassine pour le montrer aux enfants. Puis elle s'adresse d'abord individuellement à un élève en lui demandant de donner le nom de cet objet. Elle cherche à tout prix à le faire participer en se focalisant sur un élève. Précisons que cet élève, qui est très timide, a pour langue maternelle le français. Elle insiste auprès de lui pour qu'il répète le mot « orange ». Elle s'adresse ensuite à une autre élève puis à toute la classe. À la ligne 23, elle ouvre une séquence de travail lexical dans les deux langues. Notons que ce travail lexical intervient après avoir indiqué le nom de l'objet aux élèves en français. Ici, l'enseignante prend l'initiative de demander aux enfants de désigner l'objet qu'elle montre en nengee.

```

1  PRO      <(0.6)((cherche et sort un autre objet de la bassine))>
2  PRO      qu'est-ce que c'est/ (.) Gislain le doudou enlève le
          doudou:: °comment tu veux parler gislain°
3  PRO      <(0.3)((montre l'objet à GIS))>
4  PRO      <((en s'adressant à GIS)) qu'est-ce que c'est/>
5  ATM      ((rires))
6  PRO      [qu'est-ce que c'est]/
7  ATM      [((rires)) ]
8  PRO      °ne la regarde pas ne regarde pas°
9  PRO      <coucou ((voix stridente)) c'est quoi/> <(0.7)((tend
          l'objet à GIS))
10 PRO      [c'est l'O/ ]
11 GIS      [((prend l'objet dans sa main))]
12          <(1.3)((bruits de extérieur))>
13 PRO      c'est l'O/
14          (1.2)
15 PRO      <((en reprenant l'objet dans la main de GIS))l':::
          oran::ge:/

```

16 (1.8)
17 PRO <((en s'adressant à GIS))°xxx xxx xxx une orange une
orange/°>
18 <(0.8)((PRO montre l'objet à un autre élève))>
19 PRO ° qu'est ce c'est comme xxx ((en s'adressant à une
élève))> <on répète ((en regardant les autres élèves))>/
20 PRO <(0.6)((tient l'objet dans la main en regardant les
21 élèves))>
22 PRO qu'est-ce que c'est/
23 PRO <(0.6)((montre l'objet à l'autre partie des élèves))
PRO si on ne l'a pas en français\ donnez moi en aluku>
24 ATM **sama sabi a nen fu a `ani ya**
qui/ savoir/ ART.le/ nom / pour/ ART.le/ chose/ ici/
qui connaît le nom de cette chose
25 (0.3)
26 E? **a**
ART.le
le
27 (0.3)
28 E? **nen/**
nom
29 ATM **kali no/**
appeler/ (marque d'insistance)
vas-y dit
30 (0.1)
31 E? °orange°
32 (0.2)
33 PRO mer::ci:[:\ c'est bien]
34 ATM [**fa de e kali en na aluku/**
comment/ être/ ASP/ appeler/ ART.le/ en/ aluku
comment on l'appelle en aluku
35 PRO (ah bon/)
36 E? oran::ge
37 ATM **fa de e kali en na aluku/**
comment/ être/ ASP/ appeler/ ART.le / en / aluku
comment on l'appelle en aluku
38 (1.6)
39 ATM **fa de e kali en na aluku/**
comment/ être/ ASP/ appeler/ ART.le/ en/ aluku
comment on l'appelle en aluku
40 ATM **a sani ya/**
la/ chose/ ici
cette chose-là
41 ATM **fa de e kali en na aluku**
comment/ être / ASP/ appeler/ ART.le / en/ aluku
comment on l'appelle en aluku
42 ATM **fa de e kali en na aluku/**
comment/ être/ ASP/ appeler/ ART.le/ en/ aluku
comment on l'appelle en aluku
(0.3)
43 PRO <((en prenant l'objet dans sa main)) si on ne l'a pas>\
(.) mais pourquoi si on sait on xxx xxx on sait l'objet
44 ATM **fa/ de e kali en na aluku/**
comment/ être/ ASP/ appeler/ ART.le/ en/ aluku
comment on l'appelle en aluku
45 PRO <((montrant l'objet)) ce fruit/>
46 (0.6)
47 ATM théodore **yu nà sabi en nen na aluku/**
théodore / tu/ NEG/ connaître / ART.le/ nom / en/ aluku

48 *théodore tu ne connais pas le nom en aluku*
 (0.2)
 49 ATM **fa de e kali en na aluku**/
 comment / être / ASP/ appeler/ ART.le/ en/ aluku
comment on l'appelle en aluku
 50 (1)
 51 E? xxx
 52 ATM hein/
 53 SIL (0.5)
 54 E? ° (rouge) °
 55 (0.6)
 56 ATM c'est pas rouge\
 57 PRO [(il parle de)] la couleur
 58 ATM [xxx xxx]
 59 PRO [c'est pas grave]
 60 ATM [**pes**] **ina**/
orange
 61 PRO **pe::sina**/ oké\
orange
 62 (0.3)
 63 PRO bon/
 64 [ben en français ça se dit]
 65 ATM [**wan sama be kali en gi mi eside**]
 une/ personne/ PASSE/ appeler/ ART.le/ donner/ moi/ hier
une personne me l'a dit hier
 66 PRO O/ RANGE/
 67 (0.1)
 68 PRO on ré[pète]/
 69 E? ° ([**pesi**] **na**) °
orange
 70 PRO O/ran:::ge
 71 (0.1)
 72 PRO qu'est-ce que c'est/
 73 (0.4)
 74 PRO c'est l'orange/
 75 ATM orange/
 76 PRO c'est une orange/ mada[me]\
 77 ATM [**pe&**]
&sina de kali en orange na fansi=
 orange/ être/ appeler/ ART.le/ orange/ c'est/ français
pesina on l'appelle orange en français
 78 PRO =mer:::ci\

Si l'objectif d'enseignement est axé sur l'acquisition du lexique en langue cible comme c'est le cas ici, la stratégie adoptée par l'enseignante à la ligne 23 va permettre aux apprenants d'être en position moins minorisante que dans d'autres moments ritualisés où c'est le français qui domine. Il s'agit d'une stratégie qui consiste à exploiter les connaissances des élèves dans leur langue maternelle et qui peut être caractérisée de « bilingue » et « collaborative ».

Il est possible d'interpréter sa proposition (ligne 23) comme étant un moyen d'apprentissage sur lequel le jeune apprenant pourrait s'appuyer pour faciliter son entrée vers le lexique de la

L2 (ici, il s'agit de son répertoire linguistique en L1). L'énoncé de l'enseignante (ligne 23) marque aussi un changement de cadre participatif puisque c'est l'ATSEM qui interviendra immédiatement pour prendre en charge le problème posé par l'enseignante auprès des élèves (ligne 24). En effet, l'énoncé de l'enseignante (ligne 23) peut être interprété comme une aide à la formulation transcodique et au recours à la compétence lexicale des élèves ; l'enseignante autorise à produire le mot en L1 et l'élève peut s'appuyer sur la L1 pour répondre à la question. Pour Lüdi, ce type de stratégie est auto-facilitatrice — l'élève peut avoir recours à sa L1 lorsqu'il reconnaît l'objet — et hétéro-facilitatrice — l'enseignant fournit à l'apprenant une aide à la formulation efficace. Ce type de stratégie est modérément bilingue — l'ATSEM intervient en reprenant les questions de l'enseignante en L1) et modérément unilingue — l'apprenant est amené à reformuler son énoncé en L1. Comme l'explique Lüdi, cette stratégie peut être très efficace dans la mesure où elle tient compte de « la double contrainte de la part de l'enseignant qui est :

- de faire parler les élèves de choses qu'ils connaissent vraiment, c'est-à-dire de les amener à employer des stratégies communicatives [...] et
- de leur permettre de formuler de nouvelles hypothèses lexicales et de les tester dans l'interaction, c'est-à-dire d'apprendre des mots ».

L'ATSEM intervient en aluku après que l'enseignante a sollicité son utilisation. Tout d'abord, l'ATSEM s'adresse collectivement aux élèves (ligne 24). Après une courte pause, un élève donne une première réponse (ligne 26) puis une seconde en aluku (ligne 28). L'effort d'un élève (E?) pour répondre en aluku s'amorcera à la ligne 26, l'un deux répondant : « a » (le) et, à la ligne 28, « nen » (nom). Au vu de ces deux réponses, tout nous amène à croire que l'enfant semble avoir compris la question posée par l'ATSEM, qui l'encourage en aluku à donner la réponse (ligne 29). Même si l'intention communicative de l'ATSEM est en accord avec sa réalisation, le sens n'est pas transparent pour les élèves et crée une sorte de malentendu, que nous interprétons dans le sens de sa reformulation en aluku. En fait, nous nous apercevons que l'objet de la question de l'ATSEM ne porte pas sur la traduction de "orange" en aluku. C'est pourquoi l'élève finit par répondre en français (ligne 31) : « orange ».

Pour reprendre De Heredia-Deprez (1986 : 50), il y a « *illusion de compréhension* » entre l'ATSEM et l'élève. L'ATSEM interprète la réponse de l'enfant comme une incompréhension à l'injonction de l'enseignante : « *Si on ne l'a pas en français, donnez moi en aluku ?* » (ligne 23).

L'enseignante valide la réponse de l'élève (ligne 33). Ligne 34, l'ATSEM ne prend pas en compte la validation de l'enseignante ni la réponse de l'élève puisqu'elle décide de reformuler sa question en cherchant à savoir comment l'objet s'appelle en nengee. Ligne 36, l'enfant campe sur sa position en réitérant le mot en français (ligne 36). S'ensuit une phase de questionnement répétitif de la part de l'ATSEM (ligne 37 à 42). Ligne 43, l'enseignante prend à son tour la parole en tenant l'objet dans sa main et en cherchant à connaître le nom de l'objet en nengee. L'ATSEM réitère sa question en nengee (ligne 44) manifestant son intention de faire dire aux élèves la réponse en nengee. Ligne 47, l'ATSEM s'adresse individuellement à un élève en nengee. Mais l'enfant finit par donner une réponse en évoquant une couleur, mais en s'exprimant en français. Sa réponse sera rejetée en français par l'ATSEM qui va finir par donner le nom de l'objet en aluku (ligne 60). L'enseignante reprendra le mot employé en nengee par l'ATSEM pour le valider à son tour. Ligne 65, l'ATSEM révèle que, la veille, l'un des élèves avait reconnu et cité l'objet en nengee. Mais son intervention sera ignorée par l'enseignante, qui va insister en donnant le nom de l'objet en français puis en demandant aux enfants de le répéter. Ensuite, l'enseignante va leur proposer un schéma de réponse attendu (lignes 72 à 76). L'ATSEM s'adresse à l'ensemble des élèves pour préciser la traduction de l'objet dans les deux langues. Enfin, l'enseignante met un terme à ce travail de recherche lexical en validant directement l'intervention de l'ATSEM.

Bien qu'elle permette de ne pas nier l'existence d'une compétence lexicale en L1 chez l'enfant, il est possible de supposer que la transposition d'un objet référentiel d'une langue à l'autre n'est pas une certitude dans la conscience de ces jeunes apprenants, ce qui explique probablement leur absence de réponse en L1. Le questionnement de l'ATSEM, bien qu'il puisse apparaître fort insistant, ne doit pas être interprété comme un acharnement, mais plutôt comme une sorte de désarroi : l'ATSEM cherche le moyen de questionner les enfants pour qu'ils fournissent une réponse dans leur langue.

Il est essentiel de souligner que le recours à la L1 a plusieurs effets. Il permet de vérifier les compétences linguistiques, — en particulier lexicales — des apprenants, d'autre part, il donne la possibilité de construire ou consolider des stratégies de passage interlinguistique et, enfin, d'améliorer les capacités de compréhension d'une chose et d'un objet dans les deux langues.

Extrait [7] : la tomate

L'extrait [7] et [8] sont particulièrement intéressants, car les questions de l'enseignante s'appuient sur l'expérience des enfants et sur les objets qu'elle manipule. Elle s'adresse à eux en leur montrant un objet et en leur en donnant le nom et cherche à savoir si les enfants savent si on trouve « la tomate » et « la carotte » dans la commune. L'ATSEM va reformuler à son tour la question de l'enseignante en aluku.

1 PRO <((en montrant l'objet aux enfants)) (=qu'est-ce que
c'est=) la tomate/

2 PRO <(1)((montre l'objet aux enfants)) mhm::: est-ce qu'on en
trouve ça/ ici\
3 <(0.3)((bruit extérieur))>

4 PRO y^a ça ici/
5 (0.2)

6 KAT tomate/
7 <((bruits extérieur))>

8 PRO on le [trouve à papaïchton]

9 ATM **[a abi na ya] a abi ya/**
le/ avoir/ en/ ici le/ avoir/ ici
y en a-t-il ici y en a ici

10 (0.3)

11 PRO on le trouve à papaïchton/ la tomate/
12 (0.3)

13 <(0.3)((bruits de fond))>

14 PRO [oui::: oui:::]

15 ATM **[u si en kaba /]**
vous/ voir/ l'/ déjà
l'avez-vous déjà vu

16 E? °**eeye**°/
oui

17 COM <(0.4)((bruit) extérieur))>
18 (0.2)

19 PRO d'accord

20 ATM **baa gabu abi**
monsieur/ gabriel/ avoir
monsieur gabriel en a

Extrait [8] : Monsieur Gabriel

1 PRO <(1.3)((cherche un autre objet dans la bassine et sort un
nouvel objet))>

2 PRO et/ qu'est-ce que c'est ça/
3 E? pwa/
4 PRO <(1)((montre l'objet à toute la classe))>

5 KAT xxx

6 ATM mhm::[:

7 PRO [qu]'est ce qu'elle a dit/
8 ATM mhm

9 (0.7)

10 ATM xxx

11 PRO ah/ ben c'est bien=
12 KAT =caro::tte/

13 (0.4)
14 PRO ah oui/ ça c'est^une CARotte/ et ça qu'est ce que c'est/
15 X caro::tte
16 PRO oui/ on répète/ c'est LA/ CA/RO::TTE/
17 (0.2)
18 PRO <((en montrant l'objet)) on^en trouve ici aussi à
papaïchton/>
19 (0.5)
20 PRO OUI/
21 (0.1)
22 E? oui/
23 <(0.1)((bruit extérieur))>
24 PRO oui/
25 <(0.3)((bruit de fond))>
26 PRO c'est vrai/
27 ATM **u na si en na baa gabu no**
vous/ NEG/ voir/ l'/ chez/ monsieur/ gabriel/ marque d'insistance
ne l'avez-vous pas vu chez monsieur Gabriel
28 PRO est-ce que dans les abattis on en trouve aussi
des CAROTTES/
29 (0.5)
30 PRO <((s'adressant à ATM)) xxx>
31 (0.4)
32 ATM °non°
33 (0.6)
34 ATM chez [(gabriel)] xxx
35 PRO [xxx]
36 ATM chez gab[riel]
37 PRO [chez] monsieur gabriel/ on va l'acheter/ (ça
pousse pas ici hein ça)
38 <(0.7)((PRO remet l'objet dans la bassine))>

Dans l'extrait [7], ligne 16, un élève fait le choix de s'orienter vers le nengée pour répondre à la question posée par l'ATSEM. Nous remarquons que l'enseignante fait à nouveau appel au vécu des enfants et à leurs connaissances personnelles dans l'extrait [8].

D. RACONTER UNE HISTOIRE AUX ENFANTS EN UTILISANT DEUX LANGUES

L'enseignante commence par raconter son histoire avec la présentation des différents personnages. Elle invite l'ATSEM à participer au dialogue de l'histoire qu'elle raconte en français. Elle joue le rôle du lapin, personnage principal de l'album, et l'ATSEM, quant à elle, joue le rôle des autres animaux de l'histoire. Après avoir joué l'histoire devant la classe, l'enseignante prend le temps d'interroger les élèves sur ce qui est arrivé au lapin à la fin de l'histoire.

Extrait [9] : Les oreilles

1 PRO <(0.4)((montre le personnage aux élèves))>
2 PRO le::: loup/ (.) a mangé les^oreilles du petit lapin\
3 <(3.1)((PRO oriente la bassine vers ATM pour qu'elle
4 remette le personnage dans la bassine))>
5 <(1.2((bruit extérieur))>
6 PRO il^est bien le loup/
7 (0.2)
8 PRO regardez/ le lapin/
9 (0.4)
10 PRO qu'est-ce qui manque au la[pin/]
11 ATM <[a o]((en montrant du doigt
il/ FUT
il va
12 son oreille))> **nyan mi yu yesi**
manger/ moi/ ton/ oreille
manger ton oreille
13 (0.4)
14 ATM <((en touchant une oreille))**a o nyan mi yu yesi** /=
il/ FUT/ manger/ moi/ ton/ oreille
il va manger ton oreille
15 PRO =qu'est-ce qui s'est passé/>
16 <(1)((montre l'image du personnage))
17 PRO qu'est-ce qui s'est passé/>
18 <(1)((montre les personnage aux élèves))>
19 ATM **san du a [alata]/**
quoi/ faire/ la/ souris
que s'est-il passé avec la souris
20 PRO [katia/]qu'est-ce qui s'est pas[sé]/
21 ATM [san]
quoi/
22 **du a alata**
faire / la / souris
que s'est-il passé avec la souris
23 (0.4)
24 ATM **san du a alata a** lapin/
quoi/ faire/ la / souris/ le/ lapin
que s'est-il passé avec la souris le lapin
25 (0.2)
26 PRO xxx
27 ATM **san du a lapin/**
quoi/ faire/ le/ lapin
que s'est-il passé avec le lapin
28 E? **a loup nyan en yesi**
le/ loup/ manger/ son/ oreille
le loup a mangé son oreille
29 (0.2)
30 ATM mhm [mhm:]
31 PRO [les/]^o-/ (.)°-reilles°
32 (0.4)
33 PRO le loup a mangé les^oreilles
34 (0.4)

L'enseignante sort de sa bassine le lapin pour le montrer aux enfants en leur expliquant que les oreilles du lapin ont été mangées par le loup. À la suite de la question formulée (ligne 10) par l'enseignante, l'ATSEM intervient pour donner des explications en aluku. Puis, l'enseignante demande à deux reprises aux enfants de lui raconter ce qui est arrivé au lapin : « Qu'est-ce qui s'est passé ? » (lignes 15 et 17), en montrant le personnage. L'ATSEM choisit de reformuler en aluku la question de l'enseignante. Nous remarquons qu'elle se trompe dans l'identification du personnage principal de l'histoire. Elle se rend compte de son erreur (ligne 24) et en traduisant le mot « lapin » par « alata » ce qui signifie « souris » et elle reformule la question de l'enseignante ligne 27. Un enfant va répondre à sa proposition en L1. L'ATSEM valide sa réponse (ligne 30). L'enseignante prononce l'énoncé « les oreilles » car elle ne sait pas que, dans la langue aluku, « yesi » veut dire « oreilles » mais elle ne parvient pas à interpréter la réponse de l'enfant comme étant la réponse attendue. Elle répète sa réponse initiale (ligne 33) et met fin à l'échange sans prendre en compte la réponse donnée par cet élève.

Extrait [10] : La banane

Après avoir raconté aux enfants l'histoire de *Bon appétit Monsieur Lapin*, l'enseignante reprend les mêmes objets présentés précédemment à la classe et vérifie si les enfants réussissent à se souvenir des objets vus et à s'ils parviennent à surmonter les obstacles lexicaux du français. Nous observons que dans cette séquence, l'enseignante cherche à stimuler l'intérêt des élèves sur ce qu'ils aiment manger en leur présentant différents fruits. Nous avons affaire à une juxtaposition des deux langues — l'ATSEM reformule à plusieurs reprises en nengée la réplique de l'enseignante — et à des hétéro-reformulations hétéro-déclenchées sous formes inter-phrastique. Dans les extraits [10] et [11], nous remarquons que les reformulations ont des fonctions à dominante communicative.

```

1  PRO      ALORS/
2          <(0.4)((PRO plonge sa main dans la bassine))>
3  PRO      qui aime manger::: mhm::: <((en sortant un objet))qui
           aime manger::: les BANANES/>
4          (0.1)
5  E?      <(0.3)((tousse))>
6          (1.1)
7  PRO      parmi vous/ qui/ mange les bananes
8          (1.5)
9  PRO      qui/ mange les bananes/
10         <(1.7)((montre l'objet à la la classe))>

```

11 ATM **sama [lobi baa]na/**
 personne/ aimer/ banane
qui aime la banane

12 PRO [xxx]

13 (0.1)

14 ATM **sama [lobi a] sani ya/**
 personne/ aimer/ la/ chose/ ici
qui aime ça

15 PRO [théodore]

16 PRO tu manges des bananes/ c'est vrai/

17 (1.1)

18 PRO moi/

19 ATM **sa[ma lobi en]**
 personne/ aimer/ PRONOM.OBJET
qui l'aime

20 E? [(anga) /]
 avec

21 PRO je mange des bananes

22 ATM <((en s'adressant à un élève))**yu lobi en/**
 tu/ aimer/ PRONOM.OBJET
tu l'aimes

23 (0.4)

24 ATM **yu lobi [baana]**
 tu/ aimer/ banane
tu aimes la banane

25 PRO [J'AIME] les bana::nes

26 E? (°banane ; baana°)

27 PRO et toi katia/ tu aimes les bananes/

28 (0.6)

29 PRO tu manges les bananes/

30 (0.5)

31 KAT °(oui)°

32 (0.1)

33 PRO oui/

34 (1)

35 PRO bien::\

Cet extrait présente plusieurs reformulations de l'ATSEM qui interviennent suite aux questions (répliques 3, 7 et 9) de l'enseignante : elle pose des questions aux apprenants en s'adressant au groupe. Le silence des apprenants à la réplique de l'enseignante révèle un problème d'encodage. En ce qui concerne plus particulièrement l'activité reformulante de l'ATSEM, nous constatons que la reformulation reprend la question initiale de l'enseignante (ligne 3). Puis, l'ATSEM s'adresse d'abord au groupe (répliques 11, 14 et 19) puis à un seul apprenant (ligne 22 et 24), celui qui est loquace. Un apprenant prend la parole pour répéter l'item lexical sur lequel porte la question (ligne 26). Mais notre transcription n'a pas réussi à révéler si cet apprenant prononçait l'item lexical en langue source ou en langue cible. Quant à sa fonction à l'intérieur de cette séquence de questions, la reformulation en alternance codique repose sur le fait que l'ATSEM fait une fois de plus l'hypothèse que l'absence de réponse des élèves est due à leurs difficultés de compréhension.

Extrait [11] : La tomate

Comme dans l'exemple précédent, nous avons affaire à des *hétéro-reformulations hétéro-déclenchées*. D'après les transcriptions, les *hétéro-reformulations hétéro-déclenchées* sont toutes produites à la suite d'une incompréhension de la part du groupe ou de la part d'un seul apprenant. L'extrait 11 fournit une illustration d'un passage où l'ATSEM passe du nengee au français. Il s'agit de la suite de l'extrait précédemment analysé.

1 PRO <(2)((cherche dans la bassine))>
2 PRO <((en montrant un objet)) qui/ man::ge la tomate//
3 PRO <(2.5)((montre l'objet aux élèves)) qui/ en mange/>
4 (1.2)
5 PRO Katia/ tu en manges/
6 ATM °kaba°
finir
ça suffit
7 PRO <((en montrant l'objet))est-ce que tu aimes ça/>
8 (0.4)
9 PRO tu aimes/
10 (0.3)
11 PRO théodore/ tu aimes les tomates/
12 TEO <(1)((hoche la tête))>
13 ATM **sa [ma lobi en]**
personne/ aimer/ l'
qui aime ça
14 PRO [tu en manges/]
[c'est vrai]
15 ATM **[sama lob]i a sani ya**
personne/ aimer/ la/ chose/ ici
qui aime cette chose
16 PRO ange-ly/
17 ANG oui/
18 ATM <(0.5)((prend l'objet dans la main de PRO))>
19 ATM **sama lobi en/**
personne/ aimer/ PRONOM.OBJET
qui aime ça
20 (0.2)
21 E? °tomate°
22 (0.6)
23 PRO [tu aimes/]
24 ATM **[yu lobi en/]**
tu/ aimer/ PRONOM.OBJET
tu aimes ça
25 (0.8)
26 PRO tu aimes manger/ tu aimes ça/
27 E? <(0.4)((hoche la tête))>
28 ATM **mikaell yu nà lobi tomati no**
mikael/ tu/ NEG/ aimer/ tomate/ marque d'insistance
mickael tu n'aimes pas les tomates
29 PRO (xxx)
30 ATM hm/
31 (0.9)
32 ATM mhm/
33 ATM <(0.5)((prend l'objet dans la main de PRO))>

34 PRO oké\
35 ATM et gislain/ tu aimes ça/
36 (0.2)
37 E? xxx
38 (0.3)
39 ATM [°tu aimes ça ((en s'adressant à GIS))°]
40 PRO [tout le monde ai]me la tomate
41 (1.5)
42 ATM <(0.6)((donne la tomate à PRO))>
43 PRO <(0.8)((prend la tomate))>
44 PRO =tout le monde aime la tomate=
45 (0.3)

Dans cet extrait, le changement de langue s'effectue à la ligne 35 et 39 « Tu aimes ça ? » demande l'ATSEM lorsqu'il s'adresse en français à un apprenant. Le passage au français peut être expliqué car l'apprenant est francophone, contrairement autres apprenants du groupe.

Extrait [12] : Vous comprenez ?

Cette séquence constitue la partie finale d'une explication en langue cible sur les habitudes nutritives d'un lapin. L'enseignante demande aux élèves de trouver une fin "morale" à l'histoire. Cet extrait marque la fin de l'histoire racontée par l'enseignante.

1 PEF ALORS/ qu'est-ce qu'on va dire au petit
2 lapin\ (.) °mhm°
3 (0.2)
4 PEF PETIT LAPIN/
5 (1.1)
6 PEF il^est préférABLE/
7 (0.3)
8 PEF de manger des carottes\
9 (1.8)
10 PEF oké/
11 ATM **u fusitan/**
vous/comprendre
vous comprenez ?
12 PEF le lapin/ doit manger les carottes\
13 (0.6)
14 PEF et ça s'arrête ainsi\
15 (0.4)
16 PEF fi:::ni:::
17 (0.3)
18 ATM **a mu nyan a `ani ya/**
il/devoir/manger/la/chose/ici
il doit manger cette chose
19 ATM <(0.2)((plonge sa main dans la bassine))>
20 ATM <((en montrant l'objet aux élèves))>
21 **a mu nyan a carotte>**
il/devoir/manger/la/carotte
il doit manger la carotte
22 (0.5)
23 ATM **luku ya**

24 regarder/ici
regardez ici

25 (0.3)

26 PEF merci/

27 (0.3)

28 PEF [d'accord]

29 ATM [(dépose l'objet dans la bassine]

30 (0.1)

31 PEF oké\

32 ATM **a nà mu nyan den taa sani de**
il/NEG/devoir/manger/les/autres/choses/là
il ne doit pas manger ces autres choses là

33 (0.4)

34 AF **bika taki a nà be wani** carotte **mo**
parce que/dire/il/NEG/PASSÉ/vouloir/carotte/plus
parce qu'il avait dit qu'il ne voulait plus manger de carotte

35 (0.2)

36 PEF ((cherche dans la bassine))

37 AF <((en s'adressant à PEF))°c'est bon/°>

L'enseignante commence par une question (ligne 1) puis formule une réponse (lignes 4, 6 et 8). Elle cherche ensuite l'approbation de son auditoire par « oké » (ligne 10). La réplique de l'ATSEM en L1 s'adresse au groupe et porte sur la compréhension de l'auditoire. L'enseignante reprend son explication et l'ATSEM reformule les propos de l'enseignante pour clarifier la fin de l'histoire.

Comme l'indique le tableau suivant, l'utilisation des deux langues chez l'ATSEM se produit de manière fréquente et spontanée plus souvent dans la direction du français à l'aluku que dans la direction inverse.

Tableau 7 Fonctions communicationnelles des deux langues

Langues	Interventions courtes et longues	l'ATSEM se sert soit de l'aluku ou soit du français pour
Aluku tongo	54	<ul style="list-style-type: none"> - inciter les élèves à prendre la parole, à répondre aux questions posées par l'enseignante en utilisant plusieurs modes de sollicitation - reprendre les questions, les consignes formulées par l'enseignante - poser des questions - fournir la bonne réponse - demander aux élèves de faire une action - demander la traduction d'un lexème en nengée d'un mot utilisé en français par l'enseignante - faire des commentaires sur une information déjà vue par les élèves - maintenir l'attention, vérifier l'attention des élèves ainsi que leur compréhension
Français	21	<ul style="list-style-type: none"> - inciter à faire parler - évaluer la réponse d'un élève qui a produit un tour de parole en français - reprendre un mot, une information formulée par l'enseignante - apporter une information concernant l'environnement de l'enfant - pour répondre à une question posée par l'enseignante au cours d'une histoire racontée et mise en scène par l'enseignante.

5.1.1.3 SYNTHÈSE

a. Les alternances codiques produites dans l'interaction autour de l'histoire de *Bon appétit Monsieur Lapin*

Au vu des différents éléments que nous venons d'explorer, des remarques s'imposent lorsque l'on s'intéresse aux formes d'alternance employées par l'ATSEM au cours d'un travail discursif mené conjointement aux côtés d'une enseignante. Les données langagières font apparaître des moments où l'ATSEM, locuteur bilingue (aluku tongo-français), intervient à de multiples reprises en nengee tongo, soit pour reprendre les sollicitations formulées en français par l'enseignante, soit pour traduire une consigne donnée en français aux élèves. Les séquences que nous avons choisies d'étudier ont donc fait apparaître des différences de pratiques entre l'ATSEM et l'enseignante.

a.1 Les types d'alternances utilisées par l'ATSEM

Nous avons identifié deux types d'alternances produites par l'ATSEM : les reformulations hétéro-déclenchées et les reformulations auto-déclenchées. Dans les exemples [1] et [2], l'ATSEM utilise l'hétéro-reformulation hétéro-déclenchée pour reprendre spontanément un énoncé produit par l'enseignante suite à une absence de réponse ou de réaction de la part des élèves. À l'inverse, dans l'exemple [6], les reformulations produites par l'ATSEM sont déclenchées par les sollicitations de l'enseignante.

a.2 L'ATSEM en tant que médiatrice bilingue : transformation des rôles et des postures

Nous avons pu remarquer que l'ATSEM déploie de façon permanente des stratégies pour renforcer sa place au sein de l'interaction didactique. Nous avons observé dans les interactions en classe que les places de départ peuvent être renégociées et ajustées en fonction des fluctuations de l'échange. L'enseignante essaye de maintenir son rôle de gestionnaire de l'interaction tout au long de l'échange à travers ses interventions. Par ailleurs, elle laisse intervenir l'ATSEM, qui assume un rôle central dans le changement de langue aluku - français. Nous avons pu également observer comment l'ATSEM exerce son rôle de médiatrice linguistique, en passant du nengee au français, ainsi que les comportements et les postures qu'elle adopte au cours des échanges. Elle assume notamment un rôle proche de celui de l'enseignante à travers des interventions ciblées, notamment en s'assurant de la compréhension

des élèves. En effet, en reprenant en nengee les interventions de l'enseignante, elle produit des énoncés prototypiques du discours de celui qui enseigne : elle pose des questions aux élèves en attendant la bonne réponse (une réponse qu'elle connaît déjà). Ainsi, tout comme pour l'enseignante, elle assume le rôle de détenteur de la parole et de pourvoyeur d'information : l'ATSEM se pose en détentrice du savoir capable d'attirer l'attention de ses auditeurs.

a.3 Le discours de l'ATSEM : soutien au développement de l'interlangue et de l'intercompréhension

L'analyse du discours montre chez l'ATSEM qu'elle perçoit et thématise des problèmes de communication. Sa compétence bilingue lui permet de rendre compréhensible la tâche demandée par l'enseignante en suggérant des interventions en L1. Elle exploite au maximum les ressources linguistiques disponibles en alternant français et nengee. Le français fonctionne uniquement comme langue objet, visée dans la production de l'enseignante. Nous constatons que cette coopération ne peut s'inscrire dans une dynamique d'apprentissage que si les partenaires mettent en place des méthodes appropriées co-construites pour résoudre le problème d'intercompréhension. Cette compétence bilingue joue un rôle crucial dans l'appropriation et l'apprentissage du français dans la mesure où elle contribue à créer le cadre propice pour la construction de l'interlangue de l'apprenant.

b. Le discours monogéré / polygéré

Nous avons observé et décrit des conduites langagières particulières dans les échanges scolaires. À la suite de Michel Grandaty (2001 : 364), nous avons identifié deux types de conduites, des conduites « monogérées » et des conduites « polygérées », qui apparaissent dans le courant de l'échange. Nous proposons une distinction entre le discours monogéré et polygéré. Nous définissons le polygéré comme relevant d'une interaction systématique dans le cadre d'une conduite discursive, explicative par exemple, et donc d'une autre nature que le monogéré qui relève, tout en pouvant être dialogique, d'une gestion personnelle du discours. En d'autres termes, dans une classe, une interaction peut se réaliser de manière polygérée c'est-à-dire être une co-construction d'une explication ou de manière monogérée, c'est-à-dire une construction individuelle d'une explication. La différence de statut — ATSEM occupant le rôle de traductrice — facilite vraisemblablement l'apparition de ce discours monogéré en ce sens que l'ATSEM se trouve en position d'enseigner en nengee. Il est remarquable de

constater que les reformulations en nengee sont prises en charge à la manière d'un enseignant. Cette compétence à monogérer du discursif est observable et repérable en termes de maîtrise des deux langues de la part de l'ATSEM. L'intervention volontaire de l'ATSEM permet une construction à la fois de la compétence lexicale des enfants et de leur niveau de compréhension supposé. Selon nous, c'est ce travail qui va favoriser l'émergence du monogéré. On observe l'émergence d'un discours polygéré, un discours possédant un enjeu descriptif de la part de l'enseignante et de l'ATSEM. Elles opèrent une co-construction du discours par la coopération de l'ATSEM dans les deux langues. La gestion polygérée avec étayage de l'enseignante favorise l'émergence des deux langues dans cette activité de langage. Ce qui est remarquable, c'est l'apparition d'un système de coopération entre l'enseignante et l'ATSEM portant sur la construction d'une histoire en français.

b.1 Rapports de place et conduites discursives de l'enseignante et de l'ATSEM

b.1.1 La traduction et la négociation de la clôture de l'interaction.

Les données montrent que l'enseignante et l'ATSEM ont des rapports de place qui ne sont pas ici fixés à l'avance et se négocient. L'enseignante n'a plus l'exclusivité de l'orientation du discours. Les échanges sont parfois dominés par l'ATSEM qui est questionneur. Une séquence a particulièrement attiré notre attention. Celle qu'il faut interpréter comme un changement de positionnement des locuteurs dans l'exemple [6].

c. Le rôle de l'alternance codique chez un ATSEM et une enseignante

Dans cette activité de langage, l'ATSEM a la double tâche de traduire les énoncés produits par l'enseignante et de faire parler les enfants en nengee. Il s'agit de faire l'inventaire de la nature des interventions de l'ATSEM :

- 1) reprendre l'énoncé (question, consigne) de l'enseignante en nengee ;
- 2) montrer le référent ;
- 3) établir une relation interpersonnelle d'aide.

L'ATSEM sert également d'intermédiaire en reprenant les propos en nengee qui viennent d'être exprimés par l'enseignante. Le discours du locuteur principal devient celui de au locuteur-auditeur-interprète. L'extrait nous montre que c'est l'enseignante qui occupe la place de locuteur principal dans l'interaction. L'enseignante est le locuteur principal de l'interaction. L'ATSEM passe occasionnellement du français à la L1, spécialement quand elle

veut insister sur des mots et des concepts clés (Extrait [7]). La plupart du temps, elle utilise le nengee pour deux raisons principales :

- l'encadrement des activités (dire aux enfants ce qu'ils doivent répéter et comprendre pendant la classe) ;
- la gestion de la classe (par exemple : la discipline de la classe entière ou à un enfant en particulier) ;

Face à cette absence de réponse, le recours à la L1 peut favoriser la compréhension des énoncés de l'enseignante. Nous avons souvent remarqué le recours à l'usage alterné des langues pour donner une instruction. Dans la situation en PS1, cette alternance est marquée par le changement de locuteur et de langue : enseignante = français *vs* atsem = nengee. L'ATSEM tente d'apporter sa contribution à l'échange enseignante - élèves sans cependant atteindre la majorité des enfants.

L'analyse révèle que les enseignants modifient considérablement leur discours lorsqu'ils s'adressent à de jeunes enfants, notamment des jeunes non francophones. Le discours adaptif que tient l'enseignant doit mobiliser un certain nombre de ressources linguistiques et non linguistiques.

d. Les interventions des élèves

En s'intéressant aux productions individuelles des élèves, nous constatons qu'elles varient du point de vue de la quantité et de la variété des discours produits. Il faut prendre en compte l'âge, donc l'expérience discursive et cognitive scolaire. Ainsi, à l'âge égal, dans une situation discursive identique, les élèves ont des performances différentes et inégales. Quelques élèves restent tout à fait silencieux. Entre deux et quatre ans, les enfants s'expriment beaucoup par des moyens non verbaux et apprennent à parler. Ils reprennent des formulations ou des fragments des propos qui leur sont adressés et travaillent ainsi ce matériau qu'est la langue qu'ils entendent. On constate un faible nombre d'interventions-réponses chez les élèves. Depuis le début de cette séance, nous mettons en évidence les difficultés de participation des élèves. Ils produisent peu d'énoncés. Quand l'occasion se présente, les enfants utilisent certains mots français de manière sélective. Comme nous pouvons le constater dans l'exemple tiré des mots. À aucun moment, les enfants n'adoptent une pratique

alternée spontanée de la L1/L2 D'une façon générale, à cet âge, les plus jeunes enfants sont dans une phase d'écoute. Ils parlent peu. Notons qu'après les interventions de l'ATSEM, nous avons la réponse d'un élève en français. Les analyses des échanges semblent montrer que l'étaillage permet aux élèves de prendre la parole.

e. Les interventions de l'enseignante

Si l'on s'attache aux énoncés de l'enseignante, deux constats s'imposent : ses énoncés sont quasiment tous, voire tous interrogatifs et les reformulations y sont dominantes. Les interventions engagées par l'enseignant en nengée ne sont pas fréquentes puisque c'est le français qui est la langue officielle de la classe et de l'école. Les termes en aluku utilisés par l'enseignante qui sont *didibi*.

```

1          <(3.0)((PRO cherche un autre objet dans la bassine))>
2          <(1.4)((montre le nouvel objet à la classe))>
3  PRO     QUI EST-CE/
4          (0.8)
5  E?      (c'est mhm/)
6          (0.6)
7          <(0.7)((bruit extérieur))>
8  KAT     °(le) loup°
9          <(0.5)((bruit extérieur))>
10 PRO     c'est LE/
11         (0.3)
12 PRO     °lou::p°
13         (0.3)
14 PRO     .h °ou::h°
15 ATM     <(0.6)((tousse))>
16 PRO     <((en imitant le cri du loup))°ou:[:           ]:h°>
17 ATM     [((tousse))]
18         (0.2)
19         <(0.6)((bruit de pieds/bruit extérieur))>
20 PRO     c'est le fameux monstre/(.) le didibi/
           monstre
21 PRO     hum:::
22 KAT     <(1.1)((tape des pieds))>
23         <(0.9)((bruit de fond))>
24 PRO     d'accord les^enfants\

```

Elle fait allusion à une histoire que leur raconte l'ILM pendant l'atelier linguistique. L'enseignante s'adresse aux enfants les plus jeunes avec un débit long de parole ; il est produit des énoncés brefs syntaxiquement corrects et soigneusement articulés.

5.2 L'EMPLOI DE L'ALTERNANCE CODIQUE PAR UN ENSEIGNANT

5.2.1 Etude de cas n°2 : « Le corps humain »

Les éléments du contexte

Nous présenterons deux séquences qui durent, pour la première, environ 8 minutes, et qui se déroulent dans l'aire regroupement d'une classe de PS d'une école maternelle. L'objectif d'apprentissage visé par l'enseignant est de faire produire oralement et répéter à voix haute un répertoire lexical composé des différentes parties des membres du corps.

Avant le début de l'activité, l'enseignant constitue deux groupes, un groupe qui comprend 7 élèves, dont 3 filles et 4 garçons, âgés de 3 à 4 ans. Les 10 autres enfants sont regroupés dans une autre salle avec l'intervenant en langue maternelle pour travailler sur l'histoire des *Trois petits cochons*, exclusivement racontée dans leur langue maternelle : l'aluku tongo.

Il s'agit d'une activité collective d'expression orale conduite par l'enseignant, se déroulant dans l'espace de regroupement. Elle porte sur l'acquisition du vocabulaire lié au corps humain. La situation pédagogique que propose l'enseignant met l'accent sur l'écoute, l'attention et le lexique. Avant le début de l'activité, l'enseignant constitue un groupe de neuf élèves, quatre filles et cinq garçons. L'autre moitié de la classe est regroupée dans une autre salle avec l'ILM pour travailler sur l'histoire des *Trois petits cochons* en nengee.

Le répertoire linguistique des participants

Les langues en présence dans cette classe et en particulier dans cette séquence sont l'aluku tongo et le français.

a. Le répertoire de l'enseignant

L'enseignant privilégie l'emploi du français mais peut néanmoins avoir recours aux deux langues. Ce jeune enseignant titulaire remplaçant déclare avoir appris l'aluku depuis deux ans, dès son installation dans la commune et l'utiliser en dehors de la classe par souci

d'intégration et d'intercompréhension avec ses élèves. Lors de notre entretien avec lui, il nous a révélé que depuis plusieurs mois, ses techniques d'enseignement mettent en évidence qu'il se sert de la L1 stratégiquement afin que les enfants puissent mieux comprendre ce qu'il leur présente. À l'inverse, l'enseignante de la PS1 suit une procédure privilégiée : - une personne = une langue. L'enseignant de la PS2 utilise la L1 comme une stratégie pour négocier le sens de certains mots ou concepts. Il utilise la L1 comme ressource afin de créer un pont entre L1 et L2 lorsque les expériences concrètes, les images et autres supports pédagogiques semblent être inefficaces.

b. Le répertoire des élèves

Le répertoire des élèves de cette classe est composé de leur langue maternelle apprise dans leur milieu familial. Dans la très forte majorité des cas, ils ont acquis une compétence en français à partir de leur entrée à l'école.

c. Le répertoire de l'ASTEM

L'ATSEM, une jeune femme d'une vingtaine d'années qui est présente (hors champ) et qui assiste l'enseignant, s'adresse quasi exclusivement en aluku aux élèves et en français à l'enseignant. Elle est bilingue aluku tongo-français. Ici, elle intervient peu dans nos interactions.

Déroulé de la séquence pédagogique dans la classe de Petite Section 2, groupe 1 et 2, école maternelle Cormontibo

La séance débute par un certain nombre de réglages du cadre spatio-temporel de la part de l'enseignant. Pour ce faire, il effectue des déplacements d'élèves dans l'aire que l'on nomme regroupement, qui a la particularité d'avoir une configuration en U, qui place l'enseignant au centre de l'espace du groupe et de l'attention des élèves. Il organise l'espace du groupe. Il veille à ce que les élèves soient entièrement disposés à écouter, à voir et à participer à l'activité. L'espace regroupement est souvent occupé par l'enseignant, où il est soit assis soit debout face au groupe. Ici, l'enfant qui occupe la chaise est debout sur celle-ci. Elle a été choisie par l'enseignant pour servir de "modèle" à la tâche de son travail avec ses élèves.

Tableau 8 Déroulé de la séance

Les activités rituelles	
Situation de communication en groupe - restreint (9 élèves)	<p>1) <u>Imprégnation répétitive du lexique</u> ayant trait aux différentes parties du corps :</p> <ul style="list-style-type: none"> - désignation des parties du visage accompagnée de gestes de pointage sur les parties du visage ; - désignation des parties du corps accompagné de gestes de pointage sur les parties du corps ; <p>2) <u>Moment d'échanges sur ce qu'a mangé une élève</u></p> <p>3) <u>Captation de l'attention d'un enfant pour un objet de la classe :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - désignation des parties du corps à partir d'un objet désigné par un élève ; - désignation des parties du corps à partir d'un objet choisi par l'enseignant ; <p>4) <u>Phase de vérification du lexique supposé acquis en français</u></p>
Situation de communication en groupe - restreint (8 élèves)	<p>1) <u>Phase préparatoire avant l'activité :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Désignation des parties du corps à partir d'une élève ; - gestuelle associée aux différentes parties du corps désignés

Analyse des extraits du corpus

Préliminaires

Les extraits vidéo qui suivent montre l'importance qu'accorde l'enseignant à la dimension répétitive du travail d'apprentissage du français. Les enfants, âgés de 3 et 4 ans, doivent répéter ce qu'ils ont entendu et dénommer les parties du visage et du corps que l'enseignant leur a montré. Cette activité permet d'employer le lexique verbal que les enfants connaissent, ou d'apprendre de nouveaux lexèmes. Elle est présentée comme une activité collective d'expression orale dans laquelle l'enseignant produit oralement un lexème en français et essaye de le faire répéter à voix haute en s'adressant à chacun des élèves en particulier.

5.2.1.1 Les reformulations hétéro-déclenchées

Dans les extraits que nous présentons, nous avons relevé plusieurs reformulations hétéro-déclenchées. Notons que le discours de l'enseignant est ponctué par des indices de posture, de gestuelle qui reviennent constamment pour renforcer une information proposée. L'enseignant commence par s'adresser au groupe en faisant oralement l'inventaire des différentes parties constituant le visage et le corps à partir d'un élève qu'il a choisi pour modèle et qui lui permet d'illustrer ses propos. L'enseignant rend audible et visible son discours à son auditoire par le biais de la prosodie et de ses gestes. L'enseignant ponctue la fin de ses interventions par des

montées et des descentes intonatives importantes, des allongements à chaque fin de mots. Ce sont des indices paraverbaux qui donnent des indications à l'enfant sur la manière de prononcer. D'ailleurs, on entend que les enfants répètent simultanément en imitant la prononciation de l'enseignant. Il prend le temps de faire répéter individuellement quelques élèves. Ainsi, il incite ainsi l'enfant à répéter chaque mot prononcé.

A. Tâche de répétition et vérification de la prononciation

L'analyse de nos extraits choisis accorde une importance particulière à la notion de tâche, et notamment de tâche de production verbale ou tâche discursive c'est-à-dire que notre analyse se focalise sur les relations entre l'activité verbale et l'apprentissage. À la suite de Jean-Michel Hoc et Jacques Leplat (1993), nous considérons qu'il n'y a pas d'activité sans tâche ; qu'à toute activité du sujet, correspond une tâche que se donne le sujet, c'est-à-dire des buts, des objectifs, un résultat à atteindre et une certaine représentation des contraintes pour obtenir ce résultat.

Les extraits [1], [2] [3], [4] concernent essentiellement la façon dont l'enseignant va demander de répéter en ayant recours à une forme intermédiaire aluku et à un syntagme nominal français *taki* + syntagme nominal. La fonction principale de son étayage est d'opérer fréquemment des reformulations dans lesquelles il introduit un mot du lexique français. Cela est le cas des mots *la jambe*, *la main*. Il en est de même pour le mot *oreille* qui est accentué ligne 6 dans l'extrait 2.

Extrait [1] : La jambe

```

1      PRO   LA::/ JAM:::bœil /
2      EM2   lA::/ [Z]AM:::
3      PRO   LA: JAMbe\
4      EF1   (°la ; a°)
5      EF6   (°la ; a°)::: jam:::be)
6      PRO   taki la jambe
           dire
           dis la jambe !
7      EF1   ((bruit de la bouche)) oh:::
8      EF1   ((rires))
9      PRO   °la jambe°/
10     EF1   °xxx°jambe/
11     PRO   (.) OKAY/
12     (0.2)

```


Extrait [2] : les oreilles

1 PRO les^oreilles/
2 EM2 °(les soreilles)°
3 PRO OREILLE/
4 (0.5)
5 E?? <((plusieurs enfants répondent simultanément))>
6 PRO °**taki**° OREILLE::/
dire
dit oreille !
7 E?? <((plusieurs enfants répondent simultanément))>
8 (1.4)
9 PRO une oreille::/
10 EF1 [° [yn]° [owej]]/
11 EM2 [° [yn]° [owej]]/
12 (1.6)

Extrait [3] : la main (1)

1 PRO <((en tenant la main d'une élève assise sur ses
genoux et en la montrant à la classe))la/ main/))>
2 (0.6)
3 EF? °main°
4 (0.2)
5 PRO la main/
6 (0.3)
7 EF? °main°
8 EG? °be[be°]/
9 PRO [thier]ry/(.)
ta [ki la m]ain/
dire. PRÉSENT
dis la main
10 EG? [la/ ma/]
11 EG ? main:::

Extrait [4] : la main (2)

1 PRO avec vous je vais pas pouvoir rester assis\ allez/
2 <(1) ((PRO se lève avec l'élève assis sur ses genoux))>
3 PRO (hop la)/ ça y est/ je suis debout
4 <(1.1) ((fait asseoir une élève puis se dirige vers un
élève))>
5 PRO <((en saisissant la main de l'élève)
6 **taki** la main>
dire. PRESENT
dis la main
7 (0.6)
8 PRO <((en saisissant la main de l'élève))la main/>
9 (0.6)
10 EG? (ma)/
11 PRO OUI/

Dans les extraits qui suivent [5 à 14], ce sont les élèves qui au cours de l'échange sont les initiateurs du changement de code linguistique.

B. Tâche de demande de nomination, de désignation et de mémorisation

Extrait [5] : le ventre

L'ouverture d'une nouvelle tâche donne lieu à plusieurs auto-reformulations de questions désignatives de type *ça c'est quoi ça ? c'est quoi ça ?* (ligne 1) accompagné d'un geste de pointage posée par l'enseignante qui sollicite une réponse donnée à l'oral par l'enfant. Les questions injonctives de type « *Montre-moi !* », « *Tape sur ton ventre !* » sollicitent une réaction de l'élève par un signe gestuel déictique. L'objectif pour l'enseignant est de vérifier si chaque élève a bien mémorisé le nom et sait reconnaître visuellement les parties du corps que l'enseignant désigne.

```

1      PRO   c'est quoi/ ça/
2              (0.4)
3      PRO   <((se tape le ventre))>
4      EF1   <((se tape sur la poitrine en regardant PEM))>
5      PRO   <((se frotte le ventre))>
6      E??   {ne}
7      PRO   <((se tape le ventre))>
8      PRO   LE::: V::-
9      E??   [jœ] ([bɛn] ; vɛn])
10             (0.2)
11     PRO   LE:::/
12     EXX   <((plusieurs enfants répondent simultanément))>
13     PRO   VENTRE/
14     EF1   [vwa]:::/
15     E??   xxx
16             (.)
17     PRO   LE VENTRE/
18             (0.2)
19     PRO   tape sur ton ventre/ dany/(.)tape sur ton ventre/
20     PRO   <[((tape sur son ventre))]>
21     MIR   <[((tape sur son ventre))]>
22     ELO   bee::
                ventre
23     PRO   o:::ké/c'est bien mirna/ le VENTre\
24     EF6   <((se tape le ventre))>
25     PEM   mhm::/

```

Sur le plan de la distance proxémique, il continue l'exercice en effectuant d'abord un déplacement vers un élève du groupe puis en se mettant au même niveau que lui afin de lui montrer la partie du corps désigné mais, cette fois-ci, en prenant pour support visuel le propre corps de l'enfant. L'objectif est de mieux évaluer la qualité de la production orale et de la

prononciation des enfants. Dans cette séquence, l'enseignant produit de nombreux gestes de pointage qui ont pour finalité de faire comprendre le sens du mot employé en indiquant visuellement un élément du corps ou de la classe.

Cet échange est dominé par les interventions mimo-gestuelles de l'enseignant. Remarquons qu'à la ligne 22, ELO initie son tour de parole en recourant à l'aluku tongo pour désigner le ventre. Sa réponse ne trouvera aucun écho auprès de l'enseignant préférant valider (ligne 23) la réaction (ligne 21) de Mirna.

C. Tâche de désignation d'un nouvel objet, d'un nouveau référent à partir d'un support ludique (une peluche et une poupée)

Extrait [6] : le chien (1)

Un élève interpelle l'enseignant spontanément pour indiquer par un geste de pointage associé à un énoncé suivant « *ku dagu* » qui signifie « *Regarde le chien* » accompagné d'un geste de pointage.

1	PRO	<((en se penchant vers l'enfant)) qu'est-ce que t'as mangé myrna/>
2		<(0.7)((bruit extérieur))>
3	EM5	((lu);``) ku dagu / regarder/chien regarde le chien !
4	PRO	la pâte à modeler jaune\
5	EM5	<(interpelle un élève)> (``) ku dagu /= regarder/chien regarde le chien !

Après que l'enseignant a posé une question concernant ce qu'avait mangé une élève, on assiste à un changement de cadre participatif dans l'interaction. Ce changement de cadre participatif s'accompagne :

- d'un changement thématique, en particulier l'introduction d'un nouveau support désigné et observé par l'élève ;
- d'un changement au niveau du choix linguistique venant de l'élève ;
- d'un changement au niveau du guidage perceptif par le biais du geste de pointage.

Extrait [7] : le chien (2)

1 EM5 HE/ (``) **ku dagu/ taanpu/**
(re)garder/chien/debout
(re)garde le chien debout !

2 (0.5)

3 PRO mhm/

4 EM5 ``**ku dagu**
regarde/chien
(re)garde le chien !

5 (0.6)

6 PRO le chien/

7 (0.5)

8 EM5 °**dagu**°
chien

9 (0.5)

10 PRO celui-là/

11 EM5 **ee::ye**
oui

12 (0.4)

13 PRO hé ben regardez/ le chien aussi\ il a son nez/ (.) un nez/

14 EM5 **eeye**
oui

15 (.)

16 EM2 (**a**) nez
(**un**) nez

17 PRO un nez/

18 EM2 **eeye**
oui

19 (1.9)

20 PRO où (w)est la bouche/

21 (0.2)

22 EM2 la/ b- °(b)ou::°:

23 PRO la bouche/

24 (0.5)

25 PRO elle (l)est où/

26 EM2 la [w]ou[che]

27 EM5 [la] bouche/

28 PRO mhm mhm/

29 EM3 YO/ waou/

30 PRO elle (l)est là/

31 (0.2)

32 EM2 xxx

33 (.)

34 PRO ts:: (on voit) pas bien [là]

35 EM5 <((en imitant un aboiement))) WOU:::/>

36 PRO on voit pas bien là ``ssus

37 E?? °xxx

L'ensemble de ces changements conduit l'enseignant à tenir compte de la formulation de l'énoncé de l'élève, qui fonctionne comme un initiateur pour amener à découvrir un objet nouveau. Ici, il s'agit d'une peluche représentant un chien. Il est intéressant de voir comment l'enseignant exploite l'objet dans le cadre de la tâche de désignation des parties du corps. Mais le problème posé ici pour l'enseignant est le choix de la cible référentielle sur lequel il travaille. Comment faire reconnaître et localiser « *la bouche* » (ligne 13) et « *le nez* » (ligne

20) à partir d'un support ludique de type animal *chien* ? (ligne 6) D'ailleurs, l'hypothèse que nous émettons nous amène à penser que l'enseignant ne prend conscience (ligne 34) de cela qu'à partir du moment où il se heurte au silence de l'enfant à qui il s'est adressé (ligne 31). Cependant, nous remarquons que plusieurs d'entre eux ont bien repéré le son que l'animal produisait en imitant l'aboiement (on a affaire au mime) (ligne 29). Cela signifie-t-il qu'ils ont compris mais qu'ils n'ont pas le mot correspondant au référent ? Le silence de l'enfant est interprété par l'enseignant comme le signe d'un blocage à partir d'un objet ludique de type animal. Alors, il choisit d'introduire et de s'appuyer sur de nouveaux supports visuels (ligne 2-4).

Extrait [8] : la tête coupée

1 PRO <(0.4) ((bruit fait par l'enseignant en cherchant un objet dans
le bac à jouets))
2 PRO A:::H / j'ai trouvé des jambes/
3 (0.4)
4 PRO HA/ un bras\
5 (0.3)
6 E?? OH/=

7 PRO =parfait

8 COM <(0.4) ((bruit fait par l'enseignant en cherchant un objet dans
le bac à jouets))>

9 E?? OH/
10 EXX xxx
11 E?? OH/ o:h
12 (0.2)
13 PRO bon\ j'ai pas trouvé de tête\ ah i` doit en avoir une
(pourtant)

14 EM2 oh oh o:::h xxx xxx **piki/**
répondre
répond !

15 (0.6)
16 EM2 .h: OH/
17 (0.4)
18 EM2 O:::H/ **piki/** O:H
répondre
répond !

19 PRO <((en riant))A:h [((rires))]> on a tout c` qui nous faut les
enfants\
20 EM2 [((rires))]
21 EM2 [((rires))]
22 E?? [**ede koti**]
tête coupée
23 (0.5)
24 EM2 ((rires))
25 EM5 **ede koti**
tête coupée
26 (0.5)
27 EM5 **kai:::**
tombé
28 (0.2)
29 PRO on a coupé la tête/=

30 E?? ag-/

31 EM5 (coupé; poupée) ag-
 32 (0.2)
 33 PRO la tête est tombée /
 34 EM2 **a::: book**[::o]/
 être/casser
c'est cassé !
 35 PRO [LA] TÊTe/
 36 (0.2)
 37 EXX la tête/
 38 PEM la tête/
 39 EXX la t[a]t

Pour introduire les noms correspondant aux parties du corps, l'enseignant va avoir recours à différents objets familiers de l'univers de l'enfant : une tête de bébé, une jambe, un bras. Il est intéressant de remarquer que lorsque l'enseignant amène les différentes parties du corps d'une poupée, les élèves reconnaissent avec facilité et quasi instantanément dans leur langue maternelle les différentes parties du corps. Si l'étude de la production de l'enfant permet de s'apercevoir qu'il a bien identifié dans sa langue maternelle les différentes parties du corps du bébé. Il fait même la différence entre le corps entier et les parties des membres qui le constituent. Il suppose même que si la tête n'est pas avec le reste du corps c'est qu'elle a été coupée. L'enfant fait le geste et montre à l'enseignant ce que la tête a subi. L'enseignant traduit la pensée de l'enfant en français en disant "On a coupé la tête" (ligne 29). Un autre enfant intervient en utilisant le terme « *a:: booko* » (ligne 34) c'est-à-dire « c'est cassé » .

Les interventions des enfants nous renseignent sur la manière dont ils voient les objets qui les entourent, dont ils interprètent l'état d'un objet mais surtout sur leur langue. Cela nous interroge sur la manière dont l'enfant sur le plan sémantique conceptualise sa propre langue. L'enfant décrit naturellement dans sa langue maternelle ce qu'il voit « *ede koti* » = tête coupé (lignes 22 et 25). Lorsque l'enseignant montre les cheveux, un autre élève intervient dans sa langue maternelle. Il est intéressant de voir que les enfants préfèrent leur langue maternelle pour désigner ce que l'enseignant montre.

Extrait [9] : un pied cassé

1 PRO comment ça s'appelle ça/
 2 EM2 (la) / [la]/
 3 [((bruit de pas))]
 4 (.)
 5 <((bruits de pas)) [(0.6)] ((bruit de
 6 pas))>
 7 E?? [futu]
 pied
 8 PRO **fuTU**/ ben oui\ mais on est en [français alors]/

		ped		
9	EXX		[futu]
		ped		
10	E??	xxx		
11	E??	° futu °		
		ped		
12		(0.2)		
13	PRO	a broko / a broko futu\ eeye\		
		être/casser/une/casser/pied/oui		
		c'est cassé un pied cassé oui		
14		(0.2)		
15	PRO	une JAMbe/ cassé\		
16	E??	xxx		
17	EM2	[kaʃe]		
18	PRO	une JAMBe/		
19	EM2	une [jam]/		
20	PRO	une/ JAMBe		

Une phase de rappel des membres inférieurs du corps est proposée aux élèves : *Comment ça s'appelle ça ?* + mouvement du corps accompagné d'un geste de la main vers le corps (ligne 1). Les élèves préfèrent largement utiliser leur langue maternelle (ligne 7) « futu » c'est-à-dire pied. L'enseignant va demander à l'élève de le dire en français (ligne 8). Puis, il prend en compte la remarque de l'élève pour décrire l'objet en français. Ces exemples montrent que le problème posé par l'enseignant n'est pas le geste, ni même l'ensemble des signaux non verbaux, visuels mais bien la langue. À partir du moment où l'espace interlocutif de l'enfant favorise sa langue maternelle, les élèves sont plus facilement disposés à répondre. Ils ne sont plus dans la répétition mais bien dans la compréhension. La question reste ouverte : comment enseigner en français à de jeunes enfants non francophones natifs ? Comment faire acquérir du lexique en français sans passer par la langue source ?

D. Tâche de dénomination et de rectification

Changement de code linguistique initié par les élèves

Dans les extraits [10][11][12][13][14], les jeunes élèves manifestent une véritable aisance à intervenir en L1 au cours de l'échange. Il est difficile de distinguer clairement les stratégies des élèves qui s'orientent vers leur L1. Ici, l'effort de l'enseignant pour inciter à produire un énoncé en français est central. La tutelle exercée par l'enseignant reste très forte jusqu'à l'aboutissement de la tâche qu'il s'est fixé. Le recours à leur langue par les élèves est déclencheur de séquences latérales, immédiates favorisant un travail sur la langue. L'alternance par les élèves fonctionne comme indice de conscience linguistique.

Extrait [10] : la main

21 PRO lA MAIN::://
22 (.)
23 EM2 la:[::]/
24 E?? [LA] MAIN//
25 (0.8)
26 PRO LE:/ BANC/
27 E?? °y°o [banc]
28 EF1 [BA]//
29 PRO on joue pas avec le banc
30 EM2 ((rires))
31 PRO oké/
32 EF6 [jœ] banc
33 (0.3)
34 E?? hum::: (bo)
35 PRO on recommence
36 PRO LA:::// [MAIN]\
37 E?? [ANA]/
main
38 E?? [ANA]/
main
39 E?? [la main]
40 EF1 [a/]
41 EF6 [la] main//=
42 EF1 =main

Extrait [11] : le gros ventre

1 PRO et ça/ <(2.5) ((se tape sur le ventre))>
2 EF1 (**bee**)/
ventre
3 (0.4)
4 PRO le mhm mhm
5 (0.2)
6 EF1 **bee** /
ventre
7 <((PEM tape son ventre))>
8 EF1 **bee**/
ventre
9 (.)
10 PRO paolo/
11 EF6 LE NEZ[:]/
12 EF7 [xxx]
13 (0.3)
14 PRO le VENTre/
15 EXX [YE] VENT``/
16 PRO .h °a° **BIGI BEE**
un/gros/ventre
un gros ventre
17 EXX **a bigi bee**=
un/gros/ventre
un gros ventre
18 PRO =LE:::// VENTRE/
19 E?? a vent``/
20 PRO °o::k°

Extrait [12] : les cheveux

40 PRO les cheveux/
41 EXX [lœvœ]
42 E?? hè/ oh **uyii**:::/=
cheveu
43 PRO **yu sabi uyii**/
2SG/connaître/cheveux
tu connais les cheveux ?
44 EXX **ee-**/ **-ye**\
oui
45 PRO LES CH:EVEUX/
46 EXX **uyii uyii**
cheveux cheveux
47 PRO ch::EVEUX/
48 EF6 (allon:ge)
49 PRO CHE:::VEUX::
50 EXX les cheveux/
51 PRO ok\

Extrait [13] : les yeux

1 PRO .h::: les^YEUX/
2 EXX la::: [zjœ]:::
3 PRO les^YEUX/
4 E?? **ayn ayn ayn** [**ayn**]
oeil œil œil oeil
5 PRO [LES^YEUX]/
6 EXX la [zjœ]
7 E?? **ayn ayn ayn**
oeil oeil oeil
8 PRO [mhm/]
9 E?? [a:::h]

Extrait [14] : regardez la main !

1 PRO j'avais un bras quelque part
2 EM2 (les z-)
3 E?? [e::h]
4 PRO [OH/] la jambe/
5 EM5 **ana**/ xxx
main
6 E?? xxx
7 PRO **ANA**/ la MAIN/
main
8 EXX la: main
9 E?? oh:
10 PRO la main/ [vous voyez la main]\
11 EM2 [bébé]
12 E?? .h **a::n[:a]**/
main
13 EXX [xxx]
14 PRO reg[ardez]/ tout ça/
15 E?? [**na**]
(m)ain
16 EM2 BEBE/ [(.)] **ana**/

17 PRO [l:::e::]/ *main*
18 PRO BRA::S/
19 E?? xxx **ana**/=
main
20 PRO =LE::: BRAS/
21 EXX °lo:::° bra::s/
22 PRO vous voyez le bras/
23 EM5 (**koti**)xxx
coupé
24 EM2 xxx
25 E?? xxx
26 (.)
27 EM2 **BEBEI** ``ku cyril
bébé (re)garder/cyrl
bébé regarde Cyril !
28 PRO °oké°

d.1 Les alternances auto-déclenchées

Nous avons observé trois alternances intra-phrastiques auto-déclenchées par l'enseignant.

L'enseignant peine à établir la discipline dans la classe. Dans les extraits [10],[11], [12] qui précèdent, l'effort de l'enseignant pour inciter ses élèves à énoncer un énoncé « complet » (« la main ») est central. Ici, l'enseignant se sert de l'intonation pour indiquer aux élèves que l'énoncé produit est fait pour être répété.

Extrait [15] : dire

1 PRO <((en tenant la main d'une élève assise sur ses genoux et en la montrant à la classe))la/ main/)>
2 (0.6)
3 EF? °main°
4 (0.2)
5 PRO la main/
6 (0.3)
7 EF? °main°
8 EG? °be[be°]/
9 PRO [thier]ry/(.)
ta[ki la m]ain/
dire. PRÉSENT
dis la main
10 EG? [la/ ma/]
11 EG ? main:::

Extrait [16] : Mathis

Les reprises en écho de l'enseignant portent prioritairement sur l'effort de prononciation que suscitent les interventions des enfants. L'enseignant essaye d'inciter à répéter par rapport à un signifiant en langue française que les élèves ne peuvent qu'ignorer à ce stade de l'apprentissage puisqu'il leur manque le signifiant en langue cible. Dans l'extrait [16], l'effort

de l'enseignant porte sur la forme de la production d'une élève (NIK) et sa prononciation. L'enseignant utilise à la fois le français et le nengge pour s'adresser à une élève de la ligne 22 (« Nikita ») puis lui présente visuellement le mot auquel il fait référence (« Ça c'est la main ») ligne 23.

```

1  PRO      avec vous je vais pas pouvoir rester assis\ allez/
2          <(1)((PRO se lève avec l'élève assis sur ses genoux))>
3  PRO      (hop la)/ ça y est/ je suis debout
4          <(1.1)((fait asseoir une élève puis se dirige vers un élève))>
5  PRO      <((en saisissant la main de l'élève)
6          taki la main>
          dire.PRESENT
          dis la main
7          (0.6)
8  PRO      <((en saisissant la main de l'élève))la main/>
9          (0.6)
10 EG?     (ma)/
11 PRO      OUI/
12 PRO      <((en se dirigeant vers MAT))mathis/ (.)
13          <((en saisissant la main de MAT)) la main/>
14 MAT     °la main°
15 PRO      oui/ très bien
16 PRO      <(0.2)((se dirige vers LAU))>
17 PRO      <((en se penchant vers LAU))laura/ (.)
18          <((en prenant la main de LAU))la main/>
19          (0.2)
20 LAU     la main/=
21 PRO      =ben oui/
22          <((en s'approchant de NIK))nikita/>
23 PRO      <(0.4)((saisit la main de l'élève))> ça c'est la/ main/
24          <(0.6)((en tapotant la main de NIK))>
25          <(1.1)((se dirige vers NIK))>
26 PRO      <(0.7)((redresse NIK et la fait asseoir sur le banc)) assieds-
          toi correctement déjà\>
27 PRO      <((en s'adressant à NIK))taki la main/>
          dire.PRESENT
          dis la main
28          <((en saisissant la main de NIK))taki la main/>
          dire.PRESENT
          dis la main
28 NIK     ma ma/
29          (0.1)
30 PRO      la::/ main/
31          (0.3)
32 NIK     ma/ ma/
33 EF?     ma/
34          (0.5)
35 PRO      l:::a/
36          (0.8)
37 NIK     LA/
38          (0.1)
39 PRO      m:::- main/
40          (0.7)
41 NIK     ma:::
42 PRO      tr[ès bien:::]/ nikita\
43 EF?     [(PE)/ ]

```

Dans l'extrait [16], l'injonction de répéter l'énoncé est reprise en nengée et en français « taki la main » (ligne 26 - 27). La proposition de Nikita ligne 28 en français n'est pas acceptée et l'enseignant reprend l'énoncé attendu en insistant sur la prononciation ligne 30 (« la main »). Mais, suite à la formulation de Nikita ligne 32, l'enseignant décide de répéter chaque fragment de proposition amorçant le premier fragment (« la ») ligne 35, et encourageant à poursuivre avec le second fragment « main » ligne 39. Ligne 42, l'enseignant finit par valider sa formulation par une évaluation positive (« Très bien Nikita »).

Extrait [17]: Raphaël

1	PRO	<((en faisant asseoir un élève))j'entends pas j'entends pas raphael quand il parle\>
2	EG?	xxx
3		<(1)((bruit de fond))>
4	PRO	<(1.3)((PRO se dirige vers Raphael))>
5		taki xxx taki la main <i>dire.PRESENT dire.PRESENT</i>
6	RAP	xxx
7	EG?	xxx
8	PRO	chu:::t xxx
9		(0.5)
10	EG?	((rires))
11		<(0.4)((bruit de fond))>
12	RAP	xxx
13		(0.3)
14	PRO	oké/

Le recours aux déictiques et aux gestes de pointage est très important dans le discours de l'enseignant. Il s'agit pour les élèves de contrôler leur regard et leur attention, en les focalisant sur un même élément du membre observé, en apprenant à regarder ce que regarde un autre et à socialiser les perceptions (Nonnon, 2001 : 73). La coordination systématique d'une fixation du regard et d'un développement thématique en forme de commentaire s'opère selon une discipline qui correspond aux conventions de l'exercice : elle vise à ajuster les rythmes de chacun en assurant une certaine continuité dans les centrations.

Tableau 9 Fonctions communicationnelles des deux langues

Langues	Interventions courtes et longues	L'ENSEIGNANT se sert soit de l'aluku ou soit du français pour
Aluku tongo	19	<ul style="list-style-type: none"> - inciter les élèves à prendre la parole, à répondre aux questions posées en utilisant plusieurs modes de sollicitation. - formuler des questions et des consignes - fournir la bonne réponse - demander aux élèves de faire une action - faire des commentaires sur une information déjà vue par les élèves - maintenir l'attention, vérifier l'attention des élèves ainsi que leur compréhension
Aluku tongo/français	7	<ul style="list-style-type: none"> - demander la traduction d'un lexème en nengee - inciter à faire parler - évaluer la réponse d'un élève qui a produit un tour de parole en nengee tongo - reprendre un mot, une information formulée par un élève - apporter une information concernant l'environnement de l'enfant

5.2.2 SYNTHÈSE

Nous considérons qu'apprendre une langue c'est (aussi) se familiariser avec le système phonologique de la langue cible. La production des mots va de pair avec la maîtrise du système des sons de la langue, c'est-à-dire les phonèmes. Nous interprétons les interventions des enfants comme une difficulté cognitive et langagière à adapter leur production par imitation et à ne pas percevoir tous les sons de la langue cible.

Pour l'enfant reproduire les mots de l'adulte ne va pas de soi. Demander de répéter un mot dans la langue cible c'est adapter sa production aux compétences auditives des enfants ayant pour langue maternelle une langue différente sur le plan phonologique de celle enseignée.

Les observations nous ont conduite à relever des lieux de blocage significatifs qui ne favorisent pas l'apprentissage de la langue cible pour l'élève. Régulièrement présents dans les différents corpus que nous avons analysés, ces lieux de blocage se manifestent chez les élèves par la difficulté à résoudre des problèmes posés par le lexique de langue cible.

Plusieurs blocages sur le plan phonique et cognitif sont à relever :

- D'abord, l'effort de prononciation de l'élève nous montre une fois de plus que les enfants de cette classe maternelle sont comme des apprenants de langue étrangère qui doivent faire l'effort de prononcer le mieux possible celle-ci. Ainsi, les enseignants sont amenés à travailler sur le système phonologique du français et du nengee afin de proposer une intervention efficace auprès des élèves.
- Au niveau de l'évolution de la langue, les enfants se situent entre le stade holophrastique (À partir de 2 ans, l'enfant s'exprime par des groupes ou trois mots) et le début du stade syntaxique (phrases simples Sujet - Verbe - Objet). Le développement de la prononciation intervient entre un et cinq ans et se met en place correctement par élimination graduelle des simplifications (Comblain & Rondal, 2001 : 41). Dès le début de la deuxième année, l'enfant s'essaie à reproduire les mots de l'adulte qui ont une grande valeur communicative. Il ne dispose à ce stade que d'un répertoire productif limité ce qui l'amène à simplifier considérablement les mots en question en tenant de les reproduire. Parmi les simplifications les plus fréquentes, on observe des suppressions et des substitutions de phonèmes ainsi que des redoublement

de syllabes. Dans l'extrait 2, au point de vue de la production « *main* », Nikita a éliminé la nasale /ain/ au profit de la voyelle orale /a/. Comme tous les enfants qui cherchent à reproduire les énoncés des adultes, l'enfant utilise un processus de simplification. La nasale /ain/ de *main* est relativement difficile à articuler car elle n'existe pas en nengee (Goury et Migge, 2003 : 36).

5.3 SYNTHÈSE : ETAYAGE, CONDUITES LANGAGIÈRES ET GESTION MODÉRÉE/POLYVÉRÉE D'UNE INTERACTION BILINGUE

L'étude des pratiques linguistiques bilingues en situation de classe interroge sur la prise en compte de la pratique alternée comme ressource linguistique et discursive dans l'apprentissage de la langue d'enseignement. S'inscrivant dans les travaux portant sur le bilinguisme et l'exolinguisme en classe, notre analyse a pour but de mettre en évidence la notion d'alternance codique comme "ressource" exploitée par les adultes en classe maternelle (enseignants-ATSEM) travaillant dans une situation qui les place dans des conditions inédites auxquelles leur formation initiale ne leur a pas nécessairement préparée c'est-à-dire s'occuper d'aider les enfants âgés de 3 à 4 ans à mieux maîtriser la langue orale en ayant recours à la langue source (aluku) et à la langue cible (français) afin de développer chez eux des compétences communicationnelles, linguistiques, discursives et métalinguistiques.

La recherche que nous avons conduite dans deux classes de Petite Section de maternelle fait appel à des notions en lien avec l'étayage et les conduites discursives des enseignants (décrire et nommer, prescrire, questionner etc.). Il s'agit parmi les pistes de travail développées : d'une part, d'identifier les phases de la démarche des enseignants en maternelle, dont l'objectif est de faire acquérir et faire se développer le langage oral celui et du lexique de la langue cible (français) ; d'autre part, analyser les lieux de l'étayage de l'enseignant, visant en particulier à construire les compétences langagières des enfants dans le déroulement de l'échange.

L'analyse de nos données porte sur le moment où émergent des occurrences de la langue première au contact du français lors des activités de langage. Nous souhaitons lister les stratégies bilingues et les conduites discursives mises en jeu par les adultes afin de rendre compte de la gestion de la médiation et de l'étayage dans les deux langues par les adultes de maternelle.

Le cas de ces deux classes fait ressortir les moments dans l'interaction où les enfants sont en situation moins minorisante puisque leur langue première est mise au service de l'acquisition de la langue de scolarisation. D'une manière générale, les enseignants constituent un nombre limité de personnes qui partagent le même répertoire verbal que leurs élèves.

L'organisation des séances est partiellement différente dans les deux classes. D'une manière générale dans chaque classe, la séance se compose d'une activité collective de langage suivie d'ateliers divers, fonctionnant par petits groupes. Les thèmes généraux des séances de langage ont été choisis par les enseignants.

Nous pouvons dire que le choix de la langue en classe maternelle est un choix dirigé par les principes posés par J.-F. Hamers et M. Blanc au sujet des situations de communication de contact des langues selon lesquels la caractéristique principale dans des situations de communication asymétriques est l'adaptation de la parole du locuteur à son interlocuteur et inversement. En effet, dans les deux classes maternelles où ATSEM-enseignant (PS1) et enseignant (PS2) peuvent avoir recours à plusieurs modes de communication que nous récapitulons ci-dessous :

- tout d'abord le français, qui est la langue cible. Elle représente la langue de base de l'interaction pédagogique. Dans la classe de PS1, l'enseignante établit un mode de parler exclusivement unilingue en français.
- vient ensuite le nengee (aluku tongo), qui est la langue source. Elle est utilisée par l'ATSEM de la PS1 et l'enseignant de la PS2. Dans la classe de PS1, elle est la manifestation propre de l'état bilingue de l'ATSEM. Dans la classe de PS2, c'est l'enseignant qui passe momentanément à la langue maternelle des apprenants. Nous sommes confrontée au phénomène de l'alternance codique qui devient un moyen de communication supplémentaire. Dans la classe de PS2, le parler bilingue de l'enseignant est la manifestation de ce que décrit W.F. Machey (1976 : 385) au sujet du bilinguisme individuel:

Celui qui devient bilingue par association à un groupe parlant une autre langue [...], se voit de plus en plus intégré dans le groupe dans la mesure où il utilise sa langue. Cette intégration représente un grand encouragement psychologique et social pour les efforts d'apprentissage linguistique. Le bilingue qui apprend ainsi une langue possède un auditoire pour ce qu'il a à dire et a le sentiment qu'il est de plus en plus accepté par le groupe. Il s'identifie ainsi comme membre d'un autre groupe et s'intègre à la communauté linguistique.

Dans notre corpus, en contexte scolaire, l'alternance codique joue un rôle clé dans l'intercompréhension au cours des échanges en classe (avec le locuteur bilingue expert l'ATSEM) mais également le locuteur novice (enseignant).

L'emploi de l'alternance codique par l'enseignant et l'ATSEM-enseignant tient à des raisons multiples et variées. Entre les deux enseignants enregistrés, il existe un décalage (différence) entre l'enseignante de PS1, qui utilise très peu la langue maternelle et pour qui la langue de base de l'interaction pédagogique reste majoritairement la langue cible (français) et l'enseignant de PS2, qui a recours aux deux langues (français-nengée), ce qui permet de créer des ponts entre la langue cible et la langue maternelle.

La description des alternances codiques produites par l'enseignant et l'atsem montre essentiellement que le recours à la langue maternelle peut être expliqué en termes pédagogique et de stratégie d'hétérofacilitation. Les alternances codiques observées montrent que lorsque l'enseignant emploie la langue maternelle il s'agit d'un moyen pour simplifier la communication et faire passer des savoirs en langue cible.

D'un point de vue interactionnel, l'alternance codique apparaît, chez l'enseignant, lorsqu'il exploite la compétence lexicale en langue source des apprenants, surtout lorsqu'il s'agit de formuler du contenu susceptible d'éveiller leur intérêt. Elle représente l'une des techniques, pour signaler un obstacle lexical et pour obtenir de l'aide à la formulation.

D'un point de vue acquisitionniste, l'alternance codique semble être un point d'appui au développement de la compétence bilingue dans la langue cible. À propos du transfert entre langue maternelle et langue cible, elle fournit à l'apprenant l'occasion de construire des « systèmes interlinguistiques successifs ». En référence à Anne Trévise (1993 : 41), nous pensons que

« l'apprenant doit traiter tant l'«insert» de la langue cible que les données intériorisées provenant de la connaissance de la langue 1 à travers laquelle il crible ses perceptions, et surtout s'il ressent les deux langues comme proches. Il compare, repère des différences, des ressemblances (partielles, apparentes ou réelles), transfère plus ou moins consciemment, à tort ou à raison, ce qu'il pense transférable, et ne transfère pas ce qui peut lui sembler être spécifique de sa langue 1 [...]. Ses hypothèses naissent de ce qu'ils se représente être la langue cible, et qu'il perçoit nécessairement au travers de la grille d'analyse qu'est la langue ».

En didactique des langues, l'alternance codique permet l'introduction de la langue maternelle en tant que vecteur d'apprentissage d'une langue seconde. L'analyse d'un phénomène linguistique particulier — la reformulation — a permis d'observer la manière dont les adultes (enseignants et ATSEM), font usage des ressources linguistiques dont ils disposent dans leur répertoire langagier pour communiquer au cours des situations de langage en classe. La reformulation est exploitée comme moyen linguistique servant à la l'expansion discursive ainsi qu'à la transmission des savoirs de la langue source à la langue cible. La reformulation comme ressource discursive en langue seconde. La reformulation, telle qu'elle est utilisée dans les exemples analysés, est un indice fort de la capacité d'adaptation des enseignants à l'hétérogénéité linguistique de leurs élèves. ATSEM et enseignants mettent en place des moyens alternatifs et provisoires leur permettant d'entrer en contact avec leurs élèves. Ainsi, l'étude de la reformulation apporte un éclairage sur une compétence d'interaction en développement. Elle révèle les moyens que les enseignants se donnent pour communiquer en dépit de connaissances limitées, moyens "alternatifs" qui sont ensuite susceptibles d'être complétés par des ressources de la langue cible.

Nos exemples montrent bien la nature située et localement contingente des ressources qu'utilisent les interactants pour organiser leurs activités discursives. Ces ressources ne sont pas préexistantes à l'interaction mais émergent du discours en cours d'élaboration. La reformulation, en l'occurrence, montre la réexploitation par un locuteur de ressources linguistiques mobilisées par l'enseignant.

CONCLUSION

Dans les chapitres présentés, de manière schématique, nous pouvons mettre en évidence plusieurs constats.

Dans le premier chapitre, nous avons constaté que le répertoire verbal des élèves de langues maternelles businenge est composé d'une, voire de deux langues autres que le français avant leur scolarisation.

Le cloisonnement des dispositifs d'enseignement bilingues, en l'occurrence le dispositif ILM, fait perdre de vue l'objectif terminal de l'articulation entre français et langue maternelle des élèves. Du reste cela était prévisible parce que la formation n'accorde pas de place à une utilisation concertée des deux langues dans un dispositif bilingue. Réussir à scolariser en français les enfants de langues businenge et amérindiennes qui leur sont confiés est un objectif prioritaire et satisfaisant pour de nombreux enseignants. Dès le départ, nous notons qu'aucune méthodologie d'enseignement du français — de type français langue seconde (FLS) —, n'est adaptée à l'école maternelle.

Dans le deuxième chapitre, après avoir longuement défini la notion de contact de langues, nous avons présenté des modèles théoriques du traitement du langage. Les remarques ont cherché d'une part à esquisser quelques aspects des processus cognitifs d'acquisition du langage chez l'enfant et leur traitement méthodologique dans le cadre d'une approche acquisitionniste notamment leur application aux interactions adulte-enfant. D'autre part, ont été examinés quelques concepts à travers lesquels l'approche acquisitionniste décrit le déroulement des interactions adulte-enfant. Il a été montré que les concepts développés par l'analyse interactionnelle pour la description des phénomènes conversationnels peuvent être traduits en termes de compétence langagière, et doivent donc être intégrés, tout en respectant une cohérence méthodologique interne de l'approche acquisitionniste, dans les modèles développés interactionnels destinés à rendre le traitement du langage en situation d'apprentissage.

Dans le troisième chapitre, nous avons proposé des outils méthodologiques nous permettant d'étudier la gestion des situations de contact de langues au sein des classes, d'examiner finement comment les conduites langagières et discursives sont mises en œuvre par les acteurs de l'éducation et les élèves comme la distribution des ressources linguistiques et leurs fonctions didactiques et interactionnelles dans le déroulement des activités d'apprentissage en classe.

Dans le quatrième chapitre, méthodologiquement, nos recherches — de nature qualitative — se sont inspirées, d'une manière souple, de deux séries de travaux qui présentent d'étroites convergences théoriques : d'une part, des études centrées sur l'ethnographie de la communication (D. Hymes, 1972) et l'analyse conversationnelle et discursive (Gülich et Kotschi, 1983 ; Gumperz, 1982 ; Roulet, 1981) ; d'autre part, des travaux s'inscrivant dans le cadre de l'interactionnisme symbolique, de l'ethnométhodologie, voire de la sociolinguistique interactionnelle (Goffman 1973 , Garmiryan, 1984).

Dans le cinquième chapitre, nous avons cherché à mettre en avant les faits suivants :

- montrer l'influence du caractère exolingue de l'interaction en classe sur son déroulement et sa structure ;
- donner à voir les procédés mis en œuvre par l'ATSEM et l'enseignant afin de composer leurs divergences codiques et assurer le bon déroulement de l'interaction ;
- montrer en particulier les efforts effectués par les interactants afin d'assurer l'intercompréhension, et révéler les obstacles que recèle toujours, à des degrés divers, une interaction exolingue que les enseignants ont pourtant tendance à minimiser *a priori* dans les situations de communication qu'ils catégorisent comme marginales ;
- caractériser les divergences codiques et les obstacles qui en découlent, qui amènent donc les partenaires à utiliser divers procédés conversationnels qui rendent possible le déroulement de l'échange mais qui, simultanément, surtout, contribuent à (re)-définir les relations entre les interactants (comme dans nos exemples entre enseignant-ATSEM) (cf. chapitre 5. Section 5.1).
- accéder aux aspects fonctionnels de l'alternance codique dans le discours d'un ATSEM, et des enseignants ;
- constater que les répertoires codiques ont des répercussions sur les relations de places qu'entretiennent l'ATSEM et l'enseignant.

Il ressort de l'analyse du corpus que les acteurs (enseignants, élèves, ATSEM...) adoptent différentes stratégies de gestion des langues dans l'enceinte de la classe en fonction de leur ressources linguistiques et langagières respectives, ainsi qu'en fonction des objectifs poursuivis au cours des interactions didactiques.

L'intérêt d'une telle étude peut être souligné dans une double perspective, la première correspondant à un état des lieux de la situation sociolinguistiques de la spécificité du contexte guyanais ; la seconde concernant plus directement la prise en compte des ressources bilingues des acteurs de l'éducation au service de l'enseignement et l'apprentissage du français.

Aujourd'hui, les principales perspectives de recherche que nous proposons à l'issue de cette étude sont multiples. Sur le plan sociolinguistique, il s'agit d'établir une typologie des situations scolaires afin de mieux comprendre les contextes où se développe le bilinguisme scolaire. Se posent également d'autres questions relatives à la représentation de l'apprentissage des langues première et seconde en milieu scolaire. Sur le plan didactique, les objectifs seraient multiples : mieux saisir la construction des pratiques d'enseignement bilingues en classe maternelle, encourager et valoriser le recours aux méthodologies d'enseignement spécifique et de proposer un plan régional de formation destiné aux enseignants du premier degré. Ce travail aurait pour objectif de mettre particulièrement en évidence la nécessité de prendre en compte les facteurs sociolinguistiques dans la conception des méthodes d'enseignement et d'apprentissage en contexte scolaire guyanais afin de garantir le principe pédagogique d'égalité éducative pour tout enfant inclus dans le processus de scolarisation.

BIBLIGRAPHIE

- ABDELILAH-BAUER Barbara**, 2006, *Le défi des enfants bilingues : grandir et vivre en parlant plusieurs langues*. Paris : La découverte.
- ALBER Jean-Luc & PY Bernard**, 2004 [1985], « Interlangue et conversation exolingue », dans Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.), *Un parcours au contact des langues, Textes de Bernard Py commentés*, Paris : Didier, pp. 171-186.
- ALBER Jean-Luc & PY Bernard**, 1986, « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation ». In *ELA*, n°61, pp. 78-90.
- ALBY Sophie & LEGLISE Isabelle**, 2014, « Politiques linguistiques et éducatives en Guyane. Quels droits linguistiques pour les élèves allophones ? » In Nocus I. Vernaudon J., Praïa M. *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes. pp. 271-296.
- ALBY Sophie**, 2014, « Enseignement bilingue et plurilingue en Guyane française ». In De Pietro J.-F. & Rispaïl M., *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*, Namur, Belgique : Presses Universitaires de Namur, pp. 215-228.
- ALBY Sophie & MIGGE Bettina**, 2007, « Alternances codiques en Guyane française. Les cas du kali'na et du nenge ». In Léglise Isabelle & Migge Bettina, *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane, regards croisés*. Paris: IRD Éditions. pp. 70.
- ALBY Sophie**, 2007, « Place officielle du français à l'école et place réelle dans les pratiques des acteurs de l'école ». In ALBY S., *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris : IRD Editions. pp. 297-315.
- ALBY Sophie & LÉGLISE Isabelle**, 2005, L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques, *Marges Linguistiques* 10, pp. 245-261.
- ALBY Sophie**, 2001, *Contacts de langues en Guyane française, une description du parler bilingue kali'na-français*. Thèse de doctorat, Université de Lyon-II, Lyon.
- ANCIAUX Frédéric, ALBY Sophie, DELCROIX Antoine**, 2014, « Alternances codiques et éducation en Outre-mer français : Guadeloupe, Guyane, Saint-Martin ». In Jeannot-Fourcaud B., Delcroix. A., Poggi, M. P., *Contextes, effets de contexte et didactique des langues*, Paris: L'Harmattan, pp. 209-237.
- ARACIL L. Vicente**, 1965, *Conflit linguistique et normalisation dans l'Europe nouvelle*.
- AUER Peter**, 1999. *Code-switching in Conversation. Langue, Interaction et identité*. Rotlege.
- AUER Peter**, 1995, « The pragmatics of code-switching : A sequential approach », In Milroy L., Muysken P. (éds.), *One Speaker, Two Languages, Cross-disciplinary*.
- AUER Peter**, 1984. *Bilingual Conversation*. Amsterdam : Benjamin.
- AUSTIN John L**, 1970, *Quand dire c'est faire*. Paris : Editions du Seuil.
- BACHMANN, Christian, LINDENFELD Jacqueline ; SIMONIN Jacky**. 1981. Langage et communications sociales. Paris : Hatier -Crédif., p. 54
- BANGE Pierre**, 1996, « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère » In *Les Carnets du Cediscor*, La construction interactive des discours de la classe de langue, volume 4, pp. 189-202.
- BANGE Pierre**, 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier.
- BANGE Pierre**, 1992, « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », *AILE* n°1, pp. 53-86.

- BARNÈCHE Sophie**, 2004, *L'identité linguistique et culturelle des jeunes de Numéa : une étude des pratiques langagières dans la cité de Riverstar (Rivière-Salée)*. Thèse de doctorat. Université de Rouen-Normandie.
- BARRET Jacques (dir.)**, 2001, *Atlas illustré de la Guyane*. Laboratoire de cartographie, Institut d'enseignement supérieur de Guyane, Paris : IRD.
- BATES Elizabeth**, 1976, *Language and context : the acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- BENIAMINO Michel**, 1997, « Diglossie ». In Moreau M.-L., *Sociolinguistique : concepts de base*. Liège: Mardaga., pp. 125.
- BERNABÉ Jean**, 1989, « Réflexions pour une glottopolitique des aires concernées par le créole, approche du cas guyanais », dans Débats-Exposés du Cresting, Cayenne, *La créolité, la guyanité*.
- BERTUCCI Marie-Madeleine & DUDON CORBLIN Colette**, 2004, *Quel français à l'école ? Les programmes français face à la diversité linguistique*, Paris, L'Harmattan.
- BESSE Henri & PORQUIER Rémy**, 1991, *Grammaires et didactiques des langues*, Paris : Didier.
- BESSON Marie-Josèphe, BRONCKART Jean-Paul**, 1995, « L'exploitation de la Zone de Développement Proche en didactique des langues », In *Psychologie et Education* n°21, pp. 39- 50.
- BIGOT Violaine**, 2008, « L'enfant non-francophone scolarisé dans une classe ordinaire : convergence ou concurrence de la socialisation langagière et de la socialisation scolaire », In Candelier M., Ioannitou G., Omer D., Vasseur M.-T., *Conscience du plurilinguisme, Pratiques, représentations et interventions*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 65-78.
- BILLIEZ Jacqueline (dir.)**, 2003, *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan.
- BLANCHET Philippe**, 2007, « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement / apprentissage de la pluralité linguistique », In Díaz, O.M, Blanchet P. (coord.), *Pluralité linguistique et approches interculturelles, Synergies Chili* n°3, pp. 21-27.
- BLANCHET Philippe**, 2009, « Introduction : pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », In Blanchet P., Moore D., Asselah Rahal S. (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : AUF/Éditions des archives contemporaines, pp. 9-16.
- BLANCHET Philippe**, 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie (une approche ethno- sociolinguistique)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- BLONDEL Eliane**, 1996, « La reformulation paraphrastique. Une activité discursive privilégiée en classe de langue », *Carnets du CEDISCOR* 4, La construction interactive des discours de la classe, Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- BLOOMFIELD Leonard**, 1934, *Textes cris des Plaines*, American Ethnological Society Publication 16. New York
- BOUJON Claude**, 1985, *Bon appétit ! Monsieur Lapin*. L'école des loisirs, Lutin poche.
- BOYER Henri (éd.)**, 1997. *Plurilinguisme : "contact" ou "conflit" de langues ?* Paris : l'Harmattan.
- BOYSSON-BARDIES Bénédicte de Tanitoc**, 2003, *Le langage, qu'est-ce que c'est ?* Paris : O. Jacob.
- BRES Jacques**, 1999, « L'entretien et ses techniques », In Calvet L.-J., Dumont P. (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, pp. 61-76, p. 68.
- BRIQUET-DUHAZE Sophie & QUIBEL-PERINELLE Fabienne**, 2009, *Les rituels à l'école maternelle*. Nathan, Vivre Maternelle, pp. 19.

- BRIGADIAUT Mireille & DANON-BOILEAU Laurent**, 2002, *La naissance du langage dans les deux premières années*, Presses Universitaires Françaises, Paris.
- BRONCKART Jean-Paul**, 2005, « Développement, compétences et capacités d'action des élèves », In Chiss J.-L., David J., Reuter Y. (éds.), *La didactique du français. Etat d'une discipline*, Paris, Nathan, pp. 135-147.
- BRONCKART Jean-Paul & SCHNEUWLY Bernard**, 1985, *Vygostsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- BRUNER Jérôme Seymour**, 2002, *Comment les enfants apprennent à parler*, Éditions RETZ.
- BRUNER Jérôme Seymour**, 1985, « The role of the Interaction Formats in Language Acquisition », In Forgas J-P. (éd.) *Language and Social Situation*, Berlin, Springer, pp. 31-46.
- BRUNER Jérôme Seymour**, 1983 [1998], *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BRUNER Jérôme Seymour & HICKMANN Maya**, 1983, « La conscience, la parole et la 'zone proximale' : Réflexions sur la théorie de Vygotsky », In Deleau M. (éd.), *Le développement de l'enfant : savoir faire et savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France. pp. 281-292.
- CALVET Louis-Jean**, 1993, *La sociolinguistique*, Paris : PUF.
- CALVET Louis-Jean, DUMONT Pierre. (dir.)**, 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.
- CALVET Louis-Jean**, 2003. « Weinreich, les contacts de langues et la sociolinguistique ». In Billiez J. & Rispaill M. *Contacts de langues, modèles, typologies, interventions*. Paris, Budapest, Torino : L'Harmattan, pp. 16.
- CAMBRA-GINE Margarida**, 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Hatier.
- CAMBRA, Margarida & NUSSBAUM Lucie**, 1997, « Gestion des langues en classe de LE, le poids des représentations de l'enseignant », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 108, pp. 423-432.
- CANDELIER Michel, IOANNITOU Gina, OMER Danielle, VASSEUR Marie-Thérèse**, 2008, *Conscience du plurilinguisme, Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- CANDELIER Michel**, 2007, « Toutes les langues à l'école. L'éveil aux langues, une approche pour la Guyane ? » In LÉGLISE I. & MIGGE B., *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane*, Paris : IRD Éditions, pp. 369-386.
- CANDELIER Michel**, 2003, *Evlang, l'éveil aux langues à l'école primaire - Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, De Boek-Duculot.
- CANDELIER Michel, & MACARE. Dominique.**, 2001, « L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences, pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle ». In Colléo, Dufays, Fabry, Maeder (dir.) : Actes du colloque de Louvain, *Didactique des langues romanes, le développement des compétences chez l'apprenant*, Bruxelles : De Boeck-Duculot, pp. 495-506.
- CANUT Cécile, CAUBET Dominique**, (éds.), 2001, *Comment les langues se mélangent. Code-switching en Francophonie*, Paris : L'Harmattan.
- CARTRON Annick & WINNYKAMEN Fayda**, 2004, *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions*. Armand Colin. pp. 125-126
- CASTELLOTTI Véronique, CHALABI Hocine (dir.)**, 2006, *Le français langue étrangère et seconde, des paysages en contexte*, Paris : L'Harmattan.

- CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle**, 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », dans Beacco J-C., Chiss J-L., Cicurel F., Véronique D. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, pp. 107-132.
- CAUSA Maria**, 2002, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Bern, Berlin, Bruxelles : Peter Lang.
- CASTELLOTTI Véronique**, 2001a, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé International.
- CASTELLOTTI Véronique**, 2001b, « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », In Castellotti V. (dir.), *D'une langue à l'autre : pratiques et représentations*, Rouen, Publication de l'Université de Rouen, pp.9-37.
- CASTELLOTTI Véronique** (dir.), 2001c, *D'une langue à l'autre: pratiques et représentations*, Rouen, Publication de l'Université de Rouen.
- CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle**, 1999, « Schéma en coupe du plurilinguisme », ASLA/VALS, *Cahiers du français contemporain*, 70, n°5.
- CASTELLOTTI Véronique**, 1997, « Langues étrangères et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ? », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 108, pp. 401-410.
- CAUBET, Dominique**. (2001). « L'Arabe dialectal en France ». In M. Pontault (dir.), *Arabofrancophonie*, Paris : L'Harmattan.
- CAUSA Maria**, 2002, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Bern : Pierre Lang.
- CAVALLI Maria et al.**, 2001, Le bilinguisme : représentations sociales, discours et contextes. In Moore D. (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris: Didier (Credif-Essais), pp. 65-99.
- CERQUIGLINI Bernard**, 2003, *Les langues de France*, Paris : PUF.
- CERQUIGLINI Bernard**, 1999, *Les langues de France*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la ministre de la Culture et de la Communication.
- CHARAUDEAU Patrick & MAINGUENEAU Dominique**, 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris : Seuil.
- CHARAUDEAU Patrick**, 1998, « L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit », *Revue Le français aujourd'hui*, n° 123, Association Française des Enseignants de français.
- CHARAUDEAU Patrick**, 1995, « Une analyse sémiolinguistique du discours », *revue Langages*, n°117, Larousse, Paris, mars, pp. 96-111.
- CHASTAIN Kenneth**, 1990, « La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes », *Etudes de Linguistique Appliquée*, Klincksieck, Paris, n° 77, pp. 21-27.
- CHOMSKY Noam**, 2007, *Chomsky*. Paris, Edition de l'Herne.
- COLLOMB Gérard, & JOLIVET Marie-Josée**, 2008. *Histoires, identités et logiques ethniques : Amérindiens, Créoles et Noirs marrons en Guyane*, Paris : Éd du Comité des travaux historiques et scientifiques, pp. 215.
- COMBLAIN Annick & RONDAL Jean-Adolphe**, 2001, *Apprendre des langues : où, quand, comment ?* Sprimont (Belgique), Mardaga, pp. 41.
- COSTE Daniel**, 1997. « Alternances codiques », *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 108, pp. 393-400.
- CORTES Monserat & VILA Ignasi**, 1991, « Uso y función de las formas temporales en el habla infantil ». In *Infancia y Aprendizaje*, 53, pp. 17-43.

- COSTE Daniel, MOORE Danièle, ZARATE Geneviève**, 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- CRESWEL W. John**, 1998, *Qualitative inquiry and quantitative approaches*. Thousand toaks CA : SAGE Publications.
- CUMMINS Jim**, 1979, Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, n°19, pp. 121-129.
- CUMMINS Jim**, 1981, Age on arrival and immigrant second language learning in Canada : a reassessment, *Applied Linguistics*.
- DABENE Louise**, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DAUSENDSCHÖN-GAY Ulrich & KRAFFT Ulrich**, 1990, Éléments pour l'analyse du SLASS. Communication au 3e colloque du Réseau Européen de laboratoires sur l'Acquisition des langues, Bielefeld.
- DE HEREDIA Christine**, 1986, « Intercompréhension et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones ». In *Langue française, L'acquisition du français par des adultes migrants*, volume 71, n°1, pp. 48-69.
- DE NUCHEZE Violaine**, 1998, *Sous les discours, l'interaction*, Paris, L'Harmattan.
- DE PIETRO Jean-François**, 2005, « Normes, identité et apprentissage en situation de contact », dans Prudent L-F. (coord.), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Bernes, Peter Lang, pp. 293-322.
- DE PIETRO Jean-François, MATTHEY Marinette., PY Bernard.**, 2004 [1989], « Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », In Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.), *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, pp. 79-93.
- DE PIETRO Jean-François**, 1988, « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », In *Langage et société*, n°43, Paris, pp. 65-89.
- DUBOIS Jean et al.**, 1989, *Dictionnaire de linguistique et du langage*. Paris : Larousse.
- EDWARD Sapir & MANDELBAUM David**, 1951, *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*, Berkeley University of California press.
- EHRHART Sabine**, 2003, « 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 » In Anxo M. Lorenzo Suarez M. A. et al. (éds.). *Proceedings / Actas. Second International Symposium on Bilingualism / Segundo Simposio Internacional sobre o Bilinguismo*. Universidade de Vigo, Galice, Espagne, pp. 1411-1423.
- ERVIN-TRIPP Susan Moore**, 1968, Sociolinguistics. In L. Berkowitz (éd.). *Advances in experimental social psychology*, volume 4, New York : Academic Press, pp. 91- 165.
- ERVIN-TRIPP Susan Moore**, 1968, Language development. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 9, pp. 9 - 14, New York, MacMilan Free Press.
- ERVIN-TRIPP, Susan Moore**. 1981. Social process in first and second language learning. In H. Winitz (éd.) *Narative language and foreign language acquisition* (Annals of the New York Academy of Science. New York : New York Academy of Sciences, volume 379, pp. 33-47.
- FARRAUDIERE Yvette**, 1989, *École et société en Guyane française : scolarisation et colonisation*, Paris : L'Harmattan.
- FERGUSON Charles-Albert**, 1959, « Diglossia », dans *World*, n°15, pp. 325-340.

- FISHMAN Joshua**, 1967, « Bilingualism with and without Diglossia, Diglossia with and without Bilingualisms », dans *Journal of Social Issues*, n°23/2.
- FISHMAN Joshua**, 1971, *Sociolinguistique*, Paris/Bruxelles, Nathan-Labor, Paris, Karthala.
- FUCHS Catherine**, 1994, *Paraphrase et énonciation*. Collection L & Apos, Homme dans la langue. Paris : Ophrys.
- GADET Françoise & VARRO Gabrielle (dir.)**, 2006, Le scandale du bilinguisme. Langues en contact et *plurilinguismes, Langage et société*, n°116, juin 2006, pp. 9-28.
- GAJARANGA Joseph**, 2001. « Linguistic Identities in Talk-in-Interaction : Order in Bilingual Conversation ». *Journal of Pragmatics*, vol. 33, n°12, pp.1901-1965.
- GAJO Laurent, MATTHEY Marinette, MOORE Danièle**, 2004, *Un parcours au contact des langues*. Paris : Didier.
- GAJO Laurent**, 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.
- GAJO Laurent**, 2000, *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Editions universitaires.
- GAJO Laurent & MONDADA Lorenza**, 2000, *Interactions et acquisitions en contexte*, Fribourg : Editions universitaires.
- GAJO Laurent, KOCH Petra, MONDADA Lorenza**, 1996, « La pluralité des contextes et des langues : une approche interactionnelle de l'acquisition », In *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°64, pp. 61-86.
- GAL Susan**, 1979, *Language shift : Social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. San Francisco : Academic Press.
- GAONAC'H Daniel**, 2006, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Paris, Hachette.
- GARDNER-CHLOROS Penelope**, 2009, *Code-switching*, Cambridge, New-York N.Y: Cambridge University Press.
- GIACOMI Alain & DE HEREDIA Christine**, 1986, Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés. In *Langages*, L'acquisition du français par ces adultes immigrés : aspects psycholinguistiques, n° 84, pp. 9-24.
- GAONAC'H, Daniel**, 1987. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Crédif-Hatier, LAL, p. 134.
- GOFFMAN Erving**, 1974, *Les rites d'interaction*, Paris : Editions de Minuit.
- GOROVITZ Sabine**, 2014, *L'école en contexte multilingue, une approche sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan.
- GOURY Laurence, & RENAULT-LESCURE Odile**, 2009. *Les langues de Guyane*. La Roque d'Anthéron : Vents d'ailleurs, Marseille : IRD, pp. 189
- GOURY Laurence, LAUNEY Michel, PUREN Laurent et RENAULT-LESCURE Odile**, 2004, « Les langues à la conquête de l'école en Guyane ». dans Tupin (éd.) : *Anthropos Economica, École et Éducation, Univers Créoles* 4, pp. 47-65.
- GOURY Laurence, & MIGGE Bettina**, 2003. *Grammaire du nengee : introduction aux langues aluku, djuka et pamaka*. IRD Éditions, Collection Didactiques, pp. 282.
- GRANDATY Michel & CHEMLA Marie-Thérèse**, 2004, « Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages ». In Plane S. & Garcia-Debanc C. (éd.) *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hatier.
- GRANDATY Michel (dir.), TURCO Gilbert, LE CUNFF, Catherine (ed.)**, 2001, *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école primaire*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

- GRENAND Françoise, & RENAULT-LESCURE Odile**, 1990, *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien, approche culturelle et linguistique*. Cayenne, Orstom.
- GROSJEAN François**, 1982, *Life with Two Languages : An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press.
- GÜLICH Elisabeth**, 1986, « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situation de contact », *DRLA*, 34/35, pp. 161-182
- GÜLICH Elisabeth & KOTSCHI Thomas**, 1983, « Les marqueurs de reformulation paraphrastique », *Cahiers de linguistique française*, n° 5, pp. 305-351.
- GUMPERZ John-joseph**, 1964, « Linguistics and Social Interaction in Two Communities », dans *American Anthropologist*, n°2.
- GUMPERZ John-Joseph**, 1989, *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Editions de Minuit.
- GUMPERZ John-joseph**, 1989, *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, La Réunion/Paris, L'Harmattan.
- GUMPERZ John-Joseph (éd.)**, 1982, *Language and Social Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GUMPERZ John-Joseph**, 1972, « Introduction », dans Gumperz J. J., Hymes D., *Directions in Sociolinguistics : the ethnographie of communication*, New York, Holt Ribehart and Winston.
- HAMERS Josiane, BLANC Michel**, 2000, *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HAMERS Josiane, BLANC Michel**, 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Liège, Mardaga.
- HAUGEN Einar**, 1956, Bilingualism in the Americas. A bibliography and a Research Guide, Amer. Dialect Soc. T. VIII, n°36.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine**, 1994, *Les interactions verbales*, vol.3, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine**, 1990, *Les interactions verbales*, vol.1, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine**, 2006, *Les interactions verbales, Approche interactionnelle et structure de conversations*, Paris, Armand Colin.
- HURAU Jean-Marcel, GRENAND Pierre et Françoise**, 1998, *Indiens de Guyane*. Paris : IRD Éditions.
- HUTTAR George L. et HUTTAR Mary L.**, 1994, *Ndjuka*. London, Routledge.
- HYMES Dell**, 1991. *Vers la compétence de communication*. Paris, coll. LAL, CREDI, Hatier/Didier.
- JAKOBSON Roman**, 1963 [1973], *Essais de linguistique générale*, volume I et II, Paris : Minuit.
- KRAFFT Ulrich & DAUSENDSCHÖN-GAY Unln'ch**, 1987, Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* , n°59, pp. 127-158.
- LABOV William**, 1972, *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press.
- LAMBERT Patricia & TRIMAILLE Cyrille**, 2004, « Plurilinguisme, variations et apprentissages des langues à l'école primaire : quelles prises en compte didactiques de l'hétérogénéité ? » In GHOLTZER, G. *Voies ver le plurilinguisme*, Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, pp. 70.
- LAMBERT E. Wallace & TUCKER G. Richard**, 1972, *Bilingual education of children, The St. Lambert experiment*, Rowley, MA : Newbury House.
- LÉGLISE Isabelle**, 2007, « Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane ». In MIGGE Bettina & LÉGLISE Isabelle (éd.),

- Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*. Paris : IRD Éditions. pp. 42-43.
- LÉGLISE Isabelle**, 2005, Contacts de créoles à Mana (Guyane française) : répertoires, pratiques, attitudes et gestion du plurilinguisme. *Études Créoles* 28-1, pp. 23-57.
- LÉGLISE Isabelle & PUREN Laurent**, 2005, « Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais ». dans Tupin (dir.) : *Écoles ultramarines, Univers Créoles* 5, pp. 67-90.
- LÉGLISE Isabelle**, 2004, Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane française, pratiques et attitudes d'enfants scolarisés en zone frontalière. *Langues de frontières, frontières de langues, Glottopol* 4, pp. 108-124.
- LENNEBERG Eric**, 1967, *The Biological Foundations of language*, New York : Wiley 1967.
- LENTIN Laurence et al.**, 1984, *Recherches sur l'acquisition du langage*, volume 1, Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- LE PLAT Jacques & HOC Jean-Michel**, 1983, Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie Cognitive*, volume 3 (1), pp. 49-63.
- LI, Wei**, 2002, What do you want me to say ? On the Conversation Analysis approach to bilingual interaction. *Language in Society*, volume 33, pp. 159-180.
- LÜDI Georges, PY Bernard**, 1986 [2003] (3e édition), *Etre bilingue*, Berne/Francfort/New-York, Peter Lang.
- LÜDI Georges, OESCH SERRA Cecilia, PY Bernard**, 1984, « Proposals for a heuristic model of bilingualism for various groups of migrants », In P. Auer & A. Di Luzio (éds.), *Interpretative Sociolinguistics. Migrants-Children-Migrant Children*. Tübingen, Narr, pp. 13-26.
- LÜDI Georges**, 1990. « Diglossie et polyglossie ». In HOLTUS G. M., *Lexikon der romanistischen Linguistik*, Tübingen, pp. 307-334.
- MACKEY William**, 1997, Langue maternelle, langue première, langue seconde. In Moreau M.- L., *Sociolinguistique. Concepts de base*. Bruxelles: Editions Mardaga. pp. 18.
- MACKEY William**, 1976, *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klincksiek.
- MACNAMARA John**, 1966, *Bilingualism and primary education, a study of Irish experience*. [Le bilinguisme à l'école primaire l'expérience irlandaise]. Edinburg. University Press. pp. 173.
- MAM-LAM-FOUCK Serge (dir.) et al.** 2007, *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui : un département français dans la région des Guyanes*. Matoury: Ibis rouge éditions.
- MARTINEZ Pierre, PEKAREK DOEHLER Simona (dirs.)**, 2000, *La notion de contact de langues en didactique, Notions en questions n°4*, ENS Editions.
- MARTINEZ Pierre**, 1996, *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses Universitaires de France.
- MATTHEY Marinette**, 2003, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Bern, Berlin, Bruxelles : Peter Lang.
- MATTHEY Marinette (éd.) & MOORE Danièle**, 1997, « Alternance des langues en classe: pratiques et représentations dans deux situations d'immersion », *Contacts de langues et représentations*, Tranel, volume 27, pp. 63-82.
- MATTHEY Marinette**, 1996, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale, sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Berne, Peter Lang.

- MEHAN Hugh**, 1979, *Learning Lessons : Social organisation in the Class room*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, pp. 227.
- MEYERS-SCOTTON Carol**, 1997, *Duelling languages grammatical structure in code-switching*. Oxford : Clarendon Press.
- MILROY Lesley & MUYSKEN Pieter**. 1995. *One speaker. Two languages Cross Disciplinary Perspectives on code-switching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MOOMOU Jean**, 2004. *Les Monde des Marrons en Guyane (1772-1860) La naissance d'un peuple : les Boni*, Matoury, Ibis Rouge, pp. 597.
- MONDADA Lorenza**, 1995, « Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques », dans *Tranel* n°22, pp. 55-89.
- MONDADA Lorenza**, PY Bernard, 1994, « Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant », *Actes du IXe Colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : Perspectives et recherches*, Saint-Etienne, 13-15 mai 1993, pp. 381-396.
- MOORE Danièle**, CASTELLOTTI Véronique, 2008, « La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone », In Moore D., Castellotti V. (éds.), *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne, Peter Lang, pp. 11-24.
- MOORE Danièle**, 2007, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.
- MOORE Danièle**, 2007, « Alternances, compétence plurilingue et dynamiques d'apprentissage », dans *Plurilinguismes et école*, Langues et apprentissage des langues, pp. 155-179.
- MOORE Danièle**, 2007, « Construire à l'école la relation entre les langues et les cultures », dans *Plurilinguismes et école*, Langues et apprentissage des langues, pp. 207-235.
- MOORE Danièle**, 1996, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », In *AILE* n°7, pp. 95-121.
- MOREAU Marie-Louise (éd.)**, 1997, *Sociolinguistique, concepts de base*, Liège, Mardaga.
- MUYSKEN Pieter**, 2002, *Bilingual speech : a typology of code mixing*. Cambridge : Cambridge University Press.
- MYERS-Scotton Carol**, 1993, *Social motivation for code switching from Africa*. Oxford. Clarendon Press.
- NONNON Elisabeth**, 2001, « La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnel à travers l'activité partagée de description ». In Grandaty M., TURCO G., *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*, Paris, INRP, pp. 65-102.
- NOYAU Colette, PORQUIER Remy**. (éds.), 1984, *Communiquer dans la langue del'autre*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes.
- N'SIAL B. N. Seseq**, (1979), « Quelques hypothèses pour une définition du métissage linguistique ». *Langage et société*. Vol. 9. n°1. p. 31-37.
- NUCHEZE (de) Violaine**, 1998, *Sous les discours, l'interaction*, Paris : L'Harmattan.
- PEKAREK DOEHLER Simona & MARTINEZ Pierre**, 2000, « Le contact des langues, lorsqu'il croise sur son chemin la didactique... », dans Martinez P., Pekarek Doehler, S. (éds.) : *La notion de contacts de langues en didactique, Notions en Question*, n°4, Fontenay/Saint-Cloud : Editions ENS, pp. 191-207.
- PEKAREK DOEHLER Simona**, 1999. *Leçons de conversation*. Fribourg : Editions universitaires de Fribourg.
- PIAGET Jean**, [1923] 1992, *Le Langage et la pensée chez l'enfant : étude sur la logique de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Nestlé.

- PIERCE Charles Sanders**, 1931, *Collected Papers*, volume 1-6, Cambridge, Harvard University Press.
- PINKER Steven**, (1994) *The language instinct : the new science of language and mind*, Londres, Penguin.
- POPLACK Shana**, 2004, Code-switching. In Dittman N., Ammon U., Mattheier K. J. et TRUDGILL P., *Sociolinguistique. Un manuel international de la science du langage et de la société*. Berlin: Walter de Gruyter.
- POPLACK Shana**, 1988, «Conséquences linguistiques du contact de langues: un modèle d'analyse variationniste », dans *Langage et Société* n°43, pp. 23-48.
- PORQUIER Rémy**, 1984, « Communication exolingue et apprentissage des langues », dans *AILE* n°3/17, pp. 17-47.
- PRICE Richard & PRICE Sally**, 2003, *Les Marrons*. Châteauneuf-le-Rouge, Vent d'ailleurs.
- PUREN Laurent**, 2007, « Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en oeuvre en Guyane française depuis le XIXe siècle », dans Léglise I. et Migge B., *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*. IRD Éditions, pp. 279-295.
- PY Bernard & LÜDI Georges**, 1986, *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- PY, Bernard**, 1994, « Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique », In Coste D., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968)1988*), Crédif-Hatier, LAL, p.51.
- PY Bernard**, 2004 [1993], « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », In Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.), *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, pp. 41-54.
- PY Bernard**, 2004 [1997], « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues », dans Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.), *Un parcours au contact des langues, textes de Bernard Py commentés*, Paris, Crédif-Didier, pp. 139-148 (parution initiale dans *ELA* n° 108, pp. 495-503).
- PY Bernard**, 2000, « Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques ». *Analyse conversationnelle et représentations sociales, TRANEL* 32, pp. 5-20.
- PY Bernard**, 1994, « Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique », In Coste D., *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*, Crédif-Hatier, LAL, pp. 51.
- RENAULT-LESCURE Odile**, 2000, « L'enseignement bilingue en Guyane française, une situation particulière en Amérique du Sud ». In Blanquer et Tringade (éd.) : *Les défis de l'éducation en Amérique latine*, Paris : IHEAL, pp. 231-254.
- RENAULT-LESCURE Odile & GOURY Laurence**, 2009, *Langues de Guyane*. La Roque d'Anthéron : Vents d'ailleurs.
- ROULET Eddy**, 1981, "Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation", *Etudes de linguistique appliquée* 44, pp. 7-39.
- SACKS Harvey, A. SCHEGLOFF Emanuel, JEFFERSON Gail**, 1974, « A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation » In *Language*, Volume 50, N° 50, Partie 1, pp. 696-735.
- SAPIR Edward, MANDELBAUM David Goodman (éd.)**, 1951, *Selected Writings of Edward Sapir in language, culture and personality*, Berkeley, University of California press, p. 162
- SAUVAGE, Jérémi**, 2003, *L'enfant et le langage : une approche dynamique et développementale*, L'Harmattan.

- SAUVAGE Jérémi**, 2003, « Développement langagier, chaos et interactions sociales ». In Langage et Société, Editions de la Maison des sciences de l'homme, n° 105, pp. 87-96.
- SEARLE John R**, 1991, *Speech Acts : An Essay in Philosophy of Language*. Cambridge University Press.
- SEARLE John R**, 1982, *Sens et expression*, Éditions Minuit.
- SHANNON Claude Elwood**, 1949, « Communication theory of secrecy Systems » *Bell System Technical Journal*, volume 4, n°28, pp. 656-715.
- SIMONIN Jacky**, 2013, *Sociolinguistique du contact , modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Lyon: ENS Edition.
- TELLIER Marion**, 2008, Dire avec des gestes. In Chnane-DAvin, F. & Cuq, J. P. (éds) *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle*. Le Français dans le monde, recherche et application, 44, pp. 40-50.
- TELLIER Marion**, 2006, *L'impact du geste dans la compréhension d'une langue étrangère. Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vives*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris 7 - Denis Diderot, Paris.
- THIAM Ndiassé**, 1997, « Alternance codique ». In Moreau M.-L. (éd.), *Sociolinguistique. Les concepts de base*, Sprimont, Mardaga, pp. 32-35.
- TREVISE Anne**, 1993, « Acquisition / apprentissage / enseignement d'une langue 2 : modes d'observation, modes d'intervention », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 92, pp. 36-50.
- VAN DER STRATEN Astrid**, 1991, *Premiers gestes, premiers mots*. Paris : Le Centurion.
- VASSEUR Marie-Thérèse**, 2005, *Rencontres de langues Question(s) d'interaction*, Paris, Didier.
- VERONIQUE Daniel**, 1992, « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives ». *AILE, Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social*, volume 1, pp. 5-36.
- VION Robert**, 1992, *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette supérieur.
- VYGOTSKY Lev**, 1997, [1934]1978], *Pensée et langage*. Paris, la Dispute.
- WEINREICH Uriel**, 1970 [1934][1953], *Languages in contact. Findings and problems*, New York, Linguistic Circle of New York.
- WEITZMAN Elaine & GREENBERG, Janice**. 2008. *Apprendre à parler avec plaisir. Comment favoriser le développement social et langagier des enfants dans le contexte des centres de la petite enfance*. Toronto, Ontario : Centre Hanen.
- WERTSCH James V.**, 1985, *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge MA : Harvard University Press.
- WINFORD Donald**, 2003, *An introduction to contact linguistics*, Massachussets, Blackweel Publishing.
- WONG FILLMORE Lilly**, 1979, Individual differences in second language acquisition, In Fillmore W. S. Y. Wang & D. K. Kempler (eds.). *Individual differences in language ability and language behavior*, New York : Academic Press.

A N N E X E S

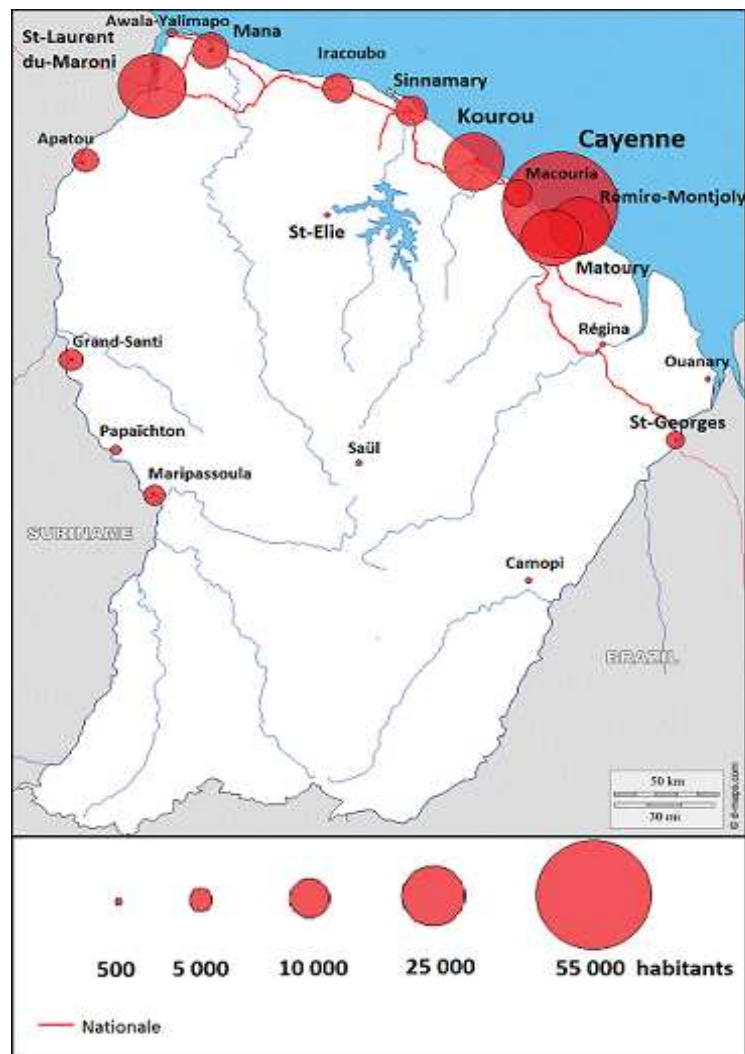
LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 Carte 1 : Situation géographique de la Guyane française	228
ANNEXE 2 Carte 2 : Répartition géographique de la population guyanaise.....	229
ANNEXE 3 Carte 3 : Les langues de Guyane française.....	230
ANNEXE 4 Questionnaire sur les langues destiné aux élèves.....	231
ANNEXE 5 Questionnaire destiné aux enseignants	233
ANNEXE 6 GRAPHIQUE 1 : Pourcentage d'élèves déclarant savoir parler français avant la scolarisation.....	234
ANNEXE 7 GRAPHIQUE 2 : Profils d'élèves alloglottes	235
ANNEXE 8 Convention de transcription	236
ANNEXE 9 Petite section 1, classe maternelle, jeunes enfants âgés de 3 à 4 ans, activité de langage, transcription, « Bon appétit Monsieur Lapin »	237
ANNEXE 10 Petite Section 2, classe maternelle, jeunes enfants âgés 3 à 4 ans, activité de langage, transcription, « Le corps humain »	265

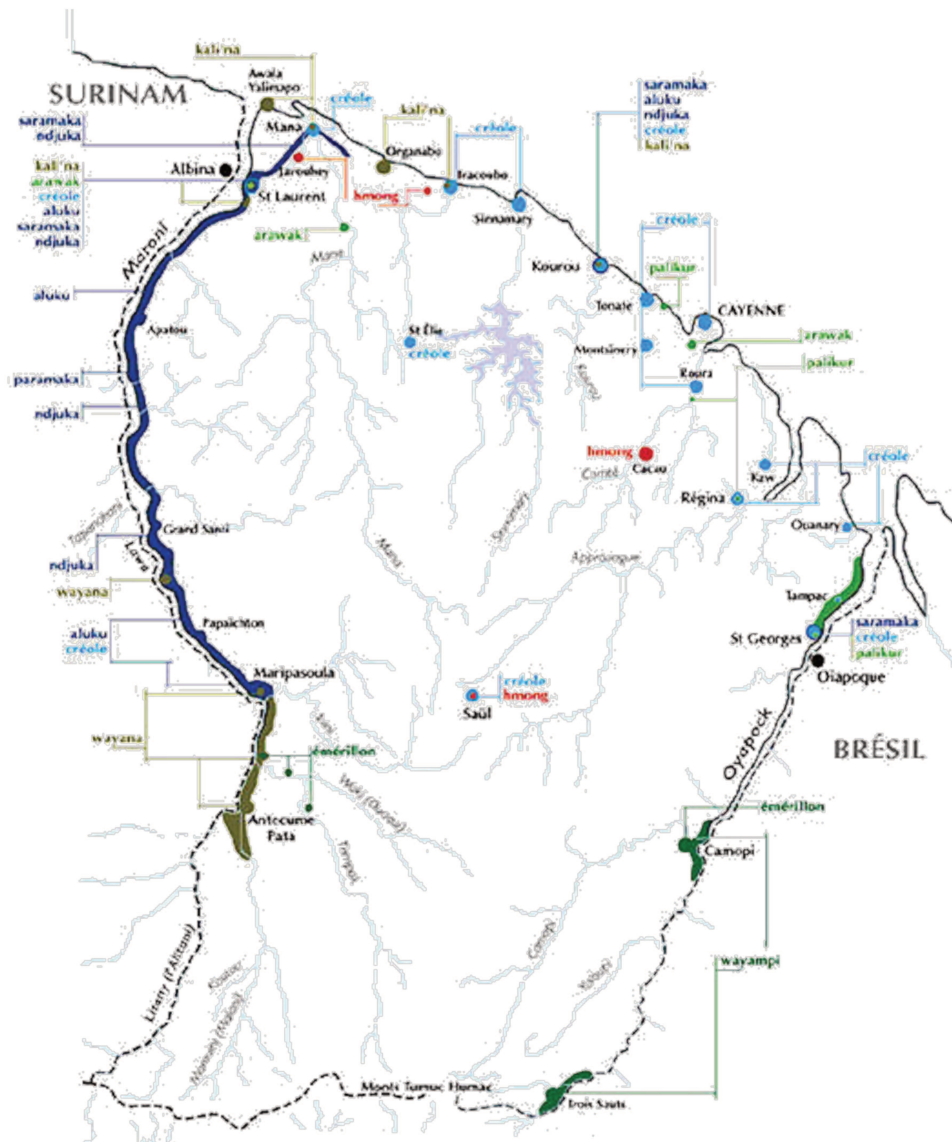
ANNEXE 1 Carte 1 : Situation géographique de la Guyane française



ANNEXE 2 Carte 2 : Répartition géographique de la population guyanaise



ANNEXE 3 Carte 3 : Les langues de Guyane française



ANNEXE 4 Questionnaire sur les langues destiné aux élèves

n° _____

Sexe : G / F

Classe _____

a. Quel âge as-tu _____ b. Où es-tu né _____ [si différent : quand es-tu arrivé(e) ici _____]

c. Est-ce que tu étais dans une autre école avant ? (où ? pays-ville-nom école) _____

1. Quelle(s) langue(s) est-ce que tu parlais (quand tu étais petit) avant d'aller à l'école ?

_____ [si + de 2 : dans quelle(s) langues tu as appris à parler _____]

2. Quelles autres langues as-tu apprises ? _____

3. Dans quelles langues parles-tu

à ta mère ? _____ à ton

père ? _____

à tes frères et sœurs ? _____ à tes amis ?

_____ tu vois tes grands-parents ? quelles langues tu leur parles (parents de ta maman) _____ (de ton papa) _____

[éventuellement: d'autres personnes de ta famille _____]

4. Quand tu n'es pas à l'école, quelle(s) langue(s) parles-tu le plus souvent ? _____

5. Quelle langue parlait ta mère quand elle était petite ? _____ (née où : _____) ton père ? _____ (né où : _____)
tes grands-parents ? [maternels] _____ [paternels] _____

6. Dans quelles langues te parlent ta mère ? _____ ton père ?

_____ tes frères et sœurs ? _____ tes amis ?

_____ [éventuellement tes grands-parents ? (maternels) _____ (paternels)

_____]

[éventuellement d'autres personnes de ta famille _____]

7. Quelle est la langue dans laquelle tu es le plus à l'aise pour parler ? _____

8. Quelles langues sais-tu écrire ? _____

9. Est-ce qu'il y a des langues que tu voudrais apprendre à parler ? Lesquelles ? 1

_____ 2 _____ 3 _____

10. Pourquoi ? 1 _____ 2 _____ 3 _____

11. Quelles langues voudrais-tu apprendre à écrire ? 1 _____ 2 _____

3 _____

12. Pourquoi ? 1 _____ 2 _____ 3 _____

13. Est-ce qu'il y a des langues que tu ne veux pas apprendre du tout ?

14. Pourquoi ? _____

15.	Le..... (1ère lg déclarée), tu le parles très bien	un peu	bien	
bien	Le..... (2è lg déclarée), tu le parles	un peu	bien	très
bien	Le..... (3è lg déclarée), tu le parles	un peu	bien	très
bien	Le..... (4è lg déclarée), tu le parles	un peu	bien	très
bien	Le..... (5è lg déclarée), tu le parles	un peu	bien	très

16.	Le..... (1ère lg déclarée), tu le comprends très bien	un peu	bien	
	Le..... (2e lg déclarée), tu le comprends très bien	un peu	bien	
	Le..... (3e lg déclarée), tu le comprends très bien	un peu	bien	
bien	Le..... (4e lg déclarée), tu le parles	un peu	bien	très
bien	Le..... (5è lg déclarée), tu le parles	un peu	bien	très

17. Est-ce que ça t'arrive de mélanger les langues ? oui non parfois

18. Tu connais des gens qui mélangent les langues ? Et tu en penses quoi des mélanges/des gens qui mélangent _____

19a. [si pas suivi par ILM ou dispositif classes bilingues]

As-tu envie d'apprendre à l'école le _____ ? oui non

Pourquoi ? _____

19b. [si suivi par ILM ou dispositif classes bilingues]

Tu aimes apprendre le _____ avec un ILM / ton enseignant ? oui non

Pourquoi ? _____

20. [si scolarisation antérieure (hors Guyane)]: dans quelles langues as-tu appris à lire et à compter à l'école avant de venir en Guyane ? _____

ANNEXE 5 Questionnaire destiné aux enseignants

Classe : _____

Sexe : H / F

Niveaux : _____

1. Depuis combien de temps enseignez-vous ?

2. Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école ?

3. Où êtes-vous né(e) ?

4. Quelle(s) langue(s) parlez ?

5. Parlez-vous la ou les langues des élèves ? Si non, aimeriez-vous l'apprendre ? Si oui ou non, parlez moi de vos motivations ? _____
6. Quelle méthode d'apprentissage du français utilisez-vous ?

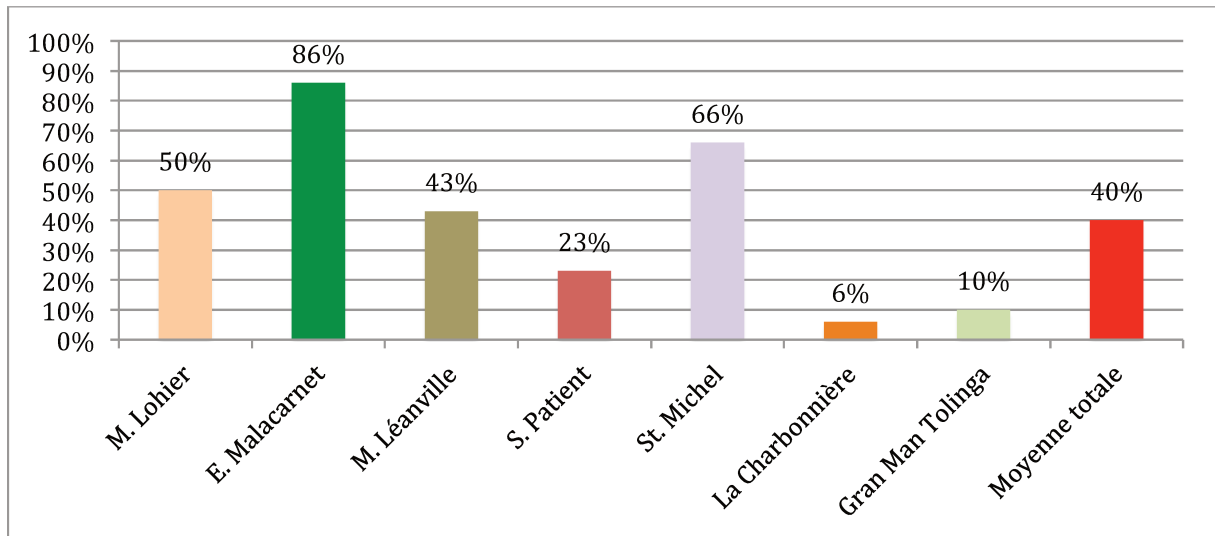
7. Quelle place occupe la langue des élèves à l'école ? (classe, cour de récréation)

8. Pensez-vous que l'école devrait accorder une place plus importante aux langues premières des élèves de Guyane ?

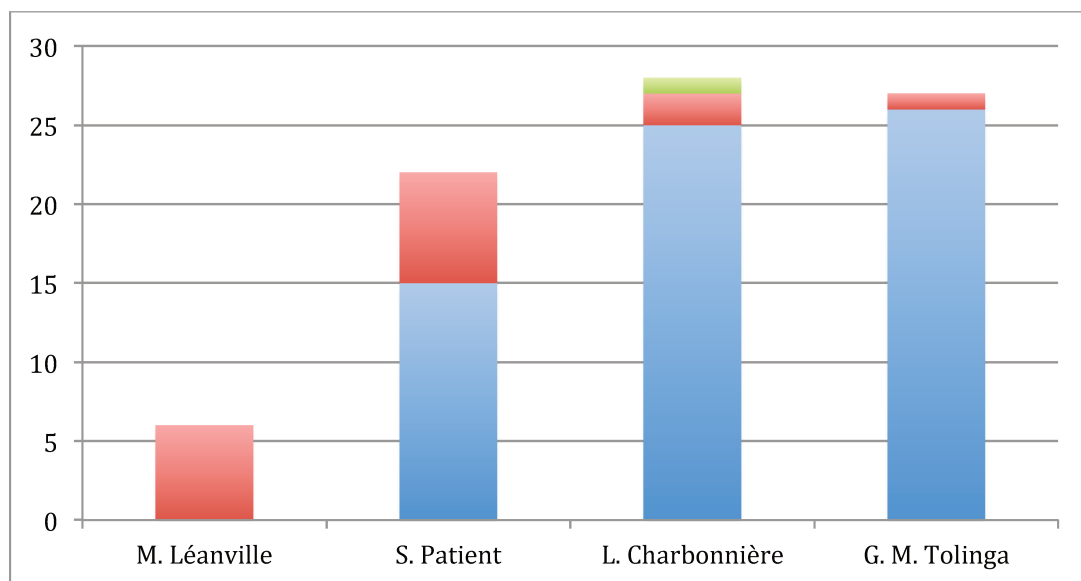
9. Pensez-vous que l'enseignement des langues à l'école serait un frein à l'apprentissage du français ?

10. Lors de l'apparition des langues des élèves, comment réagissez-vous ? Comment gérez-vous les langues des élèves en classe ?

ANNEXE 6 Graphique 1 : Pourcentage d'élèves déclarant savoir parler français avant la scolarisation



ANNEXE 7 Graphique 2 : Profils d'élèves alloglottes



ANNEXE 8 Convention de transcription¹³⁶

(...)	Mots ou passages dont la transcription est incertaine.
(xxx)	Mots ou passages totalement inaudibles.
((rires))	Commentaires.
<(())>	Commentaires sur les voix ou sur les tons de la voix.
`	L'antiquote à l'intérieur d'un morphème signale la chute d'un son.
	Silences ou pauses intra-tour signalés par des croix.
/ \	Intonation montante et descendante
°°	Structure segmentale chuchotée
: :: :::	Allongement vocalique répétée en fonction de la durée perçue par le transcrip-teur.
(.)	Micro-pause
(3.4)	Pause chronométrée
.h	Aspiration
<&>	Si la représentation d'un tour s'étend sur plusieurs lignes et qu'une ligne d'un autre locuteur s'insère (chevauchement ou commentaire, il faut insérer le symbole « & » à la fin de la première ligne (sans espace avant) et au début de la reprise du tour (sans espace après).
=	Enchaînement immédiat (ou latching : pas de micro-pause entre deux tours de parole)
< [» et «] »	Chevauchement Insertion de crochets « [» et «] », encadrant le chevauchement dans chaque tour. Les crochets ouvrant « [» (début du chevauchement) sont obligatoires (sans espace après) ; les crochets fermants «] » (fin du chevauchement) par contre sont facultatifs.
PEF je n'aime pas/ les carottes\	Ecriture normale en Courier New 10
ATSEM fa de e kali en na aluku <i>comment on l'appelle en aluku</i>	Variété linguistique en Arial Black 9 <i>Traduction littérale en Arial 9</i>
EXtra	Structure segmentale accentuée
ddddddd	Morphèmes ou passages soulignés indiquent l'insistance
(;)	Segments entre lesquels le transcrip-teur hésite.
((COM :))	Commentaires sans identifiant de tour.
((EVT : la porte s'est fermé))	Commentaires permettant de catégoriser la description
X	Plusieurs enfants prononcent le même énoncé en même temps

¹³⁶ Cette méthode de transcription se fonde sur la convention ICOR mise à jour en novembre 2007 par le groupe ICOR du laboratoire ICAR (Interactions Corpus Apprentissages Représentations) <http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/>.

ANNEXE 9 Corpus, Petite section 1, classe maternelle, jeunes enfants âgés de 3 à 4 ans, activité de langage, transcription « Bon appétit Monsieur Lapin »

Nom de la transcription : Bon appétit Monsieur Lapin !

Date d'enregistrement : 12/11/2009

Durée d'enregistrement : 00 : 45 : 05 minutes.

Durée transcrite : 27 minutes.

Lieu d'enregistrement : aire regroupement dans une salle de classe de Petite Section, école maternelle Cormontibo, Papaïchton.

Participants anonymisés :

PEF : Professeur des Écoles de sexe Féminin

AF : A pour ATSEM de sexe Féminin.

EF1 : Élève de sexe Féminin identifié au rang 1

EF2 : Élève de sexe Féminin identifié au rang 2

EM1 : Élève de sexe Masculin identifié au rang 1

E?? : Élève non identifié

EXX : Plusieurs élèves non identifiés parlent simultanément.

COM commentaires : description de l'action non verbale.

LAU pour Laura ; VIK pour Viky ; WIL pour William ; KAT pour Katia ; ISM pour Ismael ; GIS pour Gislain ; TÉO pour Théodore ; ANG pour Ange-Line.

Code enregistrement/transcription : bonappétit121109_PS1_Nelau



((00 :12 :23 :348))

25 E? mhm:::

26 (0.3)

27 PRO hier/ on n` s'est pas vu\
28 (0.4)

29 PRO c'était un jour férié::\
30 (0.8)

31 PRO i` n'y a pas eu école/ on^est resté à la mai-/ [(0.5)]
32 E? [-son/]

33 PRO -son/
34 E? °maison°

35 PRO hier/ on^est res- [(0.4)]
36 E? [xxx]

37 PRO <((en clappant dans ses mains et en fixant du regard l'élève))
léonard/ (0.2)thé/ o/ dord/ qu'est-ce que j'ai déjà dit/))>

38 PRO thé/ o/ dord/
39 (0.7)

40 PRO je/ parle/
41 (0.5)

42 PRO je/ parle/
43 (0.9)

44 PRO on se tait\
45 (2.4)

46 PRO oké::/ vous répondez à mes questions\=c'est tout= donc/ hier/
on était à la maison\
47 (0.9)

48 PRO ce n'était pas un jour de classe (c'était) un jour férié
49 (0.3)

50 PRO (donc ; bon)/ (.) regardez/ regardez mon bus\
51 (0.6)

52 PRO re(.)gar(.)dez le bus::/
53 (0.4)

54 PRO tout le monde/ on regarde le bus\
55 (0.2)

56 <((0.5)bruit))>

57 PRO le ca:r/
58 (0.4)

59 PRO on va l'avancer/
60 <((0.8) bruit))>

61 PRO hier/ c'était mercredi\ (0.4)aujourd'hui on est JEU-/
62 (0.8)

63 PRO JEU-/
64 (1.3)

65 PRO aujourd'hui on est quel jour/ on est jeu-:::/ di:::/
66 ((0.2) au moins le [di:::])

67 X [xxx]xxx

68 ((COM :voix de l'enseignant de la Petite Section de maternelle
2))
69 (2.5)

70 ((COM : voix de l'enseignant de Petite Section de maternelle
2))
71 (0.8)

72 ((COM : voix de l'enseignant de Petite Section de maternelle
2))
73 (2)

74 PRO on répète/ (.) aujourd'hui::
75 (0.8)

76 PRO <((en tapant des mains))au/ jour/ d'hui/>
77 ((COM : voix d'un élève de la classe de Petite Section de
maternelle))
78 (0.5)

79 PRO aujourd'hui on est JEU:::-
80 (0.3)
81 PRO ((tape des mains))
82 ATM **u taki [no]**
vous / parler / marque d'insistance
parlez (ou répétez)

83 PRO [JEU:::-]/
84 (0.4)
85 PRO <((en frappant une fois dans ses mains)) di:[::\]>
86 E? [di::]
87 [((applaudit))]
88 X [xxx xxx xxx]
89 PRO o::ké::\
90 E? ((applaudit))
91 PRO alors/
92 PRO je vais mett`e jeudi\
93 (1.5)
94 E? °jeudi°
95 (.)
96 PRO je vais chercher l'étiquette de jeudi\ regardez/ le jour il
change\
97 (0.4)
98 PRO je vais chercher l'étiquette de jeudi\ (0.4) voici(0.2) jeudi\
99 (0.9)
100 PRO jeu-:::/
101 (.)
102 PR -di benjamin/
103 (0.8)
104 PRO tu vois/
105 (0.4)
106 PRO aujourd'hui/ on est quel jour gustino/
107 (0.9)
108 PRO <((en s'adressant à gustino)) jeu/>
109 (1)
110 PRO <((en s'adressant à gustino)) quel jour gustino/>
111 (1.1)
112 PRO jeu-/
113 (0.3)
114 PRO di[mitri xxx]
115 E? [pe:: là]
116 (0.8)
117 PRO [jeu:di]
118 E? [mhm/]
119 (0.7)
120 PRO alors je vais l'accro[cher]\
121 E? [xxx]
122 (1)
123 PRO mer°ci°
124 <(0.4)((bruit sur le tableau))>
125 (0.4)
126 PRO regardez/ [encore]
127 COM <(0.5)((bruit de fond))>
128 (0.3)
129 PRO qu'est-ce qui va changer dans la date\
130 E? xxx xxx xxx
131 PRO le NOMBre/ bien sûr\ il va changer
132 (0.2)
133 PRO regardez/ ce que je fais
134 (1.3)
135 <(0.7)((bruit sur le tableau))>
136 (0.8)

137 PRO hier on était le onze/
138 E? xxx xxx xxx
139 (.)
140 E? <(1.1)((baille))>
141 (0.4)
142 PRO hier/ on^était le onze/
143 (.)
144 E? xxx xxx
145 PRO et aujourd'hui on^est le DOUZE/
146 (0.8)
147 PRO on répète le DOUZE//
148 (1.1)
149 PRO ah::://
150 (0.6)
151 PRO j'ai dit on répète/
152 (0.3)
153 PRO aujourd'hui d'aujourd'hui::://
154 (0.5)
155 PRO aujourd'hui[ui]
156 ATM **[u taki no]**
vous/ parler/ marque d'insistance
parlez (ou répétez)
157 PRO <((en tapant des mains)) au- jour- d'hui>
158 X aujourd'hui/
159 PRO on^est::://
160 X on^est:::
161 PRO jeu-/-di/
162 X jeu:::di:::
163 PRO DOU:::ze[:::
164 X [dou:::ze:::
165 PRO <((en tapant des mains)) no-/ -vem-/ -b`e />
166 (0.2)
167 X <((en tapant des mains)) no-/ -vemb-``/
168 PRO .h <((en tapant des mains))deux milles neuf>
169 (0.2)
170 X <((en frappant des mains)) deux milles neuf/>
171 PRO <((en tapant des mains))jeu::/ di/>
172 X <((en frappant des mains)) jeu:::di/>
173 (0.3)
174 PRO <((en tapant une fois dans sa main)) douze/>
175 (0.7)
176 E? douze/=
177 E? =dix/
178 (0.2)
179 E? xxx
180 PRO <((en tapant des mains)) no/ vemb``/
181 (0.3)
182 X <((en tapant dans leur main)) no vem````/
183 PRO <((en tapant dans ses mains)) deux milles neuf/>
184 E14 <((en tapant dans ses mains)) deux milles neuf/>
185 E? ((applaudit))
186 PRO mer:::ci:::
187 (0.3)
188 PRO alors/=
189 E? =xxx
190 (0.4)
191 PRO bien sû:::r/ le p`tit cartable/ (.) qui représente (.)l'école/
192 (0.2)
193 PRO on va le mett`` sous le douze\
194 (1.2)
195 PRO je vérifie/

196 (0.3)
197 PRO un/ deux/ .h trois/ quatre/ cinq/
198 (0.2)
199 PRO six sept huit neuf dix onze douze/
200 (0.7)
201 PRO oké/
202 (.)
203 PRO douze/
204 (1.5)
205 PRO bon/
206 E? xxx
207 <(0.7)((bruits))>
208 (0.5)
209 PRO <(1.5)((tape sur ces feuilles dans ses mains))>
210 PRO qu'est-ce qu'on va faire après la date/ qu'est-ce qu'on va
faire/
211 COM <(1.6)((chahut d'enfants))>
212 (1.1)
213 PRO les enfants/
214 (1)
215 PRO après la date qu'est-ce qu'on voit d'habitude/
216 E7 hi ya::/
217 PRO après la date qu'est-ce qu'on voit/
218 (0.3)
219 E? xxx
220 (.)
221 PRO c'est quoi ça/
222 <(1)((PRO agite des papiers dans sa main))>
223 E? des nuages/
224 (.)
225 PRO oui oui oui/ ce sont les feuilles de la météo-
226 (0.2)
227 X (jo::)
228 PRO la météo-(0.2) O/
229 (.)
230 E? °(o::/°)
231 (.)
232 PRO (pas [xxx o])
233 E? [°o::°]/
234 PRO la mé té (0.2) O/ regardez / mes lèvres /
235 (0.4)
236 PRO théodore/
237 (0.2)
238 PRO la mé té O:/
239 (0.4)
240 E? la mé té (.) O:/
241 PRO on répète/ la/ mé/ té/ [O:]/
242 X [O:]/
243 PRO merci::
244 0.6)
245 PRO .h alors/ (0.6)on compte/ avec madame/ un:::/
246 X un::
247 PRO deux::/
248 X deux::/
249 PRO trois\
250 (0.2)
251 <((.)((chahut d'enfants))>
252 PRO alors/ [parmi les affiches/]
253 E14 [<((en se levant du banc)) xxx>]
254 <((en s'adressant à E14)) va t'asseoir\
255 (0.3)

256 PRO parmi les affiches/(.) .h quel temps qu'il fait/
257 théodore/ regarde bien/
258 (0.2)
259 PRO <((en s'adressant à théodore)) mets-toi debout viens me
voir (.) théodore/>
260 (0.2)
261 PRO regarde par la fenêtre/
262 (0.6)
263 PRO tu vois/
264 PRO tu vois bien/ (.) ici aussi/
265 E? xxx
266 (0.6)
267 PRO regarde / par la fenêtre
268 (0.3)
269 PRO pas besoin d'êt- d'aller d'aller d'al- dejors
270 (0.4)
271 PRO quel temps qu'il fait théodore/
272 <(1.4)((théodore se baisse et choisit une feuille du temps))>
273 PRO tu es sûr théodore/
274 (0.5)
275 E? euh oui:::
276 PRO c'est vrai que ces jours-ci [on a fait tout l]e temps un
277 X [c'est là:::/]
278 PRO soleil\
279 (0.5)
280 E? [solè]
281 PRO [mais est-ce] que aujourd'hui y a un soleil/ théodore /
282 viens me voir
283 (1.3)
284 PRO je t'accompagne on va dehors\
285 (0.6)
286 PRO on va voir si il^y^a un soleil\
287 (0.7)
288 PRO vous^attendez les enfants
289 (1.1)
290 ((PRO et théodore sont dehors))
291 PRO théodore/ tu vois un soleil/
292 (0.3)
293 <(3)((bruit de voix de l'enseignant de PS2))>
294 PRO là/ il^est CA-/
295 (0.5)
296 PRO -ché/
297 (0.6)
298 PRO oké/
299 (0.4)
300 PRO il est caché les soleil\
301 (1.1)
302 PRO alors/ (0.2) si le soleil\ il^est caché
303 E? soleil/
304 (0.5)
305 PRO montre-moi/ la fiche qui correspond\ (.) théodore/ le soleil
il^est caché/
306 <(2.5)((théodore se baisse et prend une autre fiche))>
307 PRO est-ce qu'on est d'accord avec théodore/
308 ((PRO montre la fiche choisit par théodore))
309 E? c'est le *nwujag*
310 PRO il^y a des nu-/ (.) -Age\
311 (0.9)
312 PRO des nuages/ aujourd'hui le soleil il^est caché/
313 (0.5)
314 PRO hier/ i` faisait beau mais aujourd'hui le soleil il^est

315 caché\
316 (0.2)
317 PRO il^y^a des nuages/
318 (0.5)
319 PRO vous répétez/
320 (0.7)
321 PRO il^y^a des NU-/
322 X wa:[::]
323 E? [a::
324 (.)
325 PRO alors/ je pose la question/.h quel temps qu'il fait::/
326 (.) vous me répondez/ [il y^a des] NU-/
327 E? [a:::]
328 (0.2)
329 X ja:::g/
330 PRO quel temps qu'il fait/
331 (0.3)
332 E? °(beau)°
333 (0.2)
334 PRO quel temps qu'il fait/ il^y^a des:/
335 E? nu::/
336 X ja:::g::
337 PRO (.) <quel temps qu'il fait ((en s'adressant à E4))>
338 E4 °xxx°
339 (0.2)
340 PRO il/=
341 E4 (nuage)
342 PRO (.) il^y^a des nuages quel temps qu'il fait/
343 (0.4)
344 E4 xxx jan a dè nudag
345 (0.2)
346 PRO il^y^a/ (.) des nuAGes/
347 (0.1)
348 PRO oké\ on entre dans la saison des pluies/ les enfants\
349 <(2.8)((PRO accroche la fiche correspondant en temps du
350 jour sur le tableau))>
351 ((bruit de l'élément sur le tableau))
352 PRO (.) voilà/ je l'ai mis au tableau\
353 (0.2)
354 PRO par cont``/ [(0.3)] on va faire la chanson du matin\ on
355 E? [xxx]
356 PRO l'a oublié tous les matins on fait une petite chanson\
357 (0.4)
358 PRO la petite chanson des prénoms\ oké/
359 (0.4)
360 PRO un:/(0.3) deux/(0;2) trois/
361 (0.6)
362 <(9.8)((Chant))>
363 X [((applaudissent))]
364 PRO comment il s'appelle/
365 (0.4)
366 E? ((rires))
367 PRO comment/ il s'appelle/
368 E? xxx xxx xxx
369 ((bruit de fond))
370 PRO comment il s'appelle/
371 (0.2)
372 E? xxx xxx xxx [xxx xxx xxx]
373 PRO [non non non on ne suit pas]\
374 E? xxx
375 PRO VOUS JOUEZ/

376 (0.3)
377 PRO comment il s'appelle/
378 (0.5)
379 E? xxx
380 (0.2)
381 PRO [son:: nom/]
382 ATM **[fa de e ka]li a man de neng=**
comment/ être/ ASP/ appeler/ celui-là/ nom
quel est le nom de ce garçon là
383 PRO =c'est qui::/
384 (0.5)
385 E? c'est GUSTAVE
386 PRO il s'appelle/ GUS::/
387 (0.2)
388 X -tave::
389 (.)
390 PRO et elle/ comment elle s'apelle/
391 X xxx xxx xxx xxx
392 PRO .h comment elle s'appelle:/ qui a son prénom/
393 E? ta/na/
394 PRO ta/nia/
395 (0.5)
396 PRO et/ elle/ comment elle s'appelle::/
397 (0.5)
398 E? lau/[ra:::/]
399 X [xxx]
400 PRO elle/ s'appelle lau-/
401 (0.3)
402 X -ra:::/
403 SIL (0.3)
404 PRO et lui/ comment/ il s'appelle/
405 (.)
406 X ben/ja/min/
407 (.)
408 PRO <((en prenant un objet dans la main et en le montrant à
l'ensemble des élèves)) et::/ lui/ comment il s'appelle/>
409 E? °comment s'appelle°
410 PRO c'est TI:/
411 ((bruit du son de tiki))
412 E? pi:::/
413 PRO <((en le montrant à toute la classe et en le faisant
faire du bruit))ti::/ki::/
414 <(1.4)((PRO montre à la classe tiki et le fait faire un
bruit))>
415 PRO <((en le faisant faire un bruit à nouveau)) o:ké::/>
416 (0.2)
417 PRO alors/ je vais vous appeler maintenant vous allez
travailler avec monsieur Eric\ un groupe va travailler
avec madame/ (.) donc du moins deux groupes vont
travailler avec madame/ (0.2) et le reste vont chez
monsieur éric\
418 (0.3)
419 PRO alors/ les papillons et les caïmans/
420 (0.9)
421 E? les pap(i)llons
422 PRO papillons/ et les caïmans/ alors/
423 (0.6)
424 PRO françois/
425 (0.2)
426 PRO tu viens/

427 (0.4)
428 <(1.9)((chahut d'enfants))>
429 PRO laisse fabien xxx xxx (.) [françois]/=
430 E? [franç]ois
431 (.)
432 E? oh/
433 PRO théodore/
434 ((bruit extérieur))
435 PRO tu viens/
436 (0.5)
437 PRO théodore/
438 <(1.6)((bruit extérieur))((bâillement))>
439 (0.2)
440 <(0.5)((bruit extérieur))>
441 E? a i e go/
442 SIL (.)
443 PRO françois/ théodore/ isabelle/
444 (0.3)
445 <(0.6)((bruit extérieur))>
446 (.)
447 PRO victorina/
448 <(0.8)((bruit extérieur))> <(0.9((bruit de fond))>
449 PRO ludmila\ elle n'est pas là
450 <(0.4)((chahut d'enfants))>
451 PRO rangez-vous/ donnez-vous la main/ par deux*/ par deux*/
452 on va voir monsieur éric\
453 E? xxx [xxx
454 PRO [o]KE/ gael/
455 (0.3)
456 <(1.6)((chahut d'enfants))>
457 (.)
458 PRO samantha/
459 (1)
460 PRO samantha/
461 E? °samantha°
462 PRO kat-/ ka[tia]/
463 E? [°ou]i::°
464 (.)
465 E? °katia°/
466 (0.2)
467 E? xxx
468 PRO katia/
469 <1.7((chahut d'enfants))>
470 PRO josué/
471 <(0.8)((chahut d'enfants))>
472 (1.9)
473 PRO °et (donc) vous n'êtes pas nombreux\
474 (.)
475 COM oh/
476 (0.6)
477 PRO °oké°
478 (0.6)
479 E? °xxx°
480 (0.3)
481 E? xxx
482 <(0.8)((°chahut d'enfants°))>
483 PRO bon/ allez-y/
484 <(1.5)((chahut d'enfants))>
485 PRO avancez/ allez/ donnez-vous la main par deux/
486 (1.1)
487 PRO xxx

488 (0.2)
489 E? xxx xxx xxx
490 PRO ange-ly/
491 (0.5)
492 <(0.5)((chahut d'enfants))>
493 PRO xxx (veux) voir théodore\
494 (1.1)
495 PRO gislain je garde/
496 E? °xxx°
497 PRO o*ké/ on^y va/
498 (0.4)
499 PRO <((s'adressant aux autres élèves rangés devant la
classe))allez/ à plus tard allez voir monsieur éric\
500 (1.4)
501 PRO <((en s'adressant au groupe qu'elle vient de constituer))
allez voir monsieur éric/ allez-y::/>
502 (1.3)
503 <(1.5)((PRO entre dans la classe et se dirige vers les
élèves assis dans le coin regroupement))>
504 <(0.3)((bruits de fond))>
505 PRO °j'espère qu'i` sont prêts à xxx
506 <(1.2)(bruit extérieur))>
507 PRO <(7.8)((PRO installe les enfants sur le banc))>
508 PRO asseyez-vous/
509 <(2.3)((vérifie que les enfants sont bien assis))>
510 PRO <(0.9)((en l'asseyant bien sur le banc))Gislain/>
511 <(1.6)((PRO fait assoir Gislain sur le banc))>
512 <(2.1)((PRO se dirige vers l'autre banc où est assis une
513 rangée de quatre enfants))>
514 <(1.5)((PRO fait assoir les enfants de la rangée d'en
515 face))>
516 <(1.7)((PRO déplace un enfant de la rangée pour le
517 mettre sur le banc placé en face du tableau))>
518 <(0.4)((PRO continue de placer quelques enfants sur le
519 banc d'en face))>
520 <(3.4)((PRO va chercher une chaise placée à côté du
521 tableau))>
522 PRO <((en s'adressant à ATM)) .h madame sylvie/ ((en prenant
la chaise pour la placer au milieu du coin
regroupement))>
523 (0.3)
524 PRO tu viens xxx/
525 <(2.2)((PRO place à la chaise au milieu du coin
regroupement))>
526 <(6.4)((PRO se dirige vers son bureau))>
527 <(4.5)((PRO revient dans le coin regroupement avec une
bassine))>
528 <(0.6)((PRO place sa chaise devant les enfants))>
529 <(1)((PRO s'assoit))>
530 <(1.6)((bruit fait par l'ATSEM avec du papier craft))>
531 <(3.4)((PRO enlève de la bassine une pochette qu'elle va
déposer sur son bureau))((PRO dépose la bassine sur la
chaise))>
532 <(1.1)((PRO se dirige vers son bureau pour déposer la
pochette))>
533 PRO <((en se dirigeant hors du coin regroupement)) alors/
(les enfants)>
534 <(1.9)((PRO se dirige vers son bureau et dépose la
pochette))>
535 PRO <((en se dirigeant dans le coin regroupement)) ce matin*
on va faire un petit dialogue/>

536 PRO <((revient s'asseoir sur la chaise)) <(en s'asseyant))
oké/>

537 PRO ((s'assoit)) avant tout je vais vous présenter des
fruits/
538 (0.5)

539 PRO et des légumes\
540 (1.2)

541 PRO <((en cherchant dans sa bassine)) oké\))

542 ATM <(1.6)((ATM se dirige dans le coin regroupement avec une
chaise))>

543 PRO <((en cherchant dans la bassine)) alors/>

544 ATM <(0.6)((entre dans le coin regroupement))

545 PRO théodore/ je t'ai gardé mais <((en mettant son doigt sur
sa bouche)) mais (chu::) tu te tais\
546 ATM <(0.3)((ATM chuchote à l'oreille de PRO))> <(0.5)((ATM
dépose sa chaise))>

547 ATM <(1.2)((ATM chuchote à l'oreille de PRO))

548 ATM [((bruit de chaise))]

549 PRO [.h] a:::h/

550 ATM <(2.1)((s'installe et s'assoit sur la chaise))>

551 PRO <(2.7)((rires))>

552 PRO théodore/
553 (0.4)

554 PRO <((en s'adressant à théodore)) tu te / (.) °tais°\
555 °d'accord/ xxx))>

556 (0.6)

557 <(1)((bruit de la bassine))>

558 PRO Alors/
559 <(1)((PRO cherche dans la bassine un objet))>

560 PRO <(1)((sort un premier objet de la bassine))

561 PRO qui peut me dire (c` qu` c`ci ; ce que c'est))

562 (0.5)

563 PRO c'est quoi/ ça qu'est-ce que [j'ai en main]/
564 E? [la manane]

565 (0.4)

566 PRO °c'est la/ [ba]/°
567 E? [manan]

568 (0.8)

569 PRO -nane/ mer(.)ci/ katia:: \
570 (0.3)

571 PRO qu'est-ce que qui/ qu'est-ce que c'est Laura/
572 (0.3)

573 LAU °la: anan°
574 (0.2)

575 PRO °la° banane/
576 (0.5)

577 LAU °la manan°
578 (0.4)

579 PRO viki/ tu connais/
580 (0.2)

581 VIK °banane°
582 (0.4)

583 PRO oui::: ange-ly/ tu veux bien répéter/
584 (0.3)

585 <(0.7)((bruit))>

586 PRO man- ange-ly/ j'ai l'impression tu dors/ (°banane°)
587 <(0.4)((bruit extérieur))>

588 PRO °qu'est-ce que c'est/°
589 (0.4)

590 <(0.9)((bruit de fond))>

591 PRO plus fort/ je n` t'entends pas\

592 (2)

593 PRO <(0.5)((se tourne vers ATM))> ((en s'adressant à
ATM)) xxx ((rires))

594 (0.5)

595 PRO .h:: ange-ly/ ça va/

596 (0.7)

597 PRO la/ ba/nane/

598 (0.1)

599 PRO °merci°

600 (0.4)

601 PRO brandon/ qu'est-ce que c'est/

602 (1.2)

603 PRO <((en montrant l'objet)) c'est quoi ça/>

604 (1.3)

605 PRO °brando/ qu'est-ce que c'est/°

606 <(0.8)((bruit de fond))>

607 PRO °brandon/=

608 ATM **san na a ani ya/**
quoi/ être/ ART.sing/ objet/ ça
c'est quoi cet objet-là ou c'est quoi ça

609 PRO °eh brando/°

610 (0.2)

611 ATM hm/

expression équivalente à « alors »

612 PRO <((en allongeant sa main ayant l'objet vers
brandon)) °brando°/>

613 (0.5)

614 PRO °tu (connais)°/

615 (0.4)

616 <(0.6)((bruit extérieur))>

617 PRO <((en s'approchant de brandon)) tu veux toucher/>

618 PRO <(0.8)((faisant balancer l'objet devant brandon))

619 PRO <((en continuant à montrer l'objet)) c'est LA BANANE
BRANDON/ (.) i` n` veut pas\

620 PRO <((s'adressant à un autre élèves)) basile/ qu'est-ce que
c'est/))>

621 (0.3)

622 PRO basile/

623 <(4.6)((bruit extérieur))>

624 PRO mais regarde/ le fruit/

625 PRO ((tend l'objet à l'élève))) regarde/

626 PRO ((retire l'objet devant l'élève quand celui-ci souhaite
le tenir))

627 PRO la banane/

628 ((tend la banane dans les mains de l'élève))

629 WIL <((en tenant le fruit dans sa main)) °la/ banane°>

630 (0.1)

631 PRO °oui:::°

632 PRO <(0.9)((s'assoit))>

633 <((en s'adressant à BAS)) tu fais passer/>

634 (0.2)

635 PRO <(0.3)((montre du doigt un autre élève))>

636 PRO passe aux^autres/

637 WIL <(5.8)((WIL se lève et se dirige hors du coin regroupement))>

638 ATM <((en s'adressant à WIL)) william/>

639 WIL <(0.4)((se dirige hors du coin regroupement))>

640 ATM **gi [den taa wan en]**
donner/ PRONOM.suj.leur / les / autres/ la
donne-la aux autres

641 PRO [xxx WIL i` s']est déplacé

642 PRO ((rires))

643 ATM **gi den taa wan a baana**
donner/ leur/ autre/ ART.DEF.plu/ la/ banane
donne aux autres la banane

644 WIL ((WIL se tourne vers un camarade))

645 PRO [tu donnes/] [à tes p`tits camarades]\
646 ATM [((tousse))]/]
647 WIL [((WIL tend l'objet à un élève))]
648 (0.3)

649 PRO <((s'adressant à un autre élève)) katia/ c'est quoi/>
650 SIL (0.3)

651 PRO qu'est-ce que c'est/ katia/
652 (0.2)

653 KAT °banane°
654 E? (°ba[nane°)]
655 PRO [c'est la/] BANane\
656 (0.2)

657 ATM **pasa [gi wan taa sama]**
passer/ donner/ ART.DEF.sing/ autre/ personne
fais passer donne à quelqu'un d'autre

658 PRO [merci/ katia\]
659 KAT <(0.4)((se lève))>
660 PRO [tu me donnes la ba]nane/
661 KAT [((KAT tend la banane à un autre élève))]
662 ISM <(0.3)((tend la main vers l'objet donné par KAT))>
663 PRO bon/ tu donnes à Ismael\
664 (0.3)

665 PRO ismael/ enlève le doigt de la bouche\
666 ATM <(0.4)((ATM tend la main vers ISM))>
667 PRO [tu n'es pas^un bébé]
668 ATM [<(0.9)]((ATM agite les doigts pour que ISM
lui donne la banane))>
669 PRO ismael/
670 (0.2)

671 PRO il chan[ge de doigt] hein
672 ATM **[opo]**
lever
lève

673 ATM **en kon gi mi**
Pron.Sujet/ venir/ donner / moi
lève-le vers moi

674 PRO regarde/ (ça)/
675 ATM ((ATM saisit l'objet dans ses doigts))
676 PRO pour ne pas de (est-ce) <((touche du doigt la main que
doit utiliser l'enfant))> avec cette main là\
677 PRO ((PRO rapproche sa main de celle de ISM)) donne moi la
678 banane
679 PRO <(0.3)((saisit l'objet))> merci\
680 (0.3)

681 PRO <((en s'adressant à ISM)) tu mets pas ta °main dans la
bouche°
682 (0.3)

683 PRO °mhm/°
684 PRO <(1.8)((PRO retourne s'asseoir en remettant l'objet dans
la bassine))>
685 PRO MERci/ les^enfants\
686 (0.3)

687 PRO <(0.6)((cherche et sort un autre objet de la bassine))>
688 PRO qu'est-ce que c'est/ (.) Gislain le doudou enlève le
doudou:: °comment tu veux parler gislain°

689 PRO <(0.3)((montre l'objet à GIS))>
690 PRO <((en s'adressant à GIS)) qu'est-ce que c'est/>
691 ATM ((rires))
692 PRO [qu'est-ce que c'est]/
693 ATM [((rires))]
694 PRO °ne la regarde pas ne regarde pas°
695 PRO <coucou ((voix stridente)) c'est quoi/> <(0.7)((tend l'objet à GIS))
696 PRO [c'est l'O/]
697 GIS [((prend l'objet dans sa main))]
698 <(1.3)((bruits de extérieur))>
699 PRO c'est l'O/
700 (1.2)
701 PRO <((en reprenant l'objet dans la main de GIS))l':::
oran::ge:/
702 (1.8)
703 PRO <((en s'adressant à GIS))°xxx xxx xxx une orange une orange/°>
704 <(0.8)((PRO montre l'objet à un autre élève))>
705 PRO ° qu'est ce c'est comme xxx ((en s'adressant à une élève))> <on répète ((en regardant les autres élèves))>/
706 PRO <(0.6)((tient l'objet dans la main en regardant les élèves))>
707 qu'est-ce que c'est/
708 PRO <(0.6)((montre l'objet à l'autre partie des élèves))>
709 PRO si on ne l'a pas en français\ donnez moi en aluku
710 PRO
711 ATM **sama sabi a nen fu a `ani ya**
qui/ savoir/ ART.le/ nom / pour/ ART.le/ chose/ ici/
qui connaît le nom de cette chose
712 (0.3)
713 E? **a**
ART.le
le
714 (0.3)
715 E? **nen/**
nom
716 ATM **kali no/**
appeler/ (marque d'insistance)
vas-y dit
717 (0.1)
718 E? °orange°
719 (0.2)
720 PRO mer::ci:[:\ c'est bien]
721 ATM **[fa de e kali en na aluku/**
comment/ être/ ASP/ appeler/ ART.le/ en/ aluku
comment on l'appelle en aluku
722 PRO (ah bon/)
723 E? oran::ge
724 ATM **fa de e kali en na aluku/**
comment/ être/ ASP/ appeler/ ART.le / en / aluku
comment on l'appelle en aluku
725 (1.6)
726 ATM **fa de e kali en na aluku/**
comment/ être/ ASP/ appeler/ ART.le/ en/ aluku
comment on l'appelle en aluku
727 ATM **a sani ya/**
la/ chose/ ici
cette chose-là
728 ATM **fa de e kali en na aluku/**

comment/ être / ASP/ appeler/ ART.le / en/ aluku
comment on l'appelle en aluku

729 ATM **fa de e kali en na aluku/**
comment/ être/ ASP/ appeler/ ART.le/ en/ aluku
comment on l'appelle en aluku
(0.3)

730 PRO <((en prenant l'objet dans sa main)) si on ne l'a pas>\
(.) mais pourquoi si on sait on xxx xxx on sait l'objet

731 ATM **fa/ de e kali en na aluku/**
comment/ être/ ASP/ appeler/ ART.le/ en/ aluku
comment on l'appelle en aluku

732 PRO <((montrant l'objet)) ce fruit/>
733 (0.6)

734 ATM **théodore yu nà sabi en nen na aluku/**
théodore / tu/ NEG/ connaître / ART.le/ nom / en/ aluku
théodore tu ne connais pas le nom en aluku
(0.2)

735

736 ATM **fa de e kali en na aluku/**
comment / être / ASP/ appeler/ ART.le/ en/ aluku
comment on l'appelle en aluku
(1)

737

738 E? xxx

739 ATM hein/
740 SIL (0.5)
741 E? °(rouge)°
742 (0.6)
743 ATM c'est pas rouge\
744 PRO [(il parle de)] la couleur
745 ATM [xxx xxx]
746 PRO [c'est pas grave]
747 ATM **[pes]ina/**
orange

748 PRO **pe::sina/** oké\
orange
(0.3)

749

750 PRO bon/
751 [ben en français ça se dit]

752 ATM **[wan sama be kali en gi mi eside]**
une/ personne/ PASSE/ appeler/ ART.le/ donner/ moi/ hier
une personne me l'a dit hier

753 PRO O/ RANGE/
754 (0.1)

755 PRO on ré[pète]/
756 E? **°([pesi]na)°**
orange

757 PRO O/ran:::ge
758 (0.1)

759 PRO qu'est-ce que c'est/
760 (0.4)

761 PRO c'es l'orange/
762 ATM orange/
763 PRO c'est une orange/ mada[me]\
764 ATM **[pe&]**
&sina de kali en orange na fansi=
orange/ être/ appeler/ ART.le/ orange/ c'est/ français
pesina on l'appelle orange en français
=mer::ci\
765 PRO <(0.8)((cherche dans la bassine un nouvel objet))>
766 PRO <((en sortant un nouvel objet de la bassine et en le
767 PRO

montrant aux élèves)) et:: ça/ qu'est-ce que c'est/
 768 PRO <(1.1)((en montrant l'objet aux élèves))>
 769 E? (le a::t)
 770 <(0.7)((bruit extérieur))>
 771 LAU °tomate°/
 772 (0.4)
 773 PRO mer::ci:[::]/
 774 E? [xxx]
 775 PRO (.) <la tomate/((en montrant l'objet aux élèves))>
 776 (0.4)
 777 E? la tomate/
 778 PRO qu'est-ce que c'est/ théodore/
 779 TEO la tomate/
 780 PRO <((en montrant l'objet aux enfants)) (=qu'est-ce que
 c'est=) la tomate/
 781 PRO <(1)((montre l'objet aux enfants)) mhm::: est-ce qu'on en
 trouve ça/ ici\
 782 <(0.3)((bruit extérieur))>
 783 PRO y^a ça ici/
 784 (0.2)
 785 KAT tomate/
 786 <((bruits extérieur))>
 787 PRO on le [trouve à papaïchton]
 788 ATM **[a abi na ya] a abi ya/**
 le/ avoir/ en/ ici/ le/ avoir/ ici
 y en a-t-il ici y en a ici
 789 (0.3)
 790 PRO on le trouve à papaïchton/ la tomate/
 791 (0.3)
 792 <(0.3)((bruits de fond))>
 793 PRO [oui::: oui:::]
 794 ATM **[u si en kaba]**
 vous/ voir/ l'/ déjà
 l'avez-vous déjà vu
 795 E? **°eeye°/**
 oui
 796 COM <(0.4)((bruit) extérieur))>
 797 (0.2)
 798 PRO d'accord
 799 ATM **baa gabu abi**
 monsieur/ gabriel/ avoir
monsieur gabriel en a
 800 PRO <(1.3)((cherche un autre objet dans la bassine et sort un
 nouvel objet))>
 801 PRO et/ qu'est-ce que c'est ça/
 802 E? pwa/
 803 PRO <(1)((montre l'objet à toute la classe))>
 804 KAT xxx
 805 ATM mhm::[:
 806 PRO [qu]'est ce qu'elle a dit/
 807 ATM mhm
 808 (0.7)
 809 ATM xxx
 810 PRO ah/ ben c'est bien=
 811 KAT =caro::tte/
 812 (0.4)
 813 PRO ah oui/ ça c'est^une CARotte/ et ça qu'est ce que c'est/
 814 X caro::tte
 815 PRO oui/ on répète/ c'est LA/ CA/RO::TTE/
 816 (0.2)

817 PRO <((en montrant l'objet)) on^en trouve ici aussi à
papaïchton/>

818 (0.5)

819 PRO OUI/

820 (0.1)

821 E? oui/

822 <(0.1)((bruit extérieur))>

823 PRO oui/

824 <(0.3)((bruit de fond))>

825 PRO c'est vrai/

826 ATM **u na si en na baa gabu no**
vous/ NEG/ voir/ l'/ chez/ monsieur/ gabriel/ marque d'insistance
ne l'avez-vous pas vu chez monsieur Gabriel

827 PRO est-ce que dans les abattis on en trouve aussi
des CAROTTES/

828 (0.5)

829 PRO <((s'adressant à ATM)) xxx>

830 (0.4)

831 ATM °non°

832 (0.6)

833 ATM chez [(gabriel)] xxx

834 PRO [xxx]

835 ATM chez gab[riël]

836 PRO [chez] monsieur gabriel/ on va l'acheter/ (ça
pousse pas ici hein ça)

837 <(0.7)((PRO remet l'objet dans la bassine))>

838 PRO oké:/ merci:::\(.) maintenant madame va vous présenter
des petits persona:::ges/

839 (0.1)

840 PRO <((en montrant l'objet aux élèves)) c`ui-là*/ on l'a
déjà vu/>

841 <(1.5)((PRO montre le personnage à la classe))>

842 PRO on l'a déjà vu\ qui/ est-ce/<(1.3)((montrant le
personnage aux élèves))

843 KAT petit cochon

844 (0.1)

845 PRO c'est le petit cochon

846 (0.1)

847 PRO où est-ce qu'on l'a retrouvé le petit cochon dans quel
histoire/

848 E? °petit cochon°

849 (0.4)

850 PRO quelle histoire/ on^avait raconté une^histoire

851 (1.1)

852 PRO c'était quelle histoire/

853 (0.5)

854 <(2.7)((KAT tape du pied))>

855 PRO l'histoi:::re des:::/

856 <(0.3)((montre avec les doigts))>

857 E? °xxx loup°

858 (0.2)

859 PRO le loup\ y^avait un loup\ et / trois*/

860 PRO <(0.3)((en comptant sur sa main le nombre de petit
cochon))>

861 PRO un:::/

862 (0.2)

863 PRO deu:x/

864 (0.3)

865 PRO trois/

866 <(0.4)((bruit))>

867 PRO les trois/ petits CO-/ [°-chon°]

868 °-chon°
869 (0.3)
870 PRO et le loup/ qu'est-ce qu'il avait fait le loup
871 (0.3)
872 PRO la °xxx xxx° i` voulait manger les/
873 (0.3)
874 PRO °petits cochons°\ là/ c'est une autre histoire (.)
d'accord/
875 PRO <(0.9)((cherche un autre objet de la bassine))>
876 (0.2)
877 PRO <(0.4)((sort un autre objet de la bassine))>
878 PRO qu'est-ce:::/ que c'est/ <(2.4)((montre l'objet à la
classe))>
879 <(0.5)((bruit de pieds))>
880 PRO <((en lui montrant l'objet)))willia::m/
881 (0.1)
882 PRO william/ regarde l'image/ qu'est-ce qu c'est/
883 PRO <(0.9)((oriente l'objet vers un autre enfant))>
884 PRO vas-y ange-ly/
885 (0.1)
886 ANG °(sa)°
887 PRO ch::: CHAT/
888 <(1.4)((bruit extérieur))>
889 PRO <((en montrant l'objet à la classe)) CHAT/
890 (0.1)
891 E? chat/
892 PRO qu'est-ce qui fait le chat/
893 (0.3)
894 PRO <°(2.6)((en imitant un chat)) mi:::am°>
895 PRO qui veut faire le chat pour madame/
896 (0.4)
897 PRO °miam°
898 (0.2)
899 PRO mi:::a::m
900 (0.2)
901 PRO <((en imitant le chat)) miam>
902 <1.2((bruit extérieur))>
903 PRO <(0.6)((imite le chat))>
904 (0.1)
905 <(0.2)((bruit de pied))>
906 (0.3)
907 PRO <(0.5)((imite le chat))>
908 (0.2)
909 <(.)((bruit de pas))>
910 (0.1)
911 PRO <(0.8)((imite le chat))>
912 (0.5)
913 PRO <(0.8)((imite le chat))>
914 (0.4)
915 PRO <(0.8)((imite le chat))> <(1.8((sort un objet de sa
bassine))>
916 PRO °c'est le chat\°
917 <(1.2)((montre le chat à la classe))>
918 PRO le chat/
919 <(0.6)((bruit extérieur))>
920 ANG <((en hochant la tête))mhm:::>
921 PRO o::ké::\
922 <(3.0)((PRO cherche un autre objet dans la bassine))>
923 <(1.4)((montre le nouvel objet à la classe))>
924 PRO QUI EST-CE/
925 (0.8)

984 (3)
 985 PRO et aujourd'hui/
 986 (0.2)
 987 PRO il décide/
 988 (0.2)
 989 PRO il^a dit/(.) et i` répète/
 990 (0.5)
 991 PRO je suis fatigué je n'aime plus les carottes\
 992 (0.4)
 993 PRO je veux voir qu'est-ce que les autres mangent\
 994 (0.5)
 995 PRO les^autres animaux\
 996 (0.3)
 997 PRO d'accord/
 998 (0.2)
 999 PRO alors i` va dans la forêt\
 1000 (0.9)
 1001 <(1)((rires enfants extérieur))
 1002 PRO .h fini/ les carottes\
 1003 (0.2)
 1004 <(0.5)((bruit extérieur))>
 1005 (0.8)
 1006 PRO <((en montrant le personnage)) le petit lapin ne veut
 plus d` carottes\
 1007 <(2)((bruit de fond))>
 1008 PRO <(0.7)((secoue la bassine))> ((en orientant la bassine
 vers ATM)madame sylvie/>
 1009 <(0.3) bruit extérieur))>
 1010 PRO ((en s'adressant à ATM))°vas-y°
 1011 <(1.1)((bruit extérieur))>
 1012 ((ATM plonge sa main dans la bassine))((prend un
 personnage et l'accroche à sa main))((ATM montre le
 personnage aux élèves))[(0.8)]
 1013 E? [co(ouvert)chon::]
 1014 (0.1)
 1015 <(0.5)((bruit extérieur))>
 1016 PRO d'acc°ord°
 1017 (0.9)
 1018 PRO bonjou::r/ petit cochon::/
 1019 <(0.8)((bruit extérieur))>
 1020 PRO et toi/
 1021 (0.6)
 1022 PRO qu'est-ce que tu manges/
 1023 <(1.5) bruit extérieur))>
 1024 ATM <(1.2)((ATM prend un autre objet de la bassine)) <(0.7)
 ((montre l'objet à la classe))>
 1025 ATM je mange une banane
 1026 ATM <(3.4)((en faisant imiter le cochon mangeant une
 banane))>
 1027 E? hi:::/
 1028 ATM <(1.3)((en faisant imiter le cochon mangeant une
 banane))>
 1029 PRO xxx
 1030 <(0.9)((bruit extérieur))>
 1031 ATM <((en faisant imiter le cochon mangeant une banane))je
 mange une banane>
 1032 PRO william/ ça se passe ici/
 1033 ATM <(0.7) en faisant imiter le cochon mangeant une banane))>
 1034 PRO on mange/ une banane/
 [(sort le lapin de la bassine))]
 1035 ATM <[(1.9)((en imitant le cochon qui mange la banane))>]

1036 PRO <(1)mhm:::> mhm <((en tournant la tête))mhm mhm>
1037 (0.2)
1038 PRO MOI/ je n'aime PA::S: les bananes\ [(0.9)]
1039 [(bruit extérieur)]
1040 PRO je n'aime pas les bananes\
1041 ATM <(1.7)((ATM remet la banane dans la bassine))>
1042 ATM [<(1.8)((ATM remet le personnage dans la bassine))]
1043 [<(1.8)((bruit extérieur))]
1044 ATM <(4.1)((ATM cherche un autre objet dans la bassine))>
1045 PRO [ismael/]
1046 ATM [(cherche un autre objet)]
1047 ATM <(4) ((essaie de saisir un nouvel objet))>

1048 ATM <(0.3)((sort un nouveau personnage et le montre à la
classe))>
1049 ATM ((montre un autre personnage) [(0.5)] ((montre le
1050 PRO [°regardez/°]
1051 personnage))
1052 ATM Gis[lain]/
1053 PRO [eddy/]
1054 E? xxx
1055 PRO on reconNAIT/
1056 ATM <(0.7)((montre le personnage))>
1057 PRO .h: Oké/ <(0.9)((montre le lapin))>
1058 ATM <(1.6)((oriente son personnage vers le lapin présenté par
PRO))>
1059 PRO BONJOUR/ petit cochon:::/ (0.2)
1060 ATM ((rires))=
1061 PRO <((en riant)) e:: excuse-moi ((rires)) excusez-moi\
bonjour petit mon petit CHAT/ ((rires) .h::: (0.1) ET
TOI/ qu'est ce que tu manges/
1062 ATM <(1.9)((saisit un objet et le sort de la bassine et le
montre))>
1063 ATM je mange une orange\ <(2.1)((imite le chat mangeant une
orange))>
1064 ATM m::hm:: <(2.5) ((imite le chat mangeant une orange))>
1065 PRO <((en tournant la tête))mhm mhm>
1066 (0.3)
1067 PRO °(beurk) c'est pas xxx° moi/ je n'aime:: (0.1) PAS les
oranges\
1068 ATM <(1.2) ((ATM remet l'orange et le personnage dans la
bassine))>
1069 ATM <((ATM plonge sa main dans la bassine))((ATM choisit un
personnage et le saisit))((ATM montre le personnage au
groupe) [(0.6)] ((ATM montre le personnage au
1070 E? [°souris°]
1071 ATM groupe))>
1072 PRO (PRO secoue la bassine)) <((en s'adressant à ATM))°prend
un fruit°>
1073 ATM <(3)((prend un fruit))((oriente le personnage vers celui
de l'enseignante))>
1074 PRO bonjou:r/ petite souri:::s/
1075 (0.9)
1076 PRO et/ TOI/ qu'est-ce que tu MAN:GES/
1077 ATM <(0.8)((ATM rapproche le fruit et le personnage))>
1078 ATM je mange une tomate\
1079 ATM <(6.7)((ATM imite la souris mangeant une tomate))>
1080 PRO des tomates/(0.2) mhm mhm\
1081 (0.4)
1082 PRO moi non\ (0.2) je n'ai:me PA::S les tomates\ (.) je
n'aime PAS les tomates\

1083 PRO ts/ au ``voi::r
1084 (0.3)
1085 ATM <(9.9)((ATM remet le personnage et le fruit dans la
bassine))((puis saisit un autre personnage)) [(0.2)]
1086 PRO [xxx]
1087 ((ATM montre le personnage aux élèves))>
1088 ATM <(0.6)((imite le bruit du loup))>
1089 (0.5)
1090 ATM <(0.9)((montre le personnage aux élèves en souriant))>
1091 ATM <0.6)((rires))>
1092 <(1.1)((ATM montre le personnage à la classe))>
1093 ATM a:::h <(en imitant le bruit du personnage))gr:::>
1094 PRO <(0.7)((PRO rapproche son personnage de celui de ATM))>
1095 PRO BONJOUR/ monsieur lou:::p
1096 (0.7)
1097 PRO et/ TOI/
1098 (0.4)
1099 PRO wa- WILLIAM/
1100 (0.2)
1101 PRO ET/ (.)TOI/
1102 (0.2)
1103 PRO QU'EST CE QUE/ tu manges/
1104 (1)
1105 ATM °a:::h je mange euh° le petit lapin
1106 PRO ((imite le cri du personnage))
1107 PRO <(4.1)[((imite le cri du personnage))]
1108 ATM [((imite le cri))]
1109 (0.6)
1110 ATM <(1.1)((imite le cri du personnage))>
1111 PRO <(0.3)((montre le personnage))> [((rires))]
1112 ATM [((rires))]
1113 PRO <(0.4)((montre le personnage aux élèves))>
1114 PRO le::: loup/ (.) a mangé les^oreilles du petit lapin\
1115 <(3.1)((PRO oriente la bassine vers ATM pour qu'elle
1116 remette le personnage dans la bassine))>
1117 <(1.2((bruit extérieur))>
1118 PRO il^est bien le loup/
1119 (0.2)
1120 PRO regardez/ le lapin/
1121 (0.4)
1122 PRO qu'est-ce qui manque au la[pin/]
1123 ATM <[a o]((en montrant du doigt
il/ FUT
1124 **son oreille))> nyan mi yu yesi**
manger/ moi/ ton/ oreille
il va manger ton oreille
1125 (0.4)
1126 ATM <((en touchant une oreille)) a o nyan mi yu yesi /=
il/ FUT/ manger/ moi/ ton/ oreille
il va manger ton oreille
1127 PRO =qu'est-ce qui s'est passé/>
1128 <(1)((montre l'image du personnage))
1129 PRO qu'est-ce qui s'est passé/>
1130 <(1)((montre les personnage aux élèves))>
1131 ATM **san du a [alata]/**
quoi/ faire/ la/ souris
que s'est-il passé avec la souris
1132 PRO [katia/]qu'est-ce qui s'est pas[sé]/
1133 ATM **[san]**
quoi/

1134 **du a alata**
faire / la / souris
que s'est-il passé avec la souris

1135 (0.4)

1136 ATM **san du a alata a lapin/**
quoi/ faire/ la / souris/ le/ lapin
que s'est-il passé avec la souris le lapin

1137 (0.2)

1138 PRO xxx

1139 ATM **san du a lapin/**
quoi/ faire/ le/ lapin
que s'est-il passé avec le lapin

1140 E? **a loup nyan en yesi**
le/ loup/ manger/ son/ oreille
le loup a mangé son oreille

1141 (0.2)

1142 ATM mhm [mhm:]

1143 PRO [les/] ^o- / (.) °-reilles°

1144 (0.4)

1145 PRO le loup a mangé les^oreilles

1146 (0.4)

1147 PRO ALORS/

1148 (0.2)

1149 PRO qu'est-ce qu'on peut dire au petit lapin\ (.) franchement/

1150 (2.8)

1151 PRO qu'est-ce qu'on peut conseiller au petit lapin/ (.)
qu'est-ce qu'il voulait faire le petit lapin\
<(0.3) ((bruit))>

1152 (0.3)

1153 (0.3)

1154 PRO il est^allé voir ses amis de la forêt/ (0.2) et il
voulait savoir qu'est ce qu'ils mangent\
(0.6)

1155 (0.6)

1156 PRO et finalement il^est tombé sur un loup\
(0.4)

1157 (0.4)

1158 PRO un méchant lou::p

1159 (0.3)

1160 PRO °mais le loup/°

1161 (1)

1162 PRO °il mange des laPINS/

1163 (0.4)

1164 PRO <(1.2)montre le lapin aux élèves)>

1165 PRO par chan::ce/

1166 (0.7)

1167 PRO il a mangé que les^OREILLES

1168 (0.6)

1169 PRO ALORS/ qu'est-ce qu'on va dire au petit lapin\ (.) °mhm°
(0.2)PETIT LAPIN/

1170 (1.1)

1171 PRO il^est préférABLE/

1172 (0.3)

1173 PRO de manger des carottes\
(1.8)

1174 (1.8)

1175 PRO oké/

1176 ATM **u fusitan/**
vous/ comprendre
vous comprenez

1177 PRO le lapin/ doit manger les carottes\
(0.6)

1178 (0.6)

1179 PRO et ça s'arrête ainsi\
(0.4)

1180 (0.4)

1181 PRO fi:::ni:::
1182 (0.3)
1183 ATM **a mu nyan a `ani ya/**
il/ devoir/ manger/ la/ chose/ ici
il doit manger cette chose
1184 ATM <(0.2)((plonge sa main dans la bassine))>
1185 ATM <((en montrant l'objet aux élèves))>
1186 **a mu nyan a carotte**
il/ devoir/ manger/ la/ carotte
il doit manger la carotte
1187 (0.5)
1188 ATM **luku ya**
1189 **regarder/ ici**
regardez là
1190 (0.3)
1191 PRO merci/
1192 (0.3)
1193 PRO [d'accord]
1194 ATM [((dépose l'objet dans la bassine)]
1195 (0.1)
1196 PRO oké\
1197 ATM **a nà mu nyan den taa sani de**
il/ NEG/ devoir/ manger/ les/ autres/ choses/ là
il ne doit pas manger ces autres choses
1198 (0.4)
1199 ATM **bika taki a nà be wani carotte mo**
parce que/ dire/ il/ NEG/ PASSE/ vouloir/ carotte/ plus
car il avait dit qu'il ne voulait plus manger de carotte
1200 (0.2)
1201 PRO <(2.8)((cherche dans la bassine))>
1202 ATM <((en s'adressant à PRO))°c'est bon/°>
1203 PRO <(0.7)((sort un objet de la bassine et le montre))>
1204 ATM mhm/
1205 PRO <(0.2)((montre l'objet à la classe))>
1206 PRO <(en montrant l'objet)) °non non° <(1.1)((montre le
nouveau personnage))>
1207 PRO <((en montrant l'objet aux élèves)) qu'est-ce que c'est/>
1208 (1.8)
1209 PRO qu'est-ce que c'est/
1210 (0.6)
1211 PRO QUI EST-CE/
1212 (1.8)
1213 PRO c'est le::/
1214 (0.8)
1215 E? °chat°
1216 (0.7)
1217 PRO <((en montrant l'objet)) c'est le chat/>
1218 (0.9)
1219 PRO et là/
1220 (0.2)
1221 PRO (et là) le chat mange des carottes/
1222 (2.4)
1223 PRO qui mange des carottes/
1224 (1.3)
1225 E? le petit=
1226 PRO =c'est/
1227 (0.1)
1228 PRO [le pe-/]
1229 E? [°cochon°]
1230 (0.1)

1231 PRO -tit la-/
1232 (0.6)
1233 PRO [-pin::\]
1234 E? [(pin::)]
1235 (0.3)
1236 PRO °le petit lapin_°
1237 (0.5)
1238 PRO d'accord\ <(1.9)((dépose l'objet))>
1239 PRO oké\ alors/ <((en cherchant dans la baignoire))qu'est-ce
que je vais faire dans (tout ça) >
(0.9)
1240
1241 PRO ALORS/
1242 <(0.4)((PRO plonge sa main dans la baignoire))>
1243 PRO qui aime manger::: mhm::: <((en sortant un objet))qui
aime manger::: les BANANES/>
(0.1)
1244
1245 E? <(0.3)((tousse))>
1246 (1.1)
1247 PRO parmi vous/ qui/ mange les bananes
1248 (1.5)
1249 PRO qui/ mange les bananes/
1250 <(1.7)((montre l'objet à la la classe))>
1251 ATM **sama [lobi baa]na/**
personne/ aimer/ banane
qui aime la banane
1252 PRO [xxx]
1253 (0.1)
1254 ATM **sama [lobi a]sani ya/**
personne/ aimer/ la/ chose/ ici
qui aime ça
1255 PRO [théodore]
1256 PRO tu manges des bananes/ c'est vrai/
1257 (1.1)
1258 PRO moi/
1259 ATM **sa[ma lobi en]**
personne/ aimer/ PRONOM.OBJET
qui l'aime
1260 E? **[(anga)/]**
avec
1261 PRO je mange des bananes
1262 ATM **<((en s'adressant à un élève)) yu lobi en/**
tu/ aimer/ PRONOM.OBJET
tu l'aimes
(0.4)
1263
1264 ATM **yu lobi [baana]**
tu/ aimer/ banane
tu aimes la banane
1265 PRO [J'AIME] les bana::nes
1266 E? (°banane ; baana°)
1267 PRO et toi katia/ tu aimes les bananes/
1268 (0.6)
1269 PRO tu manges les bananes/
1270 (0.5)
1271 KAT °(oui)°
1272 (0.1)
1273 PRO oui/
1274 (1)
1275 PRO bien::\
1276 PRO <(2)((cherche dans la baignoire))>
1277 PRO <((en montrant un objet)) qui/ man::ge la tomate//

1278 PRO <(2.5)((montre l'objet aux élèves)) qui/ en mange/>
1279 (1.2)
1280 PRO Katia/ tu en manges/
1281 ATM ***kaba***
finir
ça suffit
1282 PRO <((en montrant l'objet))est-ce que tu aimes ça/>
1283 (0.4)
1284 PRO tu aimes/
1285 (0.3)
1286 PRO théodore/ tu aimes les tomates/
1287 TEO <(1)((hoche la tête))>
1288 ATM **sa[ma lobi en]**
personne/ aimer/ l'
qui aime ça
1289 PRO [tu en manges/]
[c'est vrai]
1290 ATM **[sama lob]i a sani ya**
personne/ aimer/ la/ chose/ ici
qui aime cette chose
1291 PRO ange-ly/
1292 ANG oui/
1293 ATM <(0.5)((prend l'objet dans la main de PRO))>
1294 ATM **sama lobi en/**
personne/ aimer/ PRONOM.OBJET
qui aime ça
1295 (0.2)
1296 E? °tomate°
1297 (0.6)
1298 PRO [tu aimes/]
1299 ATM **[yu lobi en/]**
tu/ aimer/ PRONOM.OBJET
tu aimes ça
1300 (0.8)
1301 PRO tu aimes manges/ tu aimes ça/
1302 E? <(0.4)((hoche la tête))>
1303 ATM **mikaell yu nà lobi tomati no**
mikael/ tu/ NEG/ aimer/ tomate/ marque d'insistance
mickael tu n'aimes pas les tomates
1304 PRO (xxx)
1305 ATM hm/
expression équivalente à « alors »
1306 (0.9)
1307 ATM mhm/
1308 ATM <(0.5)((prend l'objet dans la main de PRO))>
1309 PRO oké\
1310 ATM et gislain/ tu aimes ça/
1311 (0.2)
1312 E? xxx
1313 (0.3)
1314 ATM [°tu aimes ça ((en s'adressant à GIS))°]
1315 PRO [tout le monde ai]me la tomate
1316 (1.5)
1317 ATM <(0.6)((donne la tomate à PRO))>
1318 PRO <(0.8)((prend la tomate))>
1319 PRO =tout le monde aime tomate=
1320 (0.3)
1321 PRO éh ben moi/
1322 ATM <((en s'adressant à GIS)) enlève le>
1323 PRO <((en pointant du doigt de droite à gauche))je n'aime pas

les tomates\ (.) regardez/ >
 1324 (0.3)
 1325 PRO écoutez/ (0.2) je n'aime pas les tomates/
 1326 (1.5)
 1327 PRO <((en pointant du doigt de droite à gauche))madame/
 n'aime pas les tomates\
 1328 PRO <(0.4)((fait un geste de dégoût))> <((en laissant tomber
 l'objet dans la bassine)) beurk>
 1329 <(0.8)((bruit de l'objet dans la bassine))>
 1330 (1.3)
 1331 PRO (c'est) mon choi:::x
 1332 (0.3)
 1333 PRO moi/ je n'aime pas les tomates\
 1334 (0.3)
 1335 PRO par cont`e\ <((en sortant l'objet de la bassine)) j'aime
 la banane/
 1336 (0.7)
 1337 E? a::h/
 1338 (0.1)
 1339 PRO j'aime la banane/
 1340 (0.8)
 1341 PRO je n'aime/ (0.1) pa::s °les tomates°\
 1342 (1.2)
 1343 PRO <(0.3)((montre l'objet))>
 1344 PRO j'aime/ °la banane°
 1345 (1.1)
 1346 PRO °je n'aime° pas*/ les tomates\
 1347 (0.4)
 1348 ATM ismael/
 1349 (0.2)
 1350 PRO oké/
 1351 (0.6)
 1352 PRO d'a:ccord/ c'est bien °les enfants°\
 1353 ATM <((en s'adressant à ISM)) à traduire>
 1354 ATM <(0.5)((en montrant à ISM d'enlever son doigt dans sa
 bouche))>
 1355 PRO Alors euh::: mhm::: <(en tapotant sur la bassine))mhm::
 mhm/ d'accord/
 1356 PRO <(1.9)((cherche dans la bassine))>
 1357 ATM c'est [bon/]
 1358 PRO [on révisé] enco::re/ <((en s'adressant à ATM)) oui
 c'est bon ça ira\>
 1359 PRO qu'est ce que c'est/ tu peux aller/ ((rires))
 1360 ATM <(0.6)((se lève))
 1361 PRO <((en montrant l'objet))qu'est-ce que c'est/ c'est la/
 BA/>
 1362 (0.2)
 1363 E? °-nane°
 1364 PRO <((en montrant l'objet))ici/ c'est l'O/>
 1365 (0.7)
 1366 PRO <((en montrant l'objet))L'ORANGE/>
 1367 (0.4)
 1368 PRO <((en montrant l'objet))l'orange/ vous (n'avez ;n'aimez)
 pas le petit mot orange hein par cont`e\ on répète c'est
 l'oran:::ge/
 1369 (0.4)
 1370 E? °c'est l'oran:[ge]°
 1371 E2 [l'o]range/ ici c'est la/
 1372 (1.8)
 1373 PRO théodore/ qu'est-ce que c'est/
 1374 (0.7)

1375 TEO ca[rotte]
1376 [(bruit de chaise)]
1377 PRO mer[ci]
1378 [(bruit de chaise)]
1379 (0.3)
1380 PRO et là/ j'ai::: mhm::: on a vu hein/
1381 PRO <(0.5)((sort un autre objet))>
1382 PRO <((en montrant l'objet)) c'est quoi/ qu'est ce que c'est/>
1383 PRO <(0.5)((montre l'objet))>
1384 E ? °tomate°/
1385 PRO (.) la/ (.) tomate
1386 <(0.6)((remet les objets dans la bassine))>
1387 PRO merci les^enfants\
1388 <(0.6)((applaudit))>
1389 PRO <((en applaudissant)) on applaudi:::t>
1390 <(2.6)((les élèves et PRO applaudissent))>
1391 PRO et qu'est ce qu- quand
1392 [on mange/ qu'est qu'on dit aux^autres qu'est-ce qu'on
souhaite aux^autres quand on mange/]
1393 [(les élèves applaudissent)]
1394 X <(1.6)((deux élèves applaudissent))
1395 PRO à table/ (.) qu'est-ce qu'on dit/ des fois\ avant de
commencer/
1396 (0.4)
1397 PRO °on souhaite°/
1398 (1)
1399 PRO <((en clappant des mains)) théodore/>
1400 (1.1)
1401 PRO on peut dire/ BON^A/ PPE/ TI:::T/
1402 E? ((applaudit))
1403 bon^appé:::tit
1404 PRO [bon^ap]pétit/ regardez/
1405 PRO <(1.8)((cherche dans la bassine))>
1406 PRO <((en cherchant dans la bassine)) par exemple/>
1407 PRO <(1.1)((cherche dans la bassine))>
1408 PRO .h si on rencontre monsieur <((en sortant l'objet de la
bassine))lapin\
1409 PRO <(0.5)((montre à la classe)) il est en train de manger sa
carotte>
1410 PRO <(0.8)((montre le lapin mangeant une carotte))>
1411 PRO qu'est-ce qu'on peut dire à monsieur lapin/
1412 (0.2)
1413 PRO on peut di:::re/ (.) BON^APPETi:::t monsieur lapin/
1414 (0.8)
1415 PRO <(0.4)((frotte son ventre))>
1416 PRO <((en se frottant le ventre)) BON^APPETIT/>
1417 (0.3)
1418 PRO comme ça/ il va bien manger\ d'acco:::rd/ (.) merci/
les^enfants
1419 (0.1)
1420 PRO <((en déposant la bassine sur le sol)) allez/ là c'est>
1421 <((en applaudissant)) fini la séance là\
1422 (0.2)
1423 ((L'enseignante propose aux élèves une chanson))

**ANNEXE 10 Corpus, Petite section 2, classe maternelle, jeunes enfants âgés de 3 à 4 ans,
activité de langage, transcription « Le corps humain »**

Nom du corpus : Les parties du corps humain

Date d'enregistrement : 16/11/2009

Groupe 1

Durée d'enregistrement : 00 : 04 : 34 minutes

Groupe 2

Durée d'enregistrement : 00 : 08 : 29 minutes

Lieu d'enregistrement : aire regroupement dans une salle de classe de Petite Section, école maternelle Cormontibo, Papaïchton.

Participants anonymisés

PEF : Professeur des Écoles de sexe M éminin

AF : A pour ATSEM de sexe F éminin.

EF1 : Élève de sexe F éminin identifié au rang 1

EF2 : Élève de sexe F éminin identifié au rang 2

EM1 : Élève de sexe M asculin identifié au rang 1

E?? : Élève non identifié

EXX : Plusieurs élèves non identifiés parlent simultanément.

COM commentaires : description de l'action non verbale.

Drasik (**DRA**) pour Dany ; Jinjo (**JIN**) pour Junior ; Myrna (**MYR**) pour Tissia

Groupe 1

Code enregistrement : anatomie161109_PS2_GP1_Nelau

Groupe 2

Code enregistrement : anatomie161109_PS2_GP2_Nelau



Groupe 1

1 PRO <((en déplaçant EG5)) hop/>
 2 <((en asseyant EG5 sur le banc))allez/ vite fait>
 3 ((se dirige vers un élève EF7 debout sur une chaise face aux
 4 élèves))
 5 .h ((raclement de la gorge))
 6 PRO ((se place à droite de EF7)) vous^êtes prêts / je veux entendre
 tout le monde hein\ vous savez déjà\=
 7 EG2 =<((en pointant sur sa bouche)) la::: bou::: ([j];[s])>/
 8 PRO <((en pointant sur le nez de EF7))> non/
 9 EG3 la bou° ([j];[s]) °=
 10 PRO =LE::://
 11 (0.3)
 12 EG3 ([je];[le])::: NEZ/
 13 E?? NEZ//=
 14 PRO lE NEZ
 15 EG2 [je]:: [nez]/
 16 EF1 [NEZ::]/
 17 (.)
 18 PRO le NEZ//
 19 (0.2)
 20 EF1 [je] nEZ
 21 PRO LA/ BOUCHE:::\
 22 E?? lA BOU([j]::: ;[s])
 23 PRO <((en s'adressant à EF7))°enlève-le devant ta bouche°>
 24 EG3 (x)hey
 25 (0.6)
 26 PRO LA MAIN::://
 27 (.)
 28 EG2 la:[::]/
 29 E?? [LA] MAIN//
 30 (0.8)
 31 PRO LE:/ BANC/
 32 E?? °y°o [banc]
 33 EF1 [BA]//
 34 PRO ON JOUE PAS AVEC LE BANC/
 35 EG2 ((rires))
 36 PRO oké/
 37 EF6 [je] banc
 38 (0.3)
 39 E?? hum::: (bo)
 40 PRO on recommence/
 41 E?? **ANA**//=
main
 42 PRO =LA:::// MAIN\
 43 EF1 [a/]
 44 EF6 [la] main//=
 45 EF1 =main
 46 PRO LE BRA:::S/
 47 EG2 [[jo] brA:]:s/
 48 EF6 [[jo] bras/]
 49 PRO LE/ brAs//
 50 E?? o/ BRAs
 51 (0.3)
 52 PRO le pied
 53 (0.3)
 54 E?? lo pied
 55 PRO L:::e PIED/

56 EG2 [o:: pied/]
57 EF1 [(°o:: pied°)]
58 PRO LA::/ JAM:::b(e)/
59 EG2 la::/ ZAM:::
60 PRO LA: JAMbe\
61 EF1 °la ; a°
62 EF6 °(la ; a)°::: jam:::(be)
63 PRO **taki** la jambe
dire. PRÉSENT
répète
64 EF1 (□)ho:::(rires))
65 PRO °la jambe°/
66 EF1 °xxx°jambe/
67 PRO (.) OKÉ/
68 (0.2)
69 PRO LA JAM:::/B(e)\
70 EG2 la/ jam:::/ (b)e
71 (1.7)
72 PRO <((en s'adressant à EG3)) i` te manque une jambe xxx ya une
qu'on [pas]\>
73 EG2 [(jam:::)]
74 PRO hOP/
75 (0.2)
76 PRO la JAM:::Be:
77 EG3 °(xxx)°
78 EG2 jam:::/
79 EG? ([tu] [ny])=
80 PRO [**ta**]ki la jambe
dire. PRÉSENT
répète
81 (0.2)
82 E?? eu::[:h euh]/
83 EG3 °[la zamb(e)]//°
84 PRO oui//
85 (0.4)
86 PRO (parfait ; on r`fait) Stelio/(.) la jam:be/
87 (0.7)
88 EG4 °(la jambe°)=
89 PRO =oui/ c'est pas assez fort
90 (0.3)
91 EG2 (la lu-) (.) la ([j]am:::be)=
92 PRO =tOUt CA/la JAM:::b::`/
93 EG5 °la jeum:``
94 PRO le PIED/
95 (0.5)
96 EG5 pied/
97 PRO la/ JAM:::be=
98 EF6 =la jam``/
99 EG5 °jam``°/
100 PRO oui/
101 (0.5)
102 PRO lisa/
103 (0.4)
104 PRO le PIED::/
105 EF6 pied/=
106 PRO oké/ tout ça c'est la jambe
107 EF6 °la jam``°
108 PRO LA JAMBE/
109 EF6 °jambe°
110 EG4 xxx

111 PRO ouais/ bien\
112 (1)
113 PRO °le:: nez/°
114 ((bruits de pieds de EG5))
115 EF1 °[je] nez°/
116 (0.3)
117 PRO la::/ bou:che::/
118 X la bouche
119 PRO lE::/ VENTre/
120 X xxx
121 PRO °la tête°/
122 (0.3)
123 X °xxx°
124 PRO °la tête°
125 X °xxx ; tête°
126 PRO les soreilles/
127 (1.3)
128 EG2 °(les soreilles)°
129 PRO OREILLE/
130 (0.6)
131 X (OWEI)
132 PRO °**taki**° OREILLE::/
dire.PRÉSENT
répétez
133 X (oreille)
134 (1.4)
135 PRO une oreille::/
136 EF1 [°yn° owɛj/]
137 EG2 [°yn° owɛj/]
138 (1.6)
139 PRO un::: nez/
140 EF1 un::: nez\
141 EF6 °nez°
142 (0.2)
143 PRO [U]:::ne BOUche/
144 EG2 [((tousse))]
145 X °je BOUche°/
146 (0.6)
147 PRO lA:::/ MAIN/
148 EF1 la:[: main/]
149 EG2 [la:: main/]
150 (0.5)
151 PRO LA/ JAMB`/
152 EG2 LA/ JAM``/
153 PRO LE VENTRE/
154 E?? jo jan/
155 (.)
156 EG5 °je ven``°
157 (0.6)
158 PRO c'est quoi/ ça/
159 (1.1)
160 PRO le:::/
161 EG5 (n::- n[ɛ])
162 X NEZ/
163 PR nEZ/
164 ((chahut d'enfants))
165 EG5 n:::nEZ/
166 PRO c'est quoi/ ça/
167 (0.4)
168 PRO <(0.3)((se tape le ventre))>

169 EF1 ((se tape la poitrine en regardant PRO))
170 EG3 ((fait des bruits avec sa bouche))
171 PRO ((se frotte le ventre))
172 EG? [nɛ]
173 PRO <(0.5)((se tape le ventre))> LE::: V::-
174 E?? [je] (ben;ven)
175 (0.2)
176 PRO LE:::/
177 E?? xxx
178 PRO VENTRE/
179 E?? xxx
180 EF1 wa:::/
181 (.)
182 PRO LE VENTRE/
183 (0.2)
184 PRO tape sur ton ventre/ EG2/(.)tape sur ton ventre/ <(.)((tape sur
son ventre))>
185 EG2 ((tape sur son ventre))
186 PRO o:::kay/c'est bien élisa/ le VENTre\
187 EF6 <(0.9)((se tape le ventre))>
188 PRO mhm::/
189 EG3 ((bruit de la bouche))
190 (0.4)
191 PRO antonito/
192 EG2 lo PIED/
193 EF7 <(0.9)((applaudit))>
194 PRO le VENTre/
195 EG2 o VENT``/
196 (1)
197 PRO mhm mhm\ (0.2)le PIED/ <(0.3) ((prend son pied dans sa main))>
198 EG2 pied/
199 EG5 lo pied/=
200 PRO =le pie::d\ ((tape son pied avec ses deux mains))
201 EG5 [pied]
202 EG2 [lo] pied <(0.3)((tape avec ses deux mains sur son pied))>
203 PRO mickael/ il est où ton pie::d/
204 EG3 <(0.4)((se prépare à prendre son pied dans ses deux mains))>
205 (0.4)
206 EG3 <(0.7)((prend avec ses deux mains son pied))>
207 EF1 <(0.2)((applaudit))>
208 PRO OU::I::/ le PIED il est là\ c'est bien
209 EG2 <(0.4)((tape son pied))>
210 EG5 (zAMbe/)
211 (.)
212 PRO çA/ c'est/ une (.) Oreille/
213 X [orɛj] ; oreille)
214 PRO O/reille\
215 X (owɛj)
216 PRO m::: hum\
217 (0.3)
218 EG2 ah/
219 (0.2)
220 PRO çA/ (0.7) c'est [quoi çA]/
221 EG2 [lo pied]
222 EF1 jowɛj=
223 E?? =lorɛj
224 (0.2)
225 PRO non\ çA:/
226 (0.6)
227 E?? lu buf=

228 PRO LA BOU:::CHE::/
229 X (ja:: ; bu:::)
230 PRO vous savez ce qu'elle a mangé lisa/
231 (.)
232 EF1 **eeye**
oui
233 (0.6)
234 PRO vous savez ce qu'elle a mangé/
235 EF1 ((hochement de tête))
236 EG5 ah/
237 PRO <((en s'adressant à l'ensemble de la classe))
238 **sab(e ;i) nyan/>**
savoir manger
239 EG5 <**luku dagu** ((en pointant du doigt vers le bac à jouets))>
regarder / chien
regardez le chez
240 (0.2)
241 EG5 a jun:: [ja::]/
242 PRO [mhm] mhm\
243 EG5 °ja°/ [ja::]/
244 EF1 [**dagu::**]
chien
245 PRO qu'est-ce que t'as mangé lisa/
246 E?? °xxx°
247 EG5 **luku dagu/**
regarder / chien
regardez le chien
248 PRO la pâte à modeler jaune\
249 EG5 **luku dagu/=**
regarder / chien
regardez le chien
250 PRO **=go/ wasi (.) [go wasi mo]fu**/
aller / laver / aller / laver / bouche
va laver va laver la bouche
251 EG5 [**luku dagu (tan)**]/
regarder / chien / (quoi)
252 (0.3)
253 EG5 **dagu tan/**
chien / quoi
254 (0.3)
255 PRO **go wasi mofu**
aller / laver / bouche
256 EG5 HE/ **luku dagu/ tan/**
regarder / chien / quoi
257 (0.5)
258 PRO mhm/
259 EG5 **dagu**
chien
260 (0.6)
261 PRO le chien/
262 (0.5)
263 EG5 °**dagu**°
chien
264 (0.5)
265 PRO celui-là/
266 (0.2)
267 EG5 **eeye:: eeye::**
oui oui
268 (0.4)
269 PRO hé ben regardez/ le chien aussi\ il a son nez/ (.) un nez/

270 EG5 **eeye eeye**
oui oui
271 (.)
272 EG2 un nez
273 PRO un nez/
274 EG2 **ee::ye**
oui
275 (1.9)
276 PRO où (w)est la bouche/
277 (0.2)
278 EG2 la/ b- °(b)ou::°:
279 PRO la bouche/
280 (0.5)
281 PRO elle (l)est où/
282 EG2 la wou[che]
283 EG5 [la] bouche/
284 PRO mhm mhm/
285 EG3 YO/ waou/
286 PRO elle (l)est là/
287 (0.2)
288 EG2 xxx
289 (.)
290 PRO ts:: (on voit) pas bien [là]
291 EG5 <(en imitant un aboiement)) WOU:::/>
292 PRO on voit pas bien là ``ssus
293 E?? °xxx°
294 EG3 **(dagü; dag-)=**
chien
295 PRO A:::H/ (.) MHM MHM MHM MHM MHM MHM/ (0.3) la BOUche/ montre-moi
296 la bouche
297 X la bouche/
298 PRO mon*tre: (.)la bouche elle (l)est où ?
299 (0.5)
300 EG5 la bouche:::/
301 PRO **pe la** bouche **de /**
où la bouche être
où est la bouche ?
302 (0.8)
303 EG5 **ya/**
ici
304 PRO **EE:::YE:::** c'est bien/
oui
305 (0.6)
306 EG5 ((rires))
307 PRO montre-moi/ une oreille/ [une oreille]
308 EG2 [(ora ; oga)]
309 EF1 [xxx]
310 EG2 [xxx] [(wa)]
311 PRO *[une] oreille/ montre-moi sur le bébé\ une oreille
312 EG2 .h mhm une =oreille=
313 PRO où CA/
314 (0.3)
315 EG2 bebe
316 (0.5)
317 PRO où ça/ l'oreille
318 (0.4)
319 EG2 (lo vai)xxx
320 PRO n:on c'est pas tout l'oreille (.) où elle est l'oreille ?
321 E?? °xxx°
322 (1.2)

323 PRO non/ ça c'est le nez
324 X le::: NEZ:::/=
325 PRO OU:::I/ le n[ez]
326 X [la]:::/ bou:: che
327 PRO [L'OREILLE/ oreille]
328 X [xxx xxx]
329 PRO voi::là je te demandais l'oreille
330 E?? (par là)/ orei-
331 PRO oui::/ lisa:::
332 (0.9)
333 PRO sherley/
334 (0.8)
335 PRO la jam:be/
336 EF6 [la (z)ambe]
337 EF7 [.h xxx]
338 E?? <(0.3) ((bruit d'un bâillement))>
339 PRO la jambe/
340 E?? la zam-/
341 (0.2)
342 PRO °jambe°
343 (0.3)
344 EF7 °la zambe°
345 (0.3)
346 PRO mhm mhm\ la/
347 (0.2)
348 EF7 °la°/
349 PRO [jambe]/
350 E?? [(c)la]
351 (0.4)
352 EF7 yam/
353 PRO oui/
354 (0.2)
355 PRO montre-moi la MAIN/
356 (0.2)
357 EF7 .h mhm
358 (0.2)
359 PRO montre-moi une main/(0.3)montre-moi une main\ la main/
360 EF6 xxx [xxx]
361 PRO [la main/]
362 ((bruit))
363 X xxx
364 PRO c'est où/
365 X xxx
366 ((bruit))
367 (.)
368 PRO **pe** la main **de**/
où / la main / être
369 ((bruit))
370 (0.4)
371 E?? a::h la ah la jo
372 PRO **°luku°**
Regarder
Regarde
373 (0.3)
374 PRO **luku ya**/
regarder ici
375 E?? xxx
376 PRO hé/ hé/
377 E?? **ee:::ye**
oui

378 PRO la:::/ MAIN
379 X la main
380 PRO regarde/ la m:ain/
381 E?? main/
382 E?? la: m[ain]
383 PRO [c'est ç]a / la main d'accord/
384 E?? m:: ma/
385 PRO [ok]
386 EG5 [main] là main là main li
387 PRO OUI/ c'est bien antonito/ la main/
388 EG5 m:[:ain]/
389 [((bruit bac à jouets))]
390 E?? xxx
391 PRO et ça/ <(2.5) ((se tape sur le ventre))>
392 EF1 (le pied)/
393 (0.4)
394 PRO le mhm mhm
395 (0.2)
396 EF1 (pe ; pied)/
397 COM ((bruit de frappement de ventre))
398 EF1 le/
399 (.)
400 PRO paolo/
401 EF6 LE NEZ[:]/
402 EF7 [xxx]
403 (0.3)
404 PRO le VENTre/
405 X YE VENT``/
406 PRO .h °a° **BIGI BEELE**
un / gros / pain
407 X a **bigi bee=**
un gros ventre
408 PRO =LE:::/ VENTRE/
409 E?? a vent``/
410 PRO °o::ké°
411 (0.3)
412 PRO paolo/
413 E?? mou:::
414 PRO c'est quoi/ ça /
415 E?? hey:: /
416 E?? oh/
417 (0.2)
418 PRO <((en s'adressant à EG5))tu veux me manger le doigt ?>
419 (0.3)
420 PRO **yu wani nyan mi ana/**
tu / vouloir / manger / ma / main
tu veux manger ma main ?
421 X **ee:::ye:**
oui
422 (0.2)
423 PRO ((rires)) ça/ c'est quoi ça au ``ssus ?
424 (0.4)
425 EG3 nez/
426 PRO °ouais le nez\
427 E?? ye [nez]
428 X [nez]
429 PRO le NEZ/
430 X je NEZ/
431 PRO **taki** [nez]/
Dire
répète

432 E?? [xxx] [wé]
433 PRO [le] [nez]/
434 E?? [nez]
435 (0.2)
436 E?? le nez/
437 E?? le [nez]/
438 PRO [oui]
439 (1)
440 PRO tout ça/ c'est la tête\
441 E?? °tête°
442 EG2 la tête/
443 PRO la tête/ tout\ tout/c'est la tête \ tout ça/ la tête
444 E?? tout la têt[te]
445 PRO [mhm/] la tête patrick/
446 (0.2)
447 PRO viens voir/
448 (0.9)
449 PRO tu baves partout là\ la tête/
450 (0.3)
451 PRO mhm/
452 E?? têt*te/
453 PRO attends\ est-ce qu'y a juste une tête/ de bébé quelque part
454 (0.5)
455 E?? têt`
456 COM <(0.9) ((bruit dans le bac à jouets))>
457 (1)
458 <(0.5) ((bruit dans le bac à jouets))>
459 (0.2)
460 EG5 **luku dagu**
regarder / chien
regarde le chien ?
461 <(0.6) ((bruit du bac à jouets))>
462 PRO A:::H / j'ai trouvé des jambes/
463 (0.4)
464 PRO HA/ un bras\
465 (0.3)
466 E?? OH/=
467 PRO =parfait
468 <(0.4) ((bruit bac à jouets))>
469 E?? OH/
470 X xxx
471 E?? OH/ o:h
472 (0.2)
473 PRO bon\ j'ai pas trouvé de tête\ ah i` doit en avoir une
474 (pourtant)
475 EG2 oh oh xxx xxx xxx hm/
476 (0.6)
477 EG2 .h: OH/
478 (0.4)
479 EG2 O::H/ **piki/** O:H
enfant
480 PRO <((en riant))A:h [((rires))]>
481 EG2 [((rires))]
482 PRO on a tout c` qui nous faut les enfants\
483 EG2 [((rires))]
484 EG? [**en ede koti**]
sa / tête / couper
485 (0.5)
486 EG2 ((rires))
487 EG5 **eng ede koti**\
sa / tête / couper

488 (0.5)
489 EG5 **kai::**
tomber
490 (0.2)
491 PRO on a coupé la tête/=
492 E?? ag-/
493 (0.2)
494 EG5 xxx **k[ai]**
tomber
495 PRO la tête est tombée ?
496 EG2 **a:: book[:o]/**
c'est casser
497 PRO [LA] TÊTe/
498 (0.2)
499 PRO la tête/
500 X la têt*e
501 (2.3)
502 PRO les cheveux/
503 X xxx
504 E?? hè/
505 E?? oh/ **uyii::/=**
cheveux
506 PRO =**yu sabi uyii/**
tu savoir cheveux
507 X **ee::ye:**
oui
508 PRO LES CH:EVEUX/
509 X **uyii uyii**
cheveux cheveux
510 PRO ch::EVEUX/
511 X xxx
512 PRO CHE:::*VEUX::
513 X les cheveux/
514 PRO ok\
515 (0.4)
516 PRO le nez/
517 X (je;le) nez/
518 PRO m::hm mhm/ la bouche:/
519 X la bouche\
520 (0.3)
521 PRO .h::: les ZYEUX/
522 X la::: ZYE::
523 PRO les ZYEUX/
524 E?? **ayn ayn ayn [ayn**
oeil œil œil œil
525 PRO [LES ZYEUX/
526 X la ZYEUX
527 E?? **ayn ayn ayn**
oeil œil œil
528 PRO [mhm/]
529 EG? [a:::h]
530 (0.3)
531 PRO ok/ on va laisser la tête\
532 E?? xxx
533 PRO la tête/
534 EG2 la tête/
535 E?? TETE/
536 PRO la tête/
537 X la tête/

538 PRO [oké::]
539 E?? [xxx]
540 (0.5)
541 PRO et ça/ est-ce que vous [vous en rappelez\ après]
542 EG3 [((baille))]
543 PRO ((rires))
544 PRO [((rires))]
545 E?? [((rires))]
546 (0.7)
547 PRO mi[chel]/
548 EG2 [((baille))]
549 PRO [yu weli/]
tu / fatigue
550 (0.8)
551 PRO [t'es fatigué mon grand/]
552 EG2 [((bruit de la bouche))]
553 (0.8)
554 PRO comment ça s'appelle ça/
555 EG2 (**ana**)/[ana]/
main / main
556 [((bruit de pas))]
557 (.)
558 [((bruits de pas))]
559 PRO **futu**/ ben oui\ mais on est en [français alors]/
ped
560 X [**futu**]
ped
561 (0.2)
562 PRO **a broko/ a broko futu\ eeye**\
c'est / cassé / c'est / cassé / ped / oui
563 (0.2)
564 PRO une JAMbe/ cassé\
565 E?? xxx
566 EG2 c(r)aché
567 PRO une JAMBe/
568 EG2 yn jam/
569 PRO une/ JAMBe
570 (0.3)
571 X zamb/
572 PRO .h une JAMBe/
573 X cla/
574 PRO regardez/ ça c'est quoi/ le::
575 (0.2)
576 X xxx [xxx]
577 PRO [p:::i p:::i]
578 EF1 ((coup de glotte))p::/ °pi pi pi pi°
579 E?? Xxx
580 PRO le PIED/
581 X xxx
582 X le PIED/
583 PRO la JAMBe/
584 EG2 la jambe\
585 PRO oké:/
586 (.)
587 PRO j'avais un bras quelque part
588 EG2 xxx
589 E?? [**eeye**]
oui
590 PRO [OH/] la jambe/

591 EG5 **ana**/ xxx
main
592 E?? xxx
593 PRO **ANA**/ la MAIN/
main
594 X la: main
595 E?? oh:
596 PRO la main/ [vous voyez la main]\
597 EG2 [bebe]
bébé
598 E?? .h **a::n[ia**]/
main
599 X [ani::]
600 PRO reg[ardez]/ tout ça/
601 E?? [**ana**]
main
602 EG2 **BEBE/ [(.)] ana**/
bébé main
603 PRO l:[::e::]/ BRA::S/
604 E?? koi **ana** xxx/=
main
605 PRO =LE::: BRAS/
606 X ° o:::° ba::*/
607 PRO vous voyez le bras/

608 EG5 **koti koti**
couper / couper
609 EG2 xxx
610 E?? xxx

611 EG2 **BEBE I**
bébé
612 (.)
613 X **bebe i** xxx [xxx] xxx
bébé
614 PRO °oké°
615 X xxx
616 E?? **na bebe sani**
c'est / bébé / chose
617 (0.6)
618 E?? **na bebe sani**
c'est / bébé / chose
619 (0.5)
620 E?? **na bebe sani**
c'est / bébé / chose
((L'enseignant sort du coin regroupement pour préparer les
ateliers))

Groupe 2

12 (0.6)
13 <(1)((bruit extérieur))>
14 PRO [=Nikita/=]
15 [<((bruit extérieur))>]
16 (0.8)
17 PRO nikita/
18 <(0.9)((bruit extérieur))>
19 PRO <((en s'adressant à NIK))assieds-toi>
20 <(0.7)((voix d'élèves extérieur))>
21 PRO laura/
22 (1)
23 PRO °assieds-toi°
24 (1.3)
25 PRO c'est bon/(.) antonio/ (.) t'es prêt/
26 (2.5)
27 PRO <((en tenant la main d'une élève assise sur ses genoux et
en la montrant à la classe))la/ main/))>
28 (0.6)
29 EF? °main°
30 (0.2)
31 PRO la main/
32 (0.3)
33 EF? °main°
34 EG? be[be°]/
35 PRO [thier]ry/(.) **ta[ki** la m]ain/
dire. PRÉSENT
36 EG? [la/ ma/]
37 EG ? main::
38 (0.5)
39 PRO avec vous je vais pas pouvoir rester assis\ allez/
40 <(1)((PRO se lève avec l'élève assis sur ses genoux))>
41 PRO (hop la)/ ça y est/ je suis debout
42 PRO <(1.1)((fait asseoir une élève puis se dirige vers
un élève))>
43 PRO <((en saisissant la main de l'élève) **taki** la main>
dire. PRÉSENT
44 (0.6)
45 PRO <((en saisissant la main de l'élève))la main/>
46 (0.6)
47 EG? (ma)/
48 PRO OUI/
49 PRO <((en se dirigeant vers MAT))mathis/ (.)
50 <((en saisissant la main de MAT)) la main/>
51 MAT °la main°
52 PRO oui/ très bien
53 PRO <(0.2)((se dirige vers LAU))>
54 PRO <((en se penchant vers LAU))laura/ (.)
55 <((en prenant la main de LAU))la main/>
56 (0.2)
57 LAU la main/=
58 PRO =ben oui/ <((en s'approchant de NIK)) nikita/
59 PRO <(0.4)((saisit la main de l'élève))> ça c'est la/
60 main/ <(0.6)((en tapotant la main de NIK))> <(1.1)((se
61 dirige vers NIK))> <(0.7)((redresse NIK et la fait assoir

62 sur le banc) assieds-toi correctement déjà\
63 PRO <((en s'adressant à NIK)) **taki** la main/>
dire.PRESENT

64 <((en saisissant la main de NIK)) **taki** la main/>
dire.PRESENT

65 NIK ma ma/
66 (0.1)
67 PRO la::main/
68 (0.3)
69 NIK ma/ ma/
70 EF? ma/
71 (0.5)
72 PRO l::a/
73 (0.8)
74 NIK LA/
75 (0.1)
76 PRO m:::- main/
77 (0.7)
78 NIK ma::
79 PRO tr[ès bien::]/ nikita\
80 EF? [(PE)/]
81 <(0.6)((PRO se dirige vers un autre élève))>
82 PRO (il [y a])=
83 EG? <((en ouvrant la bouche)) (o::h ; dent::)>
84 <(2.7)((saisit un élève et le fait asseoir sur le banc))>
85 EG? (xxx)
86 PRO <((en prenant la main de l'élève))[°la main °]>
87 EG? [(l)e b(r)as] b(r)as
88 PRO <(0.3)((saisit les mains des deux élèves))> la main/
89 EG? <((en tapant PRO))hé/>
90 EXX <(0.6)((bruit de fond))>
91 EG? xxx
92 PRO oui
93 EG? xxx xxx
94 PRO <((en tenant RAPhael)) raphael/>
95 RAP AH::/=
96 PRO =<(en mettant son doigt devant sa bouche))chu::t>
97 <(en se baissant au niveau de l'enfant))> raphael
98 (0.3)
99 EG? xxx
100 RAP xxx
101 PRO <((en montrant du doigt la main de Raphael)) la main/>
102 EG? <(en montrant sa main à PRO))la main> xxx [xxx]
103 PRO [ma main]
104 EF? xxx
105 PRO <((en regardant l'élève))laura> ((se dirige vers Laura))
106 EF? XXX
107 <((en faisant asseoir un élève))j'entends pas j'entends
108 pas raphael quand il parle\>
109 EG? xxx
110 <(1)((bruit de fond))>
111 PRO <(1.3)((PRO se dirige vers Raphael))>
112 **taki** xxx **taki** la main
dire.PRESENT dire.PRESENT

113 RAP xxx
114 EG? xxx
115 PRO chu::t xxx
116 (0.5)

117 EG? ((rires))
118 <(0.4)((bruit de fond))>
119 RAP xxx
120 (0.3)
121 PRO oké/
122 (0.3)
123 PRO antonio/ la main/
124 ANT xxx
125 PRO oké
126 (0.3)
127 ANT XXX
128 PRO angelina/
129 <(0.2)((bruit de fond))>
130 PRO <((s'adressant à ANG))LE/ pied/>
131 ANG le pied
132 EF? lo pied/ ((rires))
133 (0.2)
134 EF? yoe pie:d=
135 PRO =°le pied°
136 EG? le/ [pied]
137 EF? [le p]ied
138 (0.5)
139 EG? le pied/
140 EXX xxx
141 EG? le pied
142 EXX xxx
143 EG? lo pied
144 <(0.7)((bruit extérieur))>
145 PRO [°**taki** le pied°]
dire.PRESENT

146 EG? [le pied]
147 <(0.3)((bruit extérieur))>
148 EG? le pied::/
149 <(0.5)((bruit de fond))>
150 EG? le pied/
151 <(0.6)((bruit de fond))>
152 EG? le pied/
153 <(1.6)((bruits produits par un enfant))
154 ((rires d'enfants))
155 PRO <(0.8)((sort devant ANG et se dirige vers une autre
élève))>
156 PRO <(1.7)((tape des mains et se dirige vers un autre
enfant))>
157 PRO <((en s'approchant des pieds de l'élève)) clarisse::>
158 PRO <(0.8)((saisit le pied de Clarisse))>
159 PRO <((en pointant du doigt le pied de Clarisse)) le pied/>
160 (0.5)
161 CLA °pied°[pied]
162 EG? [xxx]
163 PRO oui/<((en retirant les doigts de la bouche de CLA))enlève
164 tes doigts>
165 (0.1)
166 PRO <((en regardant CLA)) le pied/
167 CLA le (p)ied=
168 PRO oui/[<((en pointant du doigt le pied de l'élève))Thierry/
169 le pied/]
170 EXX [<(2.1)((bruit d'enfants))]
171 TIE <((en pre<((en tenant ses pieds dans les mains))l(e)
172 pied/>
173 EXX <(0.7)((bruit de fond))>

174 PRO <(1.4)((PRO se tourne vers l'ensemble de la classe))>
175 TIE pied/
176 EXX <(1.1)((bruits produits par les enfants))>
177 PRO <(2.1)((PRO prend un élève et le déplace à côté d'un
178 autre élève))>
179 ATS Jo::sy
180 PRO <(1.4)((se tourne son regard vers Josy))>
181 (0.9)
182 PRO ((se dirige vers ANT en pointant du doigt)) <((en
183 pointant du doigt le pied de ANT))le pied/>
184 RAP <((en montrant du doigt le pied de ANT)) le/ pied/
185 PRO <((en pointant le doigt sur le pied de RAP et en
186 regardant RAP))le pied/>
187 (0.2)
188 RAP l(oe) pied/=
189 PRO =très bien= <((en se dirigeant vers Nikita)) Nikita::://
190 <(0.6)((PRO intercepte un élève qui profite pour se
191 déplacer d'un banc à l'autre))>
192 NIK le:: pied
193 PRO <((en pointant du doigt le pied de Nikita)) le pied/>
194 PRO <(2((PRO prend l'élève pour le faire asseoir))>
195 PRO <((en s'adressant à Nikita)) le pied/
196 NIK [(le pied)]
197 EXX [xxx]
198 PRO =oui= Antonio//
199 NIK xxx
200 PRO <((en saisissant le pied d'ANT)) le pied/
201 (0.2)
202 ANT l(e) p(i)ed/=
203 PRO =très bien\ <(1.6)((frappe des mains))>
204 PRO <(1)((se dirige vers LAUra qui est couché sur le banc))>
205 <((en changeant l'élève de sa position initiale))Laura/
206 assieds-toi bien::>
207 PRO <(1.5)((PRO assoit Lau puis se dirige vers Ant qui lui
208 aussi change de banc))>
209 ANT <((en montrant sa main à un autre camarade)) le pied le
210 pied/>
211 PRO <(0.3)((se dirige vers Ant et RAp))>
212 PRO <((en montrant de la main d'Antonio)) C'EST LA MAIN CA//
213 <((en saisissant le pied de ANT))LE PIED IL^EST LA/ LE
214 PIED/>
215 ANT [le pied]
216 PRO [(en montrant le pied ANT et le regardant)]
217 PRO ben oui/ <((en prenant la main d'ANT))ça c'est la main\
218 ((en le tenant par la main et en allant le faire
219 asseoir))va t'asseoir là-bas/>
220 EG? le (.) p-/ pied/=
221 PRO t'écoute pas\
222 EG? lo (.) pied
223 <(1.7)((chahut d'enfants))>
224 PRO <((en se dirigeant vers LAUra)) LAUra/ ((tape des
225 mains))> <((en redressant LAUra et en pointant le doigt
226 sur le pied de LAUra))LE/ PIED/>
227 (0.1)
228 LAU le pied/
229 PRO ouais/ (0.2) Ma::this/
230 PRO <(0.5)((saisit le pied de Mathis))> l::e:: pied/
231 ATS (°**taki**°)
dire.PRESENT
232 EG? lo pied/
233 PRO **futu::**/

pied

234 EF? xxx

235 EG? xxx

236 EF? xxx [xxx]

237 PRO < [le pied]((en saisissant le pied de l'enfant dans ses
238 mains))/ d'accord/>

239 PRO <(1.1)((se redresse, se tourne vers une élève))>

240 PRO <(2.6)((en accompagnant l'élève sur un banc)) assieds
241 toi\>

242 EF? xxx

243 PRO xxx

244 (0.9)

245 EF? xxx

246 PRO <(4.9)((PRO se dirige vers l'élève placé sur la chaise
247 centrale du coin regroupement. PRO la saisit pour
248 l'installer sur un banc avec les autres élèves))>

249 PRO xxx

250 EF? xxx

251 PRO <(7.2)((se retourne vers un autre élève qui est allongé
252 sur un autre banc)) xxx ((PRO le redresse. Puis le fait
253 asseoir sur le banc et sort du coin regroupement. Se
254 dirige vers son bureau))>

255 EXX <(13)((Les enfants chahutent entre eux))>

256 ANT le:::/ pied\
257 PRO le pied/ il est où le pied/
258 PRO ((PRO se dirige vers un élève)) <((en lui tenant le
259 pied)) le pied/ il est là/ c'est ça le pied\ >

260 ANT **eye eye/**
oui oui

261 PRO <((en tenant la tête de l'élève))la tête/>

262 EXX <(0.6)((chahut d'enfants))

263 ANT =la tête==

264 PRO =oui/ =la tête=

265 PRO <(2.1)((PRO se dirige vers le coin des activités jeu en
266 groupe))>

((fin : 00:03:35.460)) Transcription multimodale - vidéo

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 Principales langues parlées en Guyane.....	284
TABLEAU 2 Répartition par niveau	285
TABLEAU 3 Répartition des usages du français avant la scolarisation.....	285
TABLEAU 4 Pratiques déclarées des langues autres que le français.....	286
TABLEAU 5 Usage du français selon le contexte.....	287
TABLEAU 6 Pratiques déclarées du français en famille.....	288
TABLEAU 7 Présentation des milieux sociolinguistiques.....	299
TABLEAU 8 Répartition géographique des écoles selon le bassin de formation	290
TABLEAU 9 Répartition des élèves selon leur lieu de naissance	290
TABLEAU 10 Répartition des mères selon leur lieu de naissance	290
TABLEAU 11 Langue(s) parlée(s) par la mère.....	291

TABLEAU 1 PRINCIPALES LANGUES PARLEES EN GUYANE

Type de langues	Nom de la (variété de) langue	Caractéristiques
Langues amérindiennes	arawak ou lokono	Langues autochtones appartenant à trois familles linguistiques (caribe, tupi-guarani et arawak). Listées dans le rapport Cerquiglini, elles sont parlées dans leur ensemble par moins de 5 % de la population ¹ . Les deux premières, en raison de leur faible nombre de locuteurs ou de rupture de transmission vers les jeunes générations, peuvent être considérées comme « en danger » ² .
	émérillon ou teko	
	folina	
	palikur	
	wayana	
	wayampi	
Langues créoles à base lexicale française	créole guyanais	Résultant de l'esclavage et de la colonisation française en Guyane. Mentionnée dans le rapport Cerquiglini, langue maternelle d'environ un tiers de la population, elle est véhiculaire dans certaines régions – en particulier sur le littoral.
	créole haïtien	Parlée par une population d'origine haïtienne représentant, selon les sources, entre 10 et 20 % de la population guyanaise.
	créole martiniquais, créole guadeloupéen	Langues parlées par des Français venant des Antilles, estimés à 5 % de la population guyanaise.
	créole de Sainte-Lucie	Langue issue de l'immigration en provenance de Sainte-Lucie aux siècles derniers, parlée actuellement par moins de 1 % de la population.
Langues créoles à base lexicale anglaise	aluku ndyuka pamaka	Variétés de langues ³ (Easter Maroon Creoles) parlées par des Noirs Marrons ayant fui les plantations surinamiennes au XVIII ^e siècle, mentionnées dans le rapport Cerquiglini. Langues premières de Marrons faisant historiquement partie de la Guyane ou de migrants récemment arrivés du Surinam, elles sont parlées par plus d'un tiers de la population guyanaise. Elles jouent également un rôle véhiculaire dans l'Ouest guyanais.
	sranan tongo	Langue véhiculaire du Surinam voisin, elle est la langue maternelle d'une très faible partie de la population guyanaise, notamment dans l'Ouest, où elle joue cependant un rôle véhiculaire.
Langue créole à base anglaise (partiellement relexifiée en portugais)	saamaka	Parlée par des Noirs Marrons originaires du Surinam mais installés en Guyane depuis plus ou moins longtemps, mentionnée dans le rapport Cerquiglini. Les estimations chiffrées sont les plus fluctuantes à son égard. Selon PRICE et PRICE (2002), les Saramaka constitueraient le groupe de Marrons le plus important de Guyane (10 000 personnes), toutefois nos enquêtes montrent des taux de déclaration du saamaka souvent inférieurs aux autres créoles à base anglaise.
Variétés de langues européennes	français	Langue officielle, langue de l'école, langue maternelle des 10 % de la population venant de métropole ainsi que de certaines parties bilingues de la population (en particulier à Cayenne) et partiellement véhiculaire en Guyane.
	portugais du Brésil	Langue parlée par une immigration brésilienne estimée entre 5 et 10 % de la population guyanaise, jouant un rôle véhiculaire dans l'Est, le long du fleuve Oyapock.
	anglais du Guyana	Variété parlée par une immigration venant du Guyana voisin, estimée à 2 % de la population.
	néerlandais	Langue parlée par une partie de l'immigration surinamienne ayant été préalablement scolarisée dans cette langue.
	espagnol	Langue parlée par une infime partie de la population originaire de Saint-Domingue et de pays d'Amérique latine (Colombie, Pérou, notamment).
Langues asiatiques	hmong	Langue parlée par une population originaire du Laos, arrivée en Guyane dans les années 1970, représentant 1 % de la population, regroupée essentiellement dans deux villages, mentionnée dans le rapport Cerquiglini.
	chinois (hakka, cantonais)	Variétés de langue parlées par une immigration d'origine chinoise datant du début du siècle.

TABLEAU 2 REPARTITION PAR NIVEAU

Classe	Nombre d'élèves
5 CM1	70
6 CM2	140
Nombre d'écoles visitées	Nombre d'élèves interrogés
7	210

TABLEAU 3 REPARTITION DES USAGES DU FRANÇAIS AVANT LA SCOLARISATION

	COMMUNES							
	Taux global	Kourou	Cayenne	Régina	Kourou	Matoury	St. Laurent	Papaïchtou
		Ecoles						
		M. Lohier	E. Malacarnet	M. Léanville	S. Patient	St. Michel	La Charbonnière	Gran Man Tolinga
Non francophone	59%	50%	13%	56%	76%	33%	93%	90%
Francophone	40%	50%	86%	43%	23%	66%	6%	10%
Total	210	30	30	30	30	30	30	30

**TABLEAU 4 PRATIQUES DECLAREES DES LANGUES AUTRES QUE
LE FRANÇAIS**

Langues	Nombre de citations	Pourcentage
saramaka	18	12%
créole H ¹³⁷	10	7%
portugais	18	12%
néerlandais	4	2%
Créole GF ¹³⁸	11	7%
anglais	3	2%
ndyuka	33	23%
argot	1	0,70%
surinamien	2	1%
créole	2	1%
espagnol	4	2%
aluku	24	17%
hmong	2	1%
arabe	1	0,70%
sranan tongo	1	0,70%
paamaka	3	2%
kali'na	1	0,70%
créole M ¹³⁹	1	0,70%
wayana	1	0,70%

¹³⁷ Créole haïtien.

¹³⁸ Créole guyanais.

¹³⁹ Créole martiniquais.

TABLEAU 5 USAGE DU FRANÇAIS SELON LE CONTEXTE

en Français	Kourou	Cayenne	Régina	Kourou	Matoury	St. Laurent	Papaïchton
	Ecoles						
	M. Lohier	E. Malacarnet	M. Léanville	S. Patient	St. Michel	La Charbonnière	Gran Man Tolinga
Langue dans laquelle le locuteur déclare parler le plus souvent hors du cadre scolaire	63%	76%	50%	43%	76%	10%	10%
Langue dans laquelle le locuteur déclare être plus aise	70%	76%	60%	50%	70%	36%	31%
Langue dans laquelle le locuteur déclare savoir écrire	100%	100%	100%	100%	86%	100%	85%
Total	30	30	30	30	30	30	30

TABLEAU 6 PRATIQUES DECLAREES DU FRANÇAIS EN FAMILLE

Tu parles en français à	M. Lohier	E. Malacarnet	M. Léanville	S. Patient	St. Michel	La Charbonnière	Gran Man Tolinga
ta mère	10%	12%	8%	5%	10%	2%	0%
ton père	8%	11%	8%	5%	10%	4%	1%
tes frères et sœurs	11%	11%	10%	10%	12%	3%	0,90%
grands-parents maternels	5%	9%	3%	2%	5%	1%	0%
grands-parents paternels	4%	9%	3%	3%	8%	1%	0%
autres personnes de ta famille	8%	9%	9%	8%	12%	7%	2%

Tableau 7 Présentation des milieux sociolinguistiques

Ecole	Ville, commune	Langues majoritaires	Place du français
La Charbonnière	Saint-Laurent du Maroni, commune de l'ouest, partage les rives fluviales frontalières avec le Surinam (Ancienne colonie Hollandaise), rive du Maroni	Langues vernaculaires à usage privé (famille, amis) : <ul style="list-style-type: none"> - 86% de locuteurs déclarant le ndyuka en L1 - 6% de locuteurs déclarant le paamaka en L1 - 3% de locuteurs déclarant le néerlandais en L1 - 3% de locuteurs déclarant le saramaka en L1 Langues non officielles des pays voisins : sranan tongo	Français langue officielle réservée à la sphère publique, l'école, l'administration, le commerce.
Gran Man Tolinga	Village de Papaïchton, haut Maroni, partage les rives fluviales avec le Surinam.	Langues locales majoritaires : <ul style="list-style-type: none"> - 76% de locuteurs déclarant l'aluku en L1. Langues orales vernaculaires des autres communautés : <ul style="list-style-type: none"> - 10% de locuteurs déclarant le ndjuka en L1. - 3% de locuteurs déclarant le wayana en L1. 	Aucune place dans la communication quotidienne, présence quand il y a des Métropolitains, langue véhiculaire permettant de communiquer avec d'autres communautés, langue d'enseignement.

Maurice Léanville	Régina, commune de l'est guyanais,	Langue officielle des pays voisins : - 30% de locuteurs portugais. Langues véhiculaires : français et créole (langues employées entre différentes communautés linguistiques) Langues des populations locales et étrangères :	Langue véhiculaire de l'enseignement, et du commerce
Solange Patient	Kourou, commune urbanisée du littoral	Langues locales majoritaires : - 41% de locuteurs de saramaka Langues véhiculaires : - 4,1 % : de locuteurs déclarant parler le créole guyanais Langues issues de l'immigration : - 12,5 % déclarant l'espagnol - 8,3 % déclarant parler le créole haïtien ainsi que le portugais - 4,1% déclarant parler de néerlandais, le ndjuka, l'aluku et le sranan tongo	Langue véhiculaire de l'enseignement, et du commerce

TABLEAU 8 REPARTITION GEOGRAPHIQUE DES ECOLES SELON LE BASSIN DE FORMATION

Bassin de formation	Etablissements
Bassin de Papaïchton	Groupe scolaire Gran Man Tolinga
Bassin de Saint-Laurent	Ecole primaire publique La Charbonnière
Bassin de Cayenne	Ecole élémentaire Maurice Léanville
Bassin de Kourou	Ecole élémentaire Solange Patient

TABLEAU 9 REPARTITION DES ELEVES SELON LEUR LIEU DE NAISSANCE

Guyane	Surinam	Brésil	USA	République Dominicaine	non réponse
76	10	4	1	1	1

**TABLEAU 10 REPARTITION DES MERES SELON LEUR LIEU DE
NAISSANCE**

Guyane	Surinam	Brésil	Laos	Guyana	Haïti	République Dominicaine	Non réponse
30	22	8	1	1	2	3	26

TABLEAU 11 LANGUE(S) PARLEE(S) PAR LA MERE

	Langue maternelle	Effectif	Pourcentage
Yellow	Portugais	9	9%
	Néerlandais	4	4%
	Espagnol	3	3%
Yellow	Anglais	1	1%
Blue	Saramaka	8	8%
	Aluku	11	11%
	Ndjuka	14	14%
Green	Wayana	1	1%

	Palikur	1	1%
	Wayampi	1	1%
	Sranan tongo	4	4%
	Surinamien	1	1%
	Créole	1	1%
	Créole GF	1	1%
	Créole H	1	1%
	Français	4	4%
	Hmong	2	2%
	Non réponse	28	28%

Statut des langues citées (cf. Tableau 11)

	Langues nationales étrangères /d'immigration
	Variétés de créoles à base anglaise
	Langues autochtones
	Langues vernaculaires d'immigration
	Variétés de créole à base française
	Langue nationale
	Langue asiatique

1