



HAL
open science

Les marques transcodiques, un support d'apprentissage langagier ? Analyse des marques transcodiques lors d'observations de séances pédagogiques proposées en milieu plurilingue dans une classe d'initiation à l'école élémentaire de Sandy Ground (Collectivité Ultra-Marine de Saint Martin)

Olivier-Serge Candau

► **To cite this version:**

Olivier-Serge Candau. Les marques transcodiques, un support d'apprentissage langagier ? Analyse des marques transcodiques lors d'observations de séances pédagogiques proposées en milieu plurilingue dans une classe d'initiation à l'école élémentaire de Sandy Ground (Collectivité Ultra-Marine de Saint Martin). Linguistique. 2011. dumas-00676709

HAL Id: dumas-00676709

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00676709>

Submitted on 6 Mar 2012

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.

CANDAU Olivier-Serge
Master mention Sciences du Langage
Spécialité Didactique du français :
Français langue étrangère – Français langue maternelle
Finalité recherche – 2ème année
Université de Grenoble III
2010- 2011

Mémoire de Master 2

→ Les marques transcodiques, un support **d'apprentissage** langagier ?

Analyse des marques transcodiques lors d'observations de séances pédagogiques proposées en milieu plurilingue dans une Classe d'Initiation à l'École Élémentaire de Sandy Ground (Collectivité Ultra-Marine de St Martin).

Réalisé sous la direction de Mme de Nuchèze, et de M.Anciaux.

Année 2010/2011
Université de Grenoble III

Remerciements

Mes remerciements sont nombreux, et je me contenterais d'évoquer les acteurs principaux qui ont participé avec patience, dévouement et sollicitude à l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens en particulier à souligner le soutien de ma directrice de recherche, Mme de Nuchèze de l'Université de Grenoble III, ainsi que et de M. Anciaux, à l'IUFM des Antilles-Guyane, chercheur au CRREF de l'Université des Antilles/Guyane, qui m'ont permis à la fois de corriger mes égarements, de nourrir mes réflexions de lectures fines et instructives, mais aussi de réunir l'hexagone et St Martin, ces deux pays auxquels je me sens si fortement attaché.

Par ailleurs, mes pensées vont à l'École Élémentaire de Sandy Ground, dont on ne soulignera jamais assez la gentillesse et la disponibilité dont ont fait preuve tous les partenaires éducatifs.

Je tiens à dire toute ma gratitude à Mme Hanson, directrice de l'établissement, et que je sais particulièrement engagée dans la lutte pour la maîtrise de la langue, et Mme Durand-Wellington, dont je loue l'énergie, le sens de l'engagement, et la disponibilité.

Enfin, je ne dirai jamais assez merci à tous les enfants qui se sont prêtés aux enregistrements, et qui m'ont par leur vigueur et leurs ébats langagiers rappelé que l'avenir de St Martin reste un défi dont on ne peut pas fuir la responsabilité.

Sommaire

1. Introduction.....	pp.5-12
1.1 Présentation de l'objet d'étude	pp.5-6
1.2 Présentation du contexte général.....	pp.6-10
1.2.1 Une entité géopolitique contrastée.....	pp.6-7
1.2.2 Un statut sociolinguistique complexe.....	p.7
1.2.3 Langues en contact et politiques éducatives.....	pp.8-10
1.3. Observation du contexte de l'étude	pp.10-13
1.3.1. Un espace géographique.....	p.10
1.3.2 Un espace sociolinguistique.....	pp.10-12
1.3.3 Un espace éducatif.....	pp.12-13
2. Cadre théorique.....	pp.13-22
2.1. Définition des concepts.....	pp.13-22
2.2. Présentation des études antérieures.....	pp.13-21
3. Problématique.....	pp.23-24
3.1 Faisceau de questions.....	pp.23-24
3.2 Objectifs.....	p.24
4. Présentation des hypothèses.....	p.25-26
5. Cadre méthodologique.....	pp.26-34
5.1. Population caractéristiques de l'échantillon	pp.26-28
5.1.1 Enseignante.....	p.26-27
5.1.2 Élèves en présence.....	pp.27-28
5.2. Outils utilisés.....	pp.28-31
5.2.1 Pour la recherche.....	pp.28-29
5.2.2 Pour l'analyse.....	pp.29-31
5.3. Déroulement de la recherche.....	p.31-34
5.3.1 Type de recherche.....	p.31-32
5.3.2 Mode d'investigation.....	pp.32-34
6. Présentation des résultats.....	pp.34-87
6.1 Analyse d'une séance ordinaire	pp.35-56
6.1.1 Structuration des échanges conversationnels.....	p.35
6.1.2 Analyse des productions d'élèves.....	pp.35-42
6.1.3 Interventions de Mme D.....	pp.43-52

6.1.4 Stratégies mises en place par les élèves.....	pp.52-56
6.2 Analyse de séances bilangues.....	pp.57-70
6.2.1 Panorama des langues en présence.....	pp.58-59
6.2.2 Redéfinition de la langue des échanges.....	pp.59-66
6.2.3 Format des échanges interactionnels.....	p.67-70
6.2.3.1 Procédures interactionnelles en cours.....	p.67
6.2.3.2 Le code-switching, une stratégie ?.....	pp.67-68
6.2.3.3 Analyse des Séquences Potentielles d'Acquisition.....	pp.68-70
6.3 Les fonctions de l'alternance codique.....	p.71-78
6.3.1 Énoncés de Mme D.....	pp.71-74
6.3.1.1 Présentation tabulaire.....	pp.71-72
6.3.1.2 Présentation chiffrée.....	pp.72-74
6.3.2 Énoncés des élèves.....	p.74-78
6.3.2.1 Alternances-tremplins.....	pp.74-75
6.3.2.2 Alternances-relais.....	pp.75-78
6.4 Vers des perspectives pédagogiques.....	pp.79-80
6.5 Analyse de l'entretien avec Mme D.....	pp.81-87
6.5.1 Représentations des alternances langagières.....	pp.81-83
6.5.1.1 Usages principaux.....	pp.81-82
6.5.1.2 Pratiques associées.....	pp.83
6.5.2 Rapport à l'écrit.....	pp.84-87
6.5.2.1 Investissement.....	pp.84-85
6.5.2.2 Opinions et sentiments.....	pp.85
6.5.2.3 Conceptions et représentations.....	pp.85-87
7. Conclusion.....	pp.88-89
9. Références bibliographiques.....	pp.90-93
10. Annexes.....	pp.94-130.
10.1 Présentation synoptique d'une activité bilangue	
10.2 Guide d'entretien d'auto-cofrontation	
10.3 Conventions de transcription	
10. 4 Corpus	

1. Introduction

1.1. Présentation de l'objet d'étude

L'étude proposée ici se veut un prolongement d'une réflexion conduite depuis 2003¹. Conjuguant notre expérience professionnelle à différents travaux de recherche nous cherchons à optimiser nos pratiques d'enseignement du français. Les premières analyses des productions écrites et orales avaient été réalisées en classe de 6^{ème} dans un établissement du sud Basse-Terre, afin de proposer des pistes de réflexion sur la mise en œuvre d'une didactique adaptée au profil des apprenants dans le respect des programmes définis par l'Éducation Nationale². Les résultats avaient pu montrer comment les difficultés rencontrées par les apprenants relevaient du passage de l'oral à l'écrit, ce qui laissait entendre la nécessité de sensibiliser les enseignants à ces spécificités pour faciliter l'appropriation et l'acquisition des compétences par les élèves. Le contexte linguistique guadeloupéen est en effet caractéristique d'un bilinguisme coordonné : le créole parlé par une majorité des locuteurs côtoie et intègre le système scolaire français, pour tendre à un monolinguisme scolaire. Il ressort de cette lutte symbolique entre le Kreyol et le Français, langue du Maître, des représentations souvent stéréotypées et génératrices de malentendus, à laquelle n'échappent ni l'institution scolaire ni les apprenants. A la diglossie guadeloupéenne, répond comme un écho douloureux, parce que souvent étouffé, la spécificité linguistique des Îles du Nord (recouvrant les collectivités ultramarines de St Martin et de St Barthélémy). L'académie certes tâtonnant encore devant la complexité et l'ampleur de la tâche qui lui est confiée se veut consciente des enjeux pédagogiques qui s'imposent à elle, soucieuse de répondre à la plainte de Chamoiseau et de Bernabé dans leur *Éloge de la créolité*: « Notre richesse bilingue refusée se maintint en douleur diglossique »³. De l'univers créolophone en Côte-Sous-Le-Vent à Baillif jusqu'aux classes multilingues de St Martin, nous cherchons à établir des passerelles entre les univers complexes et mouvants de nos apprenants et les exigences de l'enseignement hexagonal. Au fil de nos recherches, nous nous sommes concentrés sur les formes d'alternance de langue non plus

¹ Candau O.-S. (2007-2008) : *Etude des productions morphosyntaxiques des collégiens de Guadeloupe : Analyse et Remédiation*, Action recherche menée dans le cadre de l'obtention du Master I sous direction d'Yves SIMARD, Centre de Linguistique Appliquée de Besançon (CLA), UFR Sciences du Langage, Master I, Métiers du FLE/FLS. (Document non publié).

² Basso, J., Candau O. (2007).

³ Bernabé, J. & alii (1989).

nécessairement pour mesurer l'écart par rapport à la norme attendue, mais pour en comprendre les mécanismes à l'œuvre. La classe construit nécessairement un rapport d'asymétrie entre un enseignant expert et des élèves en phase d'apprentissage, qu'accentue la non maîtrise plus ou moins avérée de la langue scolaire. Examiner, discuter et délibérer sur les pratiques de nos apprenants permettra peut-être à long terme de mieux les inclure dans les pratiques d'apprentissages scolaires. Lors d'un précédent travail⁴ sur les productions orales des d'apprenants en CLIN à st Martin, à l'école élémentaire de Sandy Ground, nous avons pu observer les mécanismes des mélanges codiques dans les interactions à la fois entre pairs, mais aussi avec l'enseignante, au cours de quelques séances de classe. Nous nous sommes demandé comment les mélanges codiques pouvaient ressortir d'une stratégie d'apprentissage pertinente dans l'acquisition de la langue de scolarisation. En d'autres termes, nous avons cherché à montrer comment les stratégies mises en place par les apprenants non experts et l'enseignante experte, pour assurer le déroulement de l'échange discursif, participaient pleinement de l'apprentissage de la langue de scolarisation. On avait ainsi pu montrer que les mélanges codiques observés attestaient d'une vivacité et d'une richesse de l'interlangue des élèves⁵. Tout au long de notre investigation nous défendrons l'idée selon laquelle les formulations transcodiques sont un signe de richesse langagière et culturelle des apprenants⁶. La présente étude s'inscrit dans cette dynamique interactionnelle qui interroge les pratiques verbales des apprenants entre formes non normées et formes scolaires attendues, discours scolaire et productions des élèves.

1.2 Présentation du contexte de la recherche

1.2.1. Une entité géopolitique contrastée⁷

Éloignée de la Guadeloupe d'environ 260km, l'île de Saint-Martin/Sint Maarten se partage depuis 1648 entre la France (53 km²) et les Pays-Bas (34 km²). La partie néerlandaise appartient aux Antilles néerlandaises constituées des Îles-du-Vent (Saba, Sint Eustatius et

⁴ Candau O-S., (2009-2010). Non publié.

⁵ D'ailleurs, le corpus attestait davantage d'alternances intra-phrases qu'inter-phrases, ce qui tendait prouver que la fragilité et l'insécurité linguistique des élèves était très grande. En effet, l'accroissement des compétences en langue cible tend à diminuer le recours à la langue source.

⁶ Nous renvoyons à Porcher, L. (1999 : 250-251) : « L'apprenant n'[est] plus envisagé comme une machine à apprendre mais comme un sujet doté de capitaux culturels propres, tenant à la fois de ses appartenances (historiques, générationnelles, sociales), et à sa singularité irréductible. »

⁷ Pour les informations concernant l'aménagement administratif et linguistique de St Martin, nous nous appuyons sur les recherches de Jacques Leclerc, sur le site : <http://www.tflq.ulaval.ca/> de 2010.

Sint Maarten), et des Îles-sous-le-Vent (Aruba, Bonaire, Curaçao). Aucune frontière n'est matérialisée entre les deux territoires. Cependant, la partie néerlandaise a voté pour un changement de statut le 1^{er} Juillet 2007, choisissant d'accroître son autonomie politique et économique. La population sur la partie française serait estimée à 36 392 personnes⁸, et plus de 40 000 sur le côté hollandais. La partie française de l'île est rattachée administrativement à la Guadeloupe depuis 1763. Néanmoins, le 14 juillet 2007, l'île de Saint-Martin et l'île de Saint-Barthélemy, auparavant communes de la Guadeloupe (Marigot étant le chef-lieu), deviennent désormais « Collectivités d'outre-mer de la République ». Elles jouissent donc d'un statut particulier disposant d'une certaine autonomie, en tant qu'entités distinctes de l'État français, disposant par exemple d'une certaine autonomie dans l'exercice de leurs compétences administratives. Le décret français du 29 octobre 2003 a permis de consulter les électeurs de l'île de Saint-Martin en application de l'article 72-4 de la Constitution⁹, conduisant à un vote autonomiste majoritaire de la part de la population électorale. Saint-Martin est aujourd'hui administrée par une Assemblée délibérante élue pour cinq ans dont l'élection se fait dans une circonscription unique. L'organisme exécutif collégial de la collectivité est élu par l'Assemblée parmi ses membres et responsable devant elle. Deux conseils consultatifs, le conseil économique et social et le conseil de la culture, de l'éducation et de l'environnement, bénéficient de compétences d'initiative et de proposition. La collectivité adopte désormais les lois et règlements en matière d'urbanisme, de logement, de domanialité publique et d'enseignement.

1.2.2 Un statut sociolinguistique complexe

L'étude de Jacques Leclerc de 2010 fait apparaître plus de 70 nationalités sur l'île. Les langues les plus parlées sont, dans l'ordre, l'anglais, le français, le créole haïtien, le créole guadeloupéen, le papiamentu, le néerlandais, le créole martiniquais, l'espagnol, le portugais et l'italien. La langue véhiculaire¹⁰ de l'île est l'anglais, que d'aucuns qualifieront péjorativement

⁸ Chiffres communiqués par l'INSEE. Disponible sur <http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/recensement/populations-legales/pages2009/pdf/dep978.pdf>

⁹ Projet de loi constitutionnelle relatif à l'organisation décentralisée de la République, disponible sur <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/France-const-reforme2003.htm>

¹⁰ Gadet oppose « (...) la fonction sociale des variétés entre 'vernaculaire' (d'usage entre proches) et 'véhiculaire' (usage de contact, entre locuteurs de vernaculaires différents) ». (Gadet, F. 2003 : 15). Nous rappellerons pour mémoire la définition du « vernaculaire », donnée par Martinez, P. (1994 : 88) : « - une langue née à la maison (...) –qui n'est guère utilisée hors des frontières de la communauté dont c'est la langue maternelle, - (...) la langue maternelle ». Par opposition la langue véhiculaire se définit comme une « langue utilisée pour l'intercommunication entre des communautés linguistiques géographiquement voisines et qui ne

de « Broken English». Comme dans tous les départements français d'outre-mer (DOM), la loi républicaine est souveraine, certaines adaptations ont été mises en œuvre par la loi n° 84-747 du 2 août 1984 relative aux compétences des régions de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de la Réunion. Ces propositions traitent de la politique éducative et culturelle complémentaire relative à la connaissance des langues et des cultures régionales. Les territoires nommément désignés sont invités à instruire une politique culturelle visant à développer le patrimoine local. Tout dispositif pourra donc bénéficier du soutien financier de l'état. Il faut ajouter également une loi plus récente adoptée par l'Assemblée nationale française: la « Loi d'orientation pour l'outre-mer » (ou loi 2000-1207 du 13 décembre 2000), entrée en vigueur le 14 décembre 2000. Ce sont les articles 33 et 34 de cette loi qui concernent tous les DOM-TOM. À l'article 33, on apprend que « L'État et les collectivités locales encouragent le respect, la protection et le maintien des connaissances, innovations et pratiques des communautés autochtones et locales fondées sur leurs modes de vie traditionnels et qui contribuent à la conservation du milieu naturel et l'usage durable de la diversité biologique (...) » et qu'à l'article 34 que « (...) les langues régionales en usage dans les départements d'outre-mer font partie du patrimoine linguistique de la Nation (...) » et qu'elles « (...) bénéficient du renforcement des politiques en faveur des langues régionales afin d'en faciliter l'usage.». D'après la Loi d'orientation d'outre-mer, la loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux leur est applicable. Sur la partie hollandaise de l'île, le néerlandais demeure la langue de l'école et de l'administration, même s'il n'est que très rarement employé¹¹. Face à l'échec scolaire, le gouvernement hollandais a récemment introduit dès le primaire, l'enseignement de trois langues secondes: le néerlandais, l'anglais et le français (ou l'espagnol).

1.2.3 Langues en contact et politique éducatives

L'île franco-néerlandaise de Saint Martin se caractérise en effet par une situation de multilinguisme et pose la question des stratégies pédagogiques et didactiques à adopter dans le cadre de l'enseignement du français. A ce titre, la frontière entre Français Langue Maternelle et Langue Etrangère et/ ou Seconde est ici particulièrement poreuse. Alors que la Guadeloupe prend de plus en compte l'apprentissage du créole à l'école, les sections bilingues

parlent pas les mêmes langues » Calvet, J-L., 1981, *Les Langues véhiculaires*, Que-sais-je ?, (p. 23) cité par Martinez, P. (1996 : 88).

¹¹ Trois lois régissent la politique linguistique de Sint Maarten : la Loi sur l'enseignement primaire de 1985; le Pacte de langue et de culture frisonnes de 1989; la Convention relative aux peuples indigènes et tribaux (1989) de l'Organisation internationale du travail (OIT).

voient le jour à St Martin. On dénombre trois classes européennes au collège public de Marigot « Collège du Mont des Accords », et trois au Lycée Polyvalent des Îles du Nord.. Il nous semble que cette démarche relève d'un faisceau de principes culturels : découverte de son patrimoine culturel et ouverture à l'Autre nous semblent aller de pair. La circulaire de 2002¹² vise à rappeler les principes établis par l'école et répondre aux besoins du dispositif scolaire. Elle parachève la circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 sur les modalités de l'inscription et de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, en définissant les modalités d'accueil au premier degré (Les cours de rattrapage intégrés dits CRI) pour des groupes d'enfants scolarisés dans les classes ordinaires ; et les classes d'initiation (CLIN) proposant à un groupe réduit un enseignement particulier et au second degré en classe d'accueil (CLA). La CLIN, ou Classe d'Initiation vise à permettre à chaque enfant de poursuivre son cursus de façon intégrale dans une classe ordinaire, et ce après une évaluation par l'équipe enseignante. La circonscription des Îles du Nord, accueille un nombre important de professeurs des écoles sortants, puisque la majorité sera affectée à St Martin¹³. Le premier degré comptabilise 5 écoles maternelles, et 9 écoles élémentaires, soit un total de 7921 élèves. Tous les établissements sont classés en ZEP¹⁴. Devant la disparité des résultats scolaires, l'académie a donc lancé un « Projet St Martin » depuis 2002¹⁵ visant à répondre aux trois objectifs suivants :

- Général : optimiser la réussite scolaire par la prise en compte des compétences ; diminuer les difficultés liées à l'enseignement en français : mise en place de dispositifs FLE/FLS, approches interdisciplinaires ; mettre en place d'activités sur le temps extra-scolaire à l'aide d'un Contrat Educatif Local.
- Pédagogique : enrichir et structurer la maîtrise de la langue et de la culture maternelles, favoriser l'excellence dans la langue première;
- Linguistique : actualiser la maîtrise vérifiée des trois langues internationales (français, anglais et espagnol), s'appuyer sur des projets recourant aux moyens actuels de communication (réseaux électroniques) et aux échanges d'élèves avec des établissements de la région.

Le projet « St Martin » cité supra vise le développement de la langue française et ce grâce à

¹² *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages (2002).*

¹³ Données issues du serveur académique.

¹⁴ Circulaire EN n°81-238 du 1^{er} juillet 1981 relative à la création des zones d'éducation prioritaire, BO n°27 du 9 juillet 1981, sous le ministre Savary.

¹⁵ Disponible sur http://www.ac.guadeloupe.fr/Cati971/Prem_Degre/iles_nord/html/le_projet.html

l'élaboration de ponts entre les langues sources, pour repenser l'utilisation de matériaux pédagogiques. Les enseignants sont encouragés à utiliser de façon stratégique leurs langues-sources dans la mesure où elles permettent à l'enfant de mieux intégrer les savoirs¹⁶.

1.3 Observation du contexte de l'étude

1.3.1 Un espace géographique

Le quartier dans lequel nous mènerons cette étude possède une histoire particulière. Son existence est récente, puisqu'elle date des années 60. La zone de Sandy Ground originellement cordon terrestre entre les deux parties de l'île, les Terres Basses et la Grand-Terre a progressivement été comblée de terre pour répondre à un afflux de population. Sandy Ground se compose originellement d'une immigration double : guadeloupéenne, issue du Nord de la Basse-Terre (de Pointe Noire à Deshaies), et d'Anguilla, île anglophone, avant l'essor touristique qu'elle a connu dans les années 80. Il n'est donc pas rare d'entendre encore certaines familles de la zone s'exprimer en créole à variante française, fait par ailleurs assez rare à St Martin, si l'on excepte les touristes de Guadeloupe et de Martinique. Les années 80 ont vu progressivement une forte immigration dominicaine s'intégrer à une zone de plus en plus construite. Par ailleurs les récents événements politiques en Haïti, le tremblement de terre de janvier 2010, les épidémies de diphtérie et de choléra, et l'instabilité politique en période électorale, favorisent l'arrivée d'une population créolophone issue des campagnes, et bilingue (créole haïtien/ français) de Port-au-Prince.

1.3.2 Un espace sociolinguistique

Les difficultés de St Martin dans sa gestion éducative viennent en partie à la fois de sa difficulté à scolariser une population très souvent anglophone (l'île étant entourée par ses voisines anglophones, mais aussi tournée culturellement vers les Etats-Unis), ainsi qu'à maîtriser les répercussions d'une migration plurilingue massive. La présence de l'anglais est

¹⁶ On reconnaîtra là les approches de la didactique intégrée des langues. (Conseil de l'Europe, 2007 : 7).

renforcée par l'arrivée massive de touristes nord-américains une grande partie de l'année, ainsi qu'une forte émigration saint-martinoise vers les Etats-Unis entraînant des flux de population source d'une constante restructuration des pratiques langagières. L'Amérique continue dans les îles du Nord à incarner un Eldorado autant financier que scolaire, au regard du coût de la scolarité pour les familles que cela soit dans les Antilles françaises ou sur l'hexagone.

La préface de Calvet à l'ouvrage de Martinez¹⁷ pose dès la fin des années 90 les enjeux sociolinguistiques fondamentaux de l'île : « La diglossie saint-martinoise, en effet, est inédite en ce sens que l'anglais local, l'anglais « des îles » avec ses caractéristiques propres, y est variété basse face au français officiel mais aussi face au français officiel mais aussi à l'anglais standard enseigné à l'école. » Le répertoire langagier saint-martinois est complexe et comporte de nombreuses langues, dont une koiné dialectale, le « West Indian English » dont on trouve d'ailleurs des micro-variantes selon les parties de l'île dans lesquelles on se trouve. La population d'origine saint-martinoise utilise cet anglais vernaculaire. On ne fera pas non plus l'économie d'un anglais véhiculaire que chacun s'approprie avec des compétences plus ou moins grandes, qui permet d'assurer les échanges au quotidien. A la double insularité saint-martinoise (puisque les décisions en matière d'éducation relèvent encore de l'archipel guadeloupéen¹⁸) se superpose une succession d'« (...) îlots ethniques et linguistiques, à l'intérieur de groupes recomposés sur la base du quartier.¹⁹». Alors que les démarches administratives et juridictionnelles s'inscrivent de plus en plus dans une démarche bi- voire multilingue, l'école pérennise des interventions monolingues, condamnant d'ailleurs souvent les formes hybrides, selon les termes de Castellotti pour qui « toute interlangue se donne à voir comme interlope »²⁰, dont toute une génération d'enseignants parfois peu au fait de la question du plurilinguisme se fait encore malheureusement trop souvent l'écho.

On rappellera la configuration linguistique de St Martin en reprenant la triade proposée par Martinez, qui semble toujours d'actualité²¹ :

- le français, langue officielle d'état. Elle prévaut dans l'administration, l'école et toutes les juridictions. On nuancera en rappelant que de plus en plus les lieux rattachés à la juridiction administrative (impôts, gendarmerie etc.) voient fleurir une quantité croissante de publication

¹⁷ Martinez, P. (1994 : 5).

¹⁸ Les îles principales de Basse-Terre et Grande-Terre sont communément désignées comme la « Guadeloupe continentale » par opposition aux dépendances. (Îles du sud : Les Saintes, Marie-Galante, la Désirade, et Îles du Nord : St Martin et St Barthélémy).

¹⁹ Castellotti, V. & Moore, D-L (1999).

²⁰ Id. (p.13).

²¹ Martinez, P. (1994 : 164-165).

bilingue. Par ailleurs, le recrutement des agents administratifs se fait sur la base d'une reconnaissance des compétences plurilingues²². Par ailleurs, c'est la langue utilisée dans les églises catholiques.

- l'anglais standard supplanté par l'anglais nord-américain. Il est enseigné dans les écoles. Toutes les publications anglophones de l'île comme le *Herald Tribune* se font en King's English. Le prestige de cet anglais acrolectal se vérifie encore lors des services religieux dans les églises réformées souvent d'origine nord-américaine.

- l'anglais vernaculaire. Il est très souvent ressenti comme un appauvrissement de la langue de référence. Certains iront même jusqu'à parler de « Broken English ». Son usage et son acquisition sont limités à la population de souche. Il n'existe pas à notre connaissance de revue qui lui soit consacrée. Seules quelques chansons, réduites à un usage folklorique, s'en font l'écho. De façon globale on s'étonnera de ce qu'aucune prise en compte du vernaculaire dans les enseignements ne soit proposée, que cela soit pour favoriser les apprentissages langagiers, ou encore pour faciliter l'approche de l'anglais standard.

Il est à noter que cette triade est particulièrement mouvante. On entend de plus en plus parler espagnol à St Martin, particulièrement dans des secteurs traditionnellement anglophones comme Grand Case, ou encore Sandy Ground.

1.3.3 Un espace éducatif

A la demande de l'Inspectrice de la circonscription, les primo-arrivants sont comptabilisés dans les classes ordinaires, et pris en charge à des moments précis de l'année, selon les exigences des enseignants qui en ont la charge²³. L'enseignement en CLIN repose sur des méthodes issues du Français Langue Seconde, présenté comme une discipline de transition et devant assurer la compréhension de l'ensemble des disciplines scolaires²⁴. L'apprentissage est placé sous le signe de l'urgence. Les aller et retour des élèves dans les classes suivent un protocole précis. Ils sont accompagnés par un autre élève de la CLIN. L'enseignant qui les accueille veille à ritualiser l'accueil par une attention marquée. Un compte-rendu par l'enfant lui-même des activités de la journée est attendu, et rapidement présenté à la classe. Cette

²² Les modalités de remplissage des déclarations d'impôts sont désormais en anglais et en français. De même que la revue officielle de la collectivité est éditée dans les deux langues (*Point Com*).

²³ Aucune donnée à ce sujet ne nous a été fournie.

²⁴ Se cf de Nuchèze, V., (2006). L'auteure insiste d'ailleurs sur l'urgence dans laquelle se trouvent les enseignants qui se doivent d'élaborer des outils issus à la fois du Français langue Maternelle et du français Langue Étrangère.

porosité de la CLIN veille à favoriser l'intégration et à inscrire la classe non plus dans une politique de discrimination mais d'intégration et de remédiation ponctuelle. Certains enseignants seraient favorables à la prise en charge d'un nombre croissant d'élèves, mais les limitations d'effectifs semblent être de rigueur. Le groupe que nous avons pu observer une première fois a été maintenu jusqu'en Décembre, après quoi une nouvelle classe s'est reformée. Il est utile de rappeler que la CLIN n'est pas vouée à accueillir des élèves en échec scolaire, mais à leur proposer des stratégies de remédiation et de consolidation dans la maîtrise de la langue.

2. Cadre théorique

2.1. Définition des concepts

Notre étude s'inscrit dans une recherche sur une didactique du plurilinguisme. Les échanges observés en classe sont émaillés de croisements entre les langues, tissant des relations complexes entre les parlers en présence. Les échanges langagiers dans la classe relèvent par ailleurs pour la plupart d'une communication *exolingue*. On reprendra la définition qu'en donne Porquier²⁵ : « Celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle commune aux participants ». Porquier relève deux écarts caractéristiques par rapport à une communication ordinaire:

- Entre les moyens linguistiques mis en œuvre par les partenaires de l'interaction.
- Entre représentation de l'interlangue du participant et de la norme de L2 visée.

De l'asymétrie des compétences entre les interactants découle une certaine instabilité des formes produites dans les énoncés des élèves. Les obstacles pour permettre la réalisation de l'échange entraînent une évaluation accrue de la part de l'enseignante, et une insécurité langagière de la part des apprenants. Dans le cadre de notre recherche nous nous intéresserons plus particulièrement aux choix stratégiques de résolution des problèmes de communication établis par les apprenants, à travers notamment les formulations transcodiques²⁶. On reprendra

²⁵ Porquier, R., (1984) : « Communication exolingue et apprentissage des langues », dans PY, b. (éd.), *Encrages : acquisition d'une langue étrangère*, Université de Neuchâtel. Cité par Griggs (Castellotti & Moore, 1999 : 54).

²⁶ Nous reprenons la terminologie de Lüdi qui parle de « formulations transcodiques » lorsqu'il s'agit d'un emploi potentiellement conscient dans un énoncé en L2 du locuteur non natif, dans le but de dépasser un blocage langagier. (Castellotti, V. & Moore, D-L., 1999 : 28). Lorsque le terme produit par l'un des

l'axe double proposé par Lüdi allant de l'exolingue à l'endolingue, et du bilingue à l'unilingue²⁷. L'opposition entre unilingue et bilingue discrimine la présence de langue appartenant au répertoire verbal de chaque participant à l'interaction. L'axe endolingue-exolingue se définit par l'asymétrie des interlocuteurs dans l'échange. Cette situation déclenche fréquemment des formulations transcodiques. Fort de cette définition, on pourra qualifier le contexte d'enseignement de la CLIN selon les modalités qui suivent. Les curricula élaborés dans l'enseignement ordinaire, auquel se rattache la CLIN (il n'y pas de référentiel défini clairement) font de l'enseignement en classe primaire l'apprentissage d'une langue cible (le français) à des élèves censés être des locuteurs francophones. L'école présuppose un enseignement unilingue et endolingue. Néanmoins, la réalité de terrain est différente : la CLIN introduit une passerelle entre une enseignante experte, assimilée à une locutrice native, à des élèves non natifs. L'enseignement a priori unilingue (puisque à aucun moment dans les programmes, la maîtrise de la langue des élève n'est exigée, ni réellement envisagée d'ailleurs) relève d'une situation exolingue. L'enseignante cherchera donc par différentes stratégies à surmonter ces difficultés langagières pour optimiser les pratiques verbales des élèves. Ici, la situation est plus complexe puisque l'enseignante en charge de la CLIN, que nous appellerons désormais Mme D. connaît au moins trois langues utilisées par les élèves : l'anglais, l'espagnol, le créole. On pourrait dire que la situation dans la classe relève à la fois d'un exolinguisme et d'un bilinguisme de la part des apprenants et de l'enseignante. Le hic et nunc renforce le principe de l'exolinguisme : du fait que l'on soit dans l'espace de la classe, l'enseignante accentue tous les procédés d'étayage visant à aider les élèves optimiser leurs ressources langagières.

Ainsi, les alternances codiques observées sont-elles des lieux d'information précieux pour mesurer l'appropriation des contenus d'apprentissage, en particulier dans les énoncés marqués par la double focalisation²⁸. Ce concept défini par Bange se définit de la façon suivante : « On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication ». Le contrôle des opérations liées à la production de sens, que Bange appelle « *monitoring* » sera plus important dans la communication exolingue. On

interlocuteurs n'appartient ni réellement à aucune des langues en contact, et relèvent donc d'une hybridation, Alber et Py parlent d'activité de néo-codage. (Alber, J.-L., & Py, B. (1986) : « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », *Études de linguistique appliquée*, 61, 78-90, in Matthey M. & De Pietro (1997 : X).

²⁷Lüdi, G. (Castellotti, V. & Moore, 1999 : 27).

²⁸Bange, P. (1992).

postulera donc que les alternances codiques sont des séquences langagières privilégiées pour mesurer les stratégies des apprenants. Ces dernières apparaissent particulièrement durant ces moments de bifocalisation, puisqu'elles traduisent à la fois le souci de l'apprenant de poursuivre l'échange, mais peuvent aussi dénoter de la part de l'élève une volonté d'étayage par l'enseignante.

Nous inscrirons notre réflexion dans le cadre de l'étude des langues en contact²⁹, à savoir la coexistence simultanée de deux ou plusieurs langues dans un même énoncé. Notre étude intégrera les paramètres de description des langues en présence définis par Lüdi et Py.³⁰ Ils en rappellent les formes : le mélange codique qui se caractérise principalement à travers deux aspects fondamentaux (les interférences et les emprunts³¹) ; et d'autre part, l'alternance codique³² proprement dite, recouvrant les alternances de variétés linguistiques utilisées dans les prises de parole des apprenants. Elles peuvent se manifester soit entre deux tours de parole, ou à l'intérieur d'un même énoncé. On dénotera deux éléments constitutifs de l'alternance codique intraphrastique. Le premier renvoie au « modèle insertionnel »³³. Il s'agit d'un modèle de la langue matrice ("*matrix language frame*", MLF). Ce dernier ne concerne que l'alternance intra-énoncé. Il faut déterminer « la langue matrice » (LM) et « la langue enchâssée » (LE). La LM pose le cadre syntaxique et structure les relations grammaticales au sein de l'énoncé (l'ordre des mots). Elle peut être selon les cas la langue des apprenants, ou la langue de scolarisation. Les trois types d'alternances peuvent être présentés en ces termes :

- Intraphrastique, lorsque des structures syntaxiques appartenant à deux langues ou 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.

²⁹ Hamers, J. F., (1997) : « Interférence », dans Moreau, M.-L. (Ed.), *Sociolinguistique*, Mardaga.

³⁰ Lüdi, G. et Py (2002).

³¹ Voir la terminologie in Ledegen, G., (2003). L'emprunt est employé ici pour désigner « un élément d'une langue intégré au système linguistique d'une autre langue ». Le calque désigne « une construction transposée d'une langue à l'autre » (p.27).

³² Ledegen définit l'alternance 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 ». (Ledegen 2003, p.27). Nous utiliserons indifféremment alternance codique et forme transcodique, terminologie suggérée par le colloque de Castelloti & Moore (1999).

³³ Myers-Scotton, C. (1993- 1997).

Par ailleurs, il se peut que dans certaines occurrences, nous puissions observer des formes plus disparates : on parlera alors dans ce deuxième cas d'une interlangue dont nous aurons à analyser les réalisations (morpho)-syntaxiques.

Notre étude visera à comprendre les mécanismes d'enchâssement de la langue source et cible. Certaines réalisations pourront faire apparaître différents degrés d'insertion syntaxique, au niveau intra- (Coexistence de structures syntaxiques appartenant aux deux langues) ou inter- (Alternance de langues à un niveau supérieur comme la phrase par exemple). Ces alternances ont un fort impact communicationnel puisqu'elles ont pour but non seulement de débloquer des inquiétudes potentielles d'élèves, et leur reconnaissance par l'enseignant doit permettre a priori la mise en confiance de ces derniers, et ou servir encore de déclencheur dans une séance. Néanmoins, comme nous l'avons souligné précédemment, nous avons supposé qu'elles jouaient un rôle bien plus complexe dans l'échange discursif, et surtout qu'elles favorisaient l'acquisition, et seraient bien plus que de simples traces d'erreurs attestant de la non acquisition de la langue cible. Il est donc primordial d'analyser la portée acquisitionnelle³⁴ de ces alternances. Quelles sont les stratégies cognitives mises en place par les apprenants lors de ces productions langagières transcodiques ? Si l'on veut mesurer la contribution des alternances à l'acquisition des savoirs disciplinaires il sera nécessaire d'éclaircir les traces d'alternance dans l'interlangue des apprenants³⁵.

Notre travail vise donc moins à identifier des formes langagières considérées comme suspectes vis à vis de la norme scolaire attendue, mais davantage à analyser les procédures des apprenants pour piloter les ressources langagières dont ils disposent. A ce titre, Lüdi rappelle les deux fonctions essentielles de ces mélanges codiques :

- « (...) la formulation transcodique en L1 comme stratégie autofacilitatrice et avec la fonction de demande d'aide à la formulation de la part de l'apprenant dans des situations de détresse verbale (Lüdi, 1991) où le terme de L1 sert de véritable « bouée transcodique » (Moore, 1996³⁶) ».
- Les binômes L2/ L1 ou reformulations interlinguales de la part des enseignants comme technique hétérofacilitatrice avec la fonction de clarification. »

L'enseignant se présente donc comme un médiateur dont le rôle est de faciliter les processus à l'œuvre dans la production de l'interlangue. L'étude des traces de développement dans les

³⁴ Lüdi, G., (1999).

³⁵ Le terme d'interlangue d'abord avancé par Selinker en 1972 (« Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*, 10/3) sera repris par Ellis, R. (1991). Il désigne la combinaison des structures linguistiques élaborées par l'apprenant lors de son apprentissage progressif de la langue 2, susceptible d'évoluer ou de se fossiliser en fonction de l'input reçu par l'apprenant.

³⁶ Moore, D., (1996).

énoncés des élèves se réfère à la définition de De Pietro, Matthey et Py³⁷ des **séquences potentiellement acquisitionnelles** souvent dénommées SPA: « (...) ces séquences [qui] articulent deux mouvements complémentaires : **un mouvement d'auto-structuration**, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et **un mouvement d'hétérostructuration**, par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable. (Py 1990 : 83)³⁸ ». On sera particulièrement attentif à la gestion des productions verbales par les interactants, en particulier entre le locuteur qui produit un énoncé source (il s'agit alors d'une (auto)/(hétéro)reformulation qui peut trouver sa source dans une intervention déclenchée par le locuteur ou à l'initiative d'un autre participant de l'échange³⁹. Cette analyse des reformulations énoncées par les interlocuteurs est d'une extrême importance dans un échange discursif scolaire dans la mesure où l'on pourra apprécier le rôle et le degré d'implication des interactants dans les échanges verbaux. Il va de soi que l'alternance des langues dans les reformulations fera l'objet d'une attention particulière.

En effet, on mesurera le potentiel acquisitionnel des alternances en recourant à la notion de Zone Proximale de Développement de Vygotski⁴⁰. Plus l'apprenant s'investit dans la poursuite de l'échange communicatif, et plus les alternances peuvent apparaître. On peut alors esquisser les contours de la Zone Proximale de Développement de l'apprenant en comparant les alternances dans une production verbale faite seul, et une verbalisation a contrario de cette production par le même apprenant en présence de l'enseignant. L'écart entre ce que l'élève peut faire et ce qu'il produit lorsqu'il est aidé permet de mesurer la Zone Proximale de Développement⁴¹. Comme le rappelle Lüdi⁴², ces formulations transcodiques ont un fort potentiel acquisitionnel, puisque dans « La situation bilingue-exolingue (...) favorise l'apparition de la *formulation transcodique*, qui fait partie des *stratégies compensatoires interlinguales* et qui consistent en un emploi potentiellement conscient, dans un énoncé en L2, d'une séquence perçue par le locuteur non natif (LNN) comme appartenant à une autre langue (normalement L1), dans le but de surmonter un obstacle communicatif ». Cependant, tout notre travail reprend en filigrane l'hypothèse de Mondada⁴³ selon laquelle la langue ne préexiste pas aux usages qu'en font les locuteurs. Loin de tout mythe d'une langue

³⁷ De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989 : X).

³⁸ Py, B. (1990) : « Les stratégies d'acquisition en situation exolingue », *le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, février-Mars 1990, 81-88.

³⁹ Gülich, E., Kotschi, (1983 : 306-346).

⁴⁰ Vygotski, L.S., (1985).

⁴¹ La Zone proximale de Développement peut donc se vérifier au sein même des interactions, avant et après reformulation par l'enseignante.

⁴² Lüdi, G. (Castellotti, V. & Moore, D-L., 1999 : 28).

⁴³ Mondada, L., « Alternances des langues et linguistique des pratiques interactionnelles », in Castellotti, V. & Moore, D-L. (1999).

pure, seule l'observation des interactions in situ peut légitimer toute analyse de pratiques langagières. En effet, il nous semble qu'aucune politique d'apprentissage ne saurait être réellement efficace tant qu'elle enseigne une norme monolingue. On peut se demander d'ailleurs ce que pourrait être une langue pure dans les échanges que nous avons pu observer, lorsque l'on examine le profil langagier des intervenants. Comment déterminer avec rigueur la langue source des apprenants ? Les critères d'appréciation de la langue première par Skutnabb-Kangas⁴⁴ sont à ce titre relativement éloquentes : antériorité d'apprentissage, degré de maîtrise, d'utilisation, d'identification par le locuteur, ou par ceux qui m'identifient comme tel, c'est à dire prétendument comme tel. L'enseignante, garante de la norme langagière en classe, est elle-même plurilingue, et laisse apparaître dans ses propres productions langagières des traces de sa richesse polylectale. Afin de mieux apprécier les interventions de Mme D., nous aurons recours à la typologie de Lüdi selon une échelle de 1 à 5, en fonction de la tolérance de l'enseignante⁴⁵ :

- 1 : Refus de tenir compte de la langue appropriée, et passage à un autre élève.
- 2 : Non compréhension forçant l'élève à choisir une stratégie de formulation approximative en langue cible.
- 3 : Recours aux connaissances des autres élèves
- 4 : Proposition de l'item en langue cible par l'enseignant et répétition de l'élève
- 5 : Signalement de la compréhension par l'enseignant sans conséquence lexicale.

Selon l'approche psycholinguistique de la communication langagière, les alternances codiques sont le symptôme des procédures cognitives à l'œuvre dans les échanges verbaux. Soucieux d'explorer la richesse des processus cognitifs à l'œuvre lors des alternances codiques observées lors de notre investigation, nous reprenons ici l'approche de Faerch et Kasper⁴⁶ d'après laquelle le comportement langagier des apprenants s'appuie sur le transfert langagier dont ils rappellent la définition : « The psycholinguistic procedure by means of which L2 learners activate L1/ Ln knowledge in developing or using their interlanguage ». Les productions des apprenants révèlent un certain nombre d'éléments transférés depuis leur langue I. Les transferts langagiers peuvent être analysés de deux façons :

- selon le niveau d'analyse des compétences linguistiques impliquées. La production en L2

⁴⁴ Cité par Moore, D-L. (2006).

⁴⁵ Nous reprenons la lecture des traitements interactifs de la formulation transcodique proposée par Lüdi (Castellotti, V. & Moore, D-L., 1999 : 32-35). Pour l'auteur, la dernière étape est la plus proche d'une situation bilingue.

⁴⁶ Faerch, C. & Kasper, G., (1986) : « Perspectives in Language Transfer », in *Applied Linguistics*, 7/12, 111-135., cité par Griggs, P. (Castellotti & Moore, 1999 : 55).

peut intégrer des éléments de L1 tels quels, ou au contraire modifier la L1 selon le degré de connaissances phonologiques ou morphologiques que le locuteur en a, avant de l'intégrer à l'interlangue. Ainsi Faerch et Kasper distinguent le **code-switching**, où les deux codes co-existent, le **borrowing** où un item lexical de L1 est intégré à la L2 sans être modifié, le **foreignizing** où les modifications phonologiques ou morphologiques de L1 permettent de l'intégrer à la L2.

- selon l'attention portée par le locuteur à l'opération cognitive. On parlera de **transfert automatique** lorsque l'attention du locuteur se porte sur la communication. Le **transfert stratégique** désigne la fonction de pondération de L1, permettant de résoudre une difficulté lexicale.

Notre analyse s'appuiera d'une part sur l'étude des formulations transcodiques pour comprendre le degré d'insertion de la langue I dans la production verbale. Nous chercherons alors à affiner cette approche en s'orientant vers une approche cognitive plus marquée, pour comprendre non plus les formes relevées en tant que telles mais les mécanismes mentaux à l'œuvre dans la production de ces énoncés. Il s'agit de mieux percevoir quels sont les éléments au sein des échanges qui peuvent entraîner les énoncés produits. Comme nous avons pu le souligner plus haut⁴⁷, sans partager totalement l'avis de Mondada, qui condamne toute typologie des alternances codiques, en ce qu'elle présuppose une langue normative fictive, nous proposerons de mettre en perspective les deux approches. Après une approche des formulations transcodiques indépendantes (dans un premier temps), nous proposerons ici de les analyser d'un point de vue plus interactionnel, en cherchant à saisir ce qui au creux des échanges peut motiver leur réalisation.

Enfin, notre investigation ne saurait être complète sans la prise en compte d'un entretien semi-directif, visant à faire mieux percevoir les présupposés didactiques qui permettent la mise en œuvre des actions matérielles ou mentales dans une tâche, et percevoir les motifs de l'action que Cicurel et Rivière qualifient d'*Agir Professoral*⁴⁸. Cette notion se définit comme l'ensemble des actions verbales et non verbales préconçues ou non et mises en place par un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Ces actions sont coordonnées vers une certaine intentionnalité. Cette mise en action rencontre les dires des apprenants et doit s'adapter à eux, afin de provoquer des transformations de savoirs et de comportements. La perception de cette notion s'appréhende par l'explicitation que fournissent les enseignants sur leur propre action

⁴⁷ Se cf note 62.

⁴⁸ Cicurel & Rivière (2009).

d'enseignement. Le commentaire sur l'action permet de comprendre les principes d'organisation et le système de représentations complexes construit par l'enseignant, le rôle de l'expérience et des motifs cachés de l'interaction dont on ne perçoit que le résultat dans l'observation de la classe. Les interventions de Mme D. varient-elles entre langue I et II ? On s'interrogera sur la gestion de la triade anglais vernaculaire/ anglais standard/ français telle que la pose Martinez⁴⁹, pour comprendre ce qui prédomine dans le discours même de Mme D. Ses interventions ont-elles tendance à n'utiliser que des productions conformes à la norme scolaire unilingue ? Trouve-t-on une large palette de formes acrolectales et basilectales de l'anglais ? Ou encore un discours majoritairement standard émaillé de quelques formes vernaculaires ? On mesure toute l'acuité de la question de la représentation des pratiques langagières dans l'analyse de l'entretien semi-directif avec Mme D. Comment l'enseignante se représente-t-elle ses propres pratiques ? Comment perçoit-elle le recours à l'alternance des langues dans ses pratiques et dans celles de ses élèves ? A ce titre, nous reprendrons l'expression de Barré de Miniac, de « *rapport à* »⁵⁰ : « L'expression désigne l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos (...). Significations singulières pour les uns, partagées par le groupe social pour d'autres, le groupe culturel pour d'autres encore. L'ensemble étant de toutes manières retravaillé, réorganisé par un sujet unique, ce que désigne le singulier de l'expression *rapport à*. » Le « *rapport à* » désigne alors cette réappropriation à la fois cognitive affective de l'écrit par le sujet, en tant qu'entité originale. Les représentations de l'alternance des langues dans le discours de l'enseignante relèvent d'une représentation sémiologique complexe à interroger.

Cette investigation visant à mieux définir la pertinence des pratiques pédagogiques existantes en CLIN s'inscrit aussi dans une interrogation sur la contextualisation didactique⁵¹. La question du contexte en didactique des langues postule cette dernière comme finalité et comme moyen d'enseignement-apprentissage « (...) des usages effectifs dans des situations de communication (contextes « authentiques ») produites ou imitées en situations de classe (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social) ». La réalisation de compétences langagières vise à produire des significations en s'appuyant sur des contextes d'enseignement. La classe devient un lieu privilégié de transposition didactique des savoirs à acquérir. Dans cette perspective aucune politique éducative ne peut être cohérente si elle fait l'économie des

⁴⁹ Martinez (1996 : 163). Il discrimine trois formes prédominantes dans la gestion des pratiques langagières, correspondant respectivement aux trois questions posées : « la glottophagie, le continuum, l'amalgame ».

⁵⁰ Barré de Miniac (2010), p.10. L'auteure s'intéresse au « *rapport à l'écrit* ». Son questionnement sur la relation du sujet à l'écriture, nous semble tout à fait transposable à notre problématique. Les différentes catégories qui sous-tendent le « *rapport à* », dans la mesure où elles participent d'un inventaire de la représentation d'une notion par un individu, nous semblent particulièrement pertinentes à exploiter.

⁵¹ Blanchet, P., (2009).

interactions culturelles de la part des acteurs en présence. Une importance accrue sera donc accordée aux représentations à la fois des apprenants et de l'enseignant sur les savoirs en jeu. Cette prise en compte du contexte d'enseignement dans sa dimension sociolinguistique revêt la forme pour Blanchet d'une « sociodidactique »⁵². Dès lors, la prise en compte du contexte des interactions langagières ne se réduit plus à un simple décor mais devient un paramètre crucial à prendre en compte.

2.2. Présentation des études antérieures

Les études menées sur la place des alternances codiques au sein du discours didactique, autant que dans les pratiques langagières des apprenants foisonnent. Nous reprendrons en particulier la recherche menée par Anciaux⁵³ ciblée sur l'alternance entre le français et le créole en Guadeloupe et en Haïti. L'investigation menée a permis de montrer comment l'alternance codique favorisait les apprentissages moteurs, linguistiques et la relation pédagogique elle-même. Si le français prédomine dans les échanges scolaires en Guadeloupe, le créole l'emporte en Haïti. Dans les écoles guadeloupéennes on atteste davantage d'alternance intraphrastique, fait plus rare chez les haïtiens. Il est intéressant de noter que les enseignants ont tendance à stigmatiser le recours aux formes interlinguales. Le français créolisé ou le créole francisé n'ont pas réellement droit de cité dans les discours enseignants. Les frontières entre les langues sont rendues étanches, et le recours même au créole en particulier en Guadeloupe est considéré comme une stratégie compensatoire ultime. Cette observation est entérinée par le constat de la répartition des langues dans les consignes données aux élèves. Il semble que le français apparaisse lors de la présentation théorique et le créole au moment de la mise en action des élèves. On ne peut donc s'empêcher de penser que l'alternance français-créole recoupe une dichotomie théorie/ action. Anciaux conclut alors que les pratiques linguistiques traduisent une adaptation des gestes professionnels aux particularités socioculturelles et linguistiques des élèves. Il est donc primordial d'effectuer des recherches sur l'impact des alternances sur les apprentissages moteurs et linguistiques des élèves bilingues.

Fort de ce constat, nous avons pu lors d'une précédente recherche⁵⁴ observer dans cette même CLIN à l'École Élémentaire de Sandy Ground en fin d'année scolaire, les productions

⁵² Blanchet (2009).

⁵³ Anciaux, F. (2007).

⁵⁴ Candau, O.-S. (2009-2010).

orales des élèves. Les énoncés produits étaient constitués de structures syntaxiques relativement rudimentaires. La majorité des alternances codiques observées visaient uniquement la poursuite de l'échange communicatif. Au regard de la terminologie de Causa⁵⁵, on dira que les alternances-relais étaient plus fréquentes que les alternances-tremplins. De la part de l'enseignante, qui n'hésitait pas à reformuler les énoncés en anglais d'abord proposés en français, ces alternances de langue traduisaient la volonté de varier les stratégies d'enseignement visant à déclencher la parole des élèves. On a donc pu observer peu de séquences de correction (morpho)-syntaxique ou lexicale, qui auraient pu réduire la communication à l'élaboration d'un énoncé normatif. Ce choix didactique de la part de Mme D., enseignante dans le CLIN, nous a semblé encourager la relance de nouvelles hypothèses par les élèves au lieu de réduire comme c'est souvent le cas l'échange à un exercice de conformité modèle verbal prédéfini et sclérosant. L'enseignante a favorisé l'échange communicationnel en relâchant l'attention par rapport à la gestion de la classe et aux tours de parole, pour s'orienter vers une libération de la parole. Mme D. a cherché avant tout à limiter les blocages fréquents lors des requêtes de l'enseignant à ses élèves. La séance observée se structurait davantage autour d'une interaction en permanence reconstruite entre les interactants, bien plus que dans le déroulement planifié d'une séance prédéfinie, coercitive et monolinguale. Le changement de langue était notable dans les prises de parole de l'enseignante depuis la gestion de la classe jusqu'à celle des activités menées en classe. Cette dynamique de l'enseignante visait à redynamiser une séance où bien des élèves ne veulent plus s'exprimer dès lors qu'il s'agit de le faire en français. Le corpus restait cependant trop court pour évaluer une modification des pratiques orales des élèves, et leur capacité à déclencher eux-mêmes des stratégies innovantes, en vue de transformer les alternances codiques en un espace d'acquisition progressive de la norme. Loin de nos premières hypothèses reléguant l'anglais à la gestion de la classe et à l'éventuelle reformulation de consignes, il est apparu que se construisait au fil de l'échange un écheciveau complexe de langues. Loin d'une conception monolingue du français comme médium et finalité de l'apprentissage, les observations nous ont permis d'apprécier la richesse des échanges, en langues 1 ou 2, et la complexité de l'interlangue des apprenants.

⁵⁵ Causa, M. (1996).

3. Problématique

3.1 Faisceau de questions

La CLIN qui ne peut donc faire l'économie des langues en présence se doit de renforcer les passerelles entre les langues non seulement pour aider les élèves à comprendre leur identité plurielle mais aussi pour renforcer leurs pratiques des langues sources et cible. Une réflexion sur des dispositifs didactiques multilingues est ici fondamentale. L'accent est mis sur le dialogue entre les langues en contact, et le décloisonnement des pratiques langagières. Si la zone de recrutement des élèves reste fragile économiquement et parfois tourmentée socialement, on ne peut que souhaiter que l'école puisse apporter un ferment de cohésion dans la complémentarité et non pas la simple addition des voix culturelles qui y résonnent. Si les alternances codiques sont désormais reconnues comme la trace d'un bilinguisme en devenir⁵⁶, leur didactisation s'impose comme une question particulièrement cruciale. Le concept de didactisation⁵⁷ implique à la fois une prise en compte des fonctions pédagogiques des alternances dans des stratégies d'enseignement. Il semble primordial de comprendre l'impact effectif de l'alternance des langues sur les acquisitions pédagogiques en milieu plurilingue. Quelles sont les formes d'alternances les plus efficaces ? L'enseignement ne se réduit pas à des contenus d'apprentissage, dans la mesure où le canal même de l'enseignement, en particulier les choix didactiques opérés, les langues utilisées, reconnues ou non par les apprenants ont un rôle crucial à jouer. Or, si les finalités des alternances codiques ont largement été définies⁵⁸, peu d'études montrent comment le recours à l'alternance codique peut favoriser l'acquisition des apprentissages⁵⁹ linguistiques ou non. Cette étude s'intéresse à l'insertion des alternances codiques dans le discours de la classe, et particulièrement aux traces d'acquisition des compétences langagières qu'elle véhicule. Il s'agit de montrer dans quelle mesure les alternances codiques participent de l'appropriation des contenus d'enseignement. On s'interrogera sur la pertinence des alternances codiques dans l'appropriation du contenu d'enseignement, en particulier lexical. Sont-elles une simple perturbation de l'unité didactique ou marquent-elles davantage une appropriation maîtrisée de

⁵⁶Castellotti, V., & Py, B., coord. (2002).

⁵⁷Duverger, J., (2007).

⁵⁸Coste, D. (1997).

⁵⁹Moore ; D., & Simon, D-L., (2002).

la langue française ? Peuvent-elles permettre d'évaluer la coopération de l'apprenant au dispositif d'apprentissage ? En quoi sont-elles des traces pertinentes d'apprentissage⁶⁰ ? Les alternances codiques sont-elles simplement la mesure de productions langagières définies ou au contraire la trace d'un processus d'acquisition lexical ? En quoi ces alternances codiques spontanées peuvent-elles modifier en retour la planification de l'unité didactique sur laquelle les apprenants ont généralement peu de prise ? L'ambition affichée de notre recherche est d'observer comment alternances codiques contribuent aux apprentissages langagiers. Notre étude vise à planifier, évaluer⁶¹, et proposer une ébauche de didactisation des alternances codiques. Quelle part les alternances codiques peuvent-elles prendre dans l'acquisition⁶² du lexique ?

3.2 Objectifs

Une étude croisée entre séance ordinaire (où les alternances codiques sont présentes) et séance bilingue (où les alternances codiques sont explicitement encouragées) permettrait donc d'évaluer les pratiques des élèves et leur capacité à développer des stratégies cognitives s'appuyant sur les langues des élèves (créole, anglais « caribéen » ou « standard », espagnol) pour dynamiser les apprentissages scolaires⁶³. Cette recherche⁶⁴ vise à élaborer des dispositifs opératoires visant à optimiser les pratiques langagières des élèves, dans une interaction permanente entre l'objet d'enseignement, sa diffusion et son appropriation.

⁶⁰ Vygotsky (1985) définit la Zone Proximale de Développement comme l'espace conceptuel entre ce que l'enfant apprend seul et ce qu'il apprend lorsqu'il est aidé d'un adulte.

⁶¹ Nous ne parlerons pas ici d'une évaluation quantifiée et codifiée par des mesures précises. Il s'agit davantage d'apprécier la valeur des formulations transcodiques dans l'acquisition des apprentissages lexicaux.

⁶² Nous reprenons la terminologie de Lüdi, G. (Castellotti, V. & Moore, D-L., 1999 : 39-40): « Nous entendons par acquisition un processus socio-cognitif dont le fondement et en même temps l'objectif sont l'emploi instrumental approprié de la langue à acquérir dans des situations d'interactions spécifiques ». Le processus est soumis à un double conditionnement : l'exposition à la langue cible, et les conditions d'interactions.

⁶³ Nous parlerons de séance bilingue dans la mesure où l'enseignante structure ses échanges autour d'une dichotomie anglais/ français ce qui n'empêche en rien que certains échanges entre élèves aient lieu en d'autres langues.

⁶⁴ L'ouverture permanente du dispositif CLIN sur les autres classes ne permet pas de réaliser une véritable étude longitudinale évaluant réellement une progression dans les apprentissages lexicaux.

4. Présentation des hypothèses

Glosant les propos de Humboldt, nous dirons qu'il serait illusoire de vouloir enseigner une langue, ce qui laisserait entendre qu'il est seulement envisageable de créer les conditions favorables d'apprentissage, c'est à dire d'aider l'apprenant à construire des passerelles entre la langue cible et ses ressources langagières⁶⁵. L'enseignement a donc pour vocation de consolider ces processus en vue d'acquérir les possibilités d'une pratique optimale de la langue cible⁶⁶. Les alternances codiques, lieu de réalisation de l'interlangue, sont donc un terrain fertile pour étudier les processus d'acquisition de nos apprenants. Véritable miroir des approches cognitives des élèves, elles traduisent le degré d'appropriation des mécanismes langagiers. Notre recherche repose plus précisément sur l'idée que les alternances codiques sont un véritable levier d'apprentissage du français langue de scolarisation. Si la prise en compte du public et des particularités langagières est considérée comme un facteur primordial en matière d'enseignement des langues, il en découle alors que les alternances codiques sont l'expression privilégiée de l'identité des apprenants⁶⁷.

Notre investigation s'appuiera sur trois hypothèses fondamentales. Nous postulerons d'une part que le recours à la langue d'origine stimule les échanges langagiers en langue de scolarisation, et peut donc être induit par l'enseignant pour mettre les apprenants en confiance. Nous supposerons en outre que la confiance des élèves s'accroît lors d'une séquence bilingue puisqu'elle légitime les langues en présence. Les apprenants s'investiront a priori davantage lors des séances bilingues. Ces dernières devraient favoriser l'investissement personnel tout en entraînant un partage discursif des tâches plus conséquent. Enfin, on fera l'hypothèse que les alternances codiques sont des séquences langagières privilégiées pour évaluer les stratégies des apprenants. On postulera aussi que l'effort communicatif étant plus important en séance multilingue, cette dernière favorisera une prise de risque plus grande en langue cible. Par conséquent, la séance multilingue devrait renforcer le potentiel acquisitionnel des alternances codiques des apprenants. La séance multilingue offrant davantage de passerelles entre les langues devrait faire émerger des formulations transcodiques plus riches encore.

Il va de soi que la présence d'un groupe différent d'élèves durant les deux observations ne

⁶⁵ La transposition des propos de Humboldt en termes de processus cognitifs est proposée par Lüdi, G. (Castellotti, V. & Moore, D-L., 1999 : 39).

⁶⁶ On lira avec profit l'étude sur les liens entre culture et langue dans l'article de Cortès, disponible sur <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Paysscandinaves2/Cortes.pdf>

⁶⁷ Mondada, L. (2007).

permet pas réellement de mesurer des résultats de façon quantitative. Ce qui nous intéresse ici ne se mesure pas en termes de gains de connaissance lexicale, mais en terme de stratégies d'apprentissage mise en place lors des échanges verbaux. Nous visons simplement à établir si la nature des processus langagiers mis en place dans une séance ordinaire et dans une séance explicitement bilingue est la même.

Nos hypothèses convergent donc vers l'idée que la planification de la séquence, dès lors qu'elle favorise la mise en contact des langues pourra susciter d'autant plus la production de micro-alternances variées chez les élèves. Il est important que les élèves puissent libérer leur parole. Plus la production des apprenants sera variée, et plus l'observation des alternances s'en trouvera enrichie.

5. Cadre méthodologique⁶⁸

5.1. Population caractéristiques de l'échantillon

5.1.1 Enseignante

Mme D⁶⁹., enseignante d'origine saint martinoise et maîtrisant l'anglais et le français connaît particulièrement les spécificités multilingues de l'île, et ses répercussions pédagogiques. Mme D. est originaire de Quartier d'Orléans, zone frontalière avec la partie hollandaise, où l'anglais est la langue véhiculaire. Elle reconnaît s'exprimer en anglais lors des échanges privés, et plus rarement en français. Cette enseignante avec qui nous avons pu mener une investigation en 2010 semble parfois démunie devant les difficultés des élèves. Elle s'adresse régulièrement aux enfants en plusieurs langues selon le besoin qui semble se faire pressentir. Sa classe est intégrée dans le même bâtiment que les classes ordinaires. Elle a elle-même souvent recours à des enregistrements pour permettre aux enfants d'observer leurs pratiques langagières, et d'en discuter avec eux. L'utilisation de la caméra permet aussi lors des pratiques ordinaires de valoriser les élèves en leur faisant prendre conscience des progrès effectués. L'équipe enseignante semble accueillir le dispositif de façon très favorable, et n'hésite pas à solliciter Mme D. de façon ponctuelle pour envoyer en CLIN un élève dont les

⁶⁸ Gagné, G., Sprenger-Charolles, L., Lazure R. & Ropé, F. (1970-1984).

⁶⁹ Par souci d'anonymat, nous désignerons l'enseignante par l'initiale D. Dans le corpus, elle est représentée par l'initiale M. due à sa fonction de « maîtresse ».

compétences langagières ne sont pas celles attendues par le niveau dans lequel il est inscrit. On établira son profil linguistique⁷⁰ de façon sommaire :

- L1 : Anglais
- L2 : Français
- L3 : Créole
- L4 : Espagnol

5.1.2 Élèves en présence⁷¹

La CLIN, dont Mme D. a la charge, regroupe un effectif de base de 8 élèves, et peut en accueillir jusqu'à 10. Les primo-arrivants se divisent en deux groupes. Ces élèves ont été désignés en début d'année, et sont inscrits dans les classes correspondant à leur niveau. Ils refusent a priori de s'exprimer en français, et semblent marquer de façon très explicite leur refus, en se bouchant les oreilles, ou en s'exprimant systématiquement dans leur langue d'origine. Parmi eux, 6 sont nés en 2004, et donc inscrits au Cours Préparatoire, et 2, nés en 2003 sont inscrits en Cours Élémentaire. Ces élèves ont été observés lors de la première activité, transcrit dans le « Corpus 1 ». On les présentera selon leur profil linguistique:

Tableau 1 : Langues maîtrisées par les élèves présents lors de la première observation

Élèves	L1	L2	L3	L4
1	A	A	E	F
2	CH	A	E	F
3	E	A	F	□
4	A	A	E	F
5	A	A	E	F
6	A	A	E	F
7	CH	A	E	F
8	CH	A	E	F

Durant la deuxième observation, on dénombrait un effectif de huit élèves. Ce sont d'anciens

⁷⁰ Pour établir les profils linguistiques, on utilisera le code suivant :

A : anglais
 F : français
 CH : créole haïtien
 E : espagnol

⁷¹ Chaque locuteur sera précédé d'un numéro. Certains présents lors des enregistrements ne prendront pas nécessairement la parole lors des activités enregistrées.

primo-arrivants, et nés entre 2003 et 2006. Ils sont inscrits en Cours Élémentaire 2^{ème} année et en Cours Moyen 1^{ère} année. L'ouverture volontaire de la CLIN aux autres classes, et la mobilité des élèves n'a pas permis d'observer le même groupe d'élèves. A la différence du groupe enregistré dans le premier corpus, ils savent déchiffrer les lettres, composer des mots, mais leur niveau de maîtrise de la langue reste encore très insuffisant par rapport aux exigences attendues dans les classes dont ils dépendent. Au fur et à mesure de leur réintégration dans les classe, les enseignants s'accordent tout de même à dire que les progrès sans être nécessairement très conséquents, sont au moins parfaitement décelables. L'ensemble des élèves a été scolarisé en maternelle sur l'île : la moitié en partie hollandaise, et l'autre sur le côté français. Le panorama linguistique des élèves pourrait être présenté de la sorte :

Tableau 2 : Langues maîtrisées par les élèves présents lors la deuxième observation

Élèves	L1	L2	L3	L4
1	CH	A	E	F
2	CH	A	E	F
3	CH	A	E	F
4	E	A	F	□
5	E	A	F	□
6	E	A	F	□
7	CH	A	E	F
8	CH	A	E	F

5.2. Outils utilisés

5.2.1 Pour la recherche

Notre étude privilégiera trois champs d'observation, de façon transversale, durant la séance ordinaire ou multilingue :

- les stratégies de l'enseignant dans la mise en place de savoirs lexicaux (entretien d'auto-confrontation).
- la production des marques transcodiques par les interactants (Enseignants et/ou élèves).
- l'impact de L1 dans l'appropriation de la L2. (Production des apprenants).

Nous avons donc choisi de mener nos observations dans le cadre de séquences bi-langues⁷² (via le jeu de la marelle et du bonhomme de neige, et dont les observations sont proposées dans les corpus 2, 3, 4 et 5), dans la mesure où la co-existence des langues est à la fois un principe d'enseignement et une visée didactique.

Notre étude sera construite à partir de deux observations⁷³ : la première sera faite lors d'une séance ordinaire, la deuxième s'appuiera sur des activités bilingues⁷⁴. Ainsi nous proposerons en amont une séance multilingue favorisant de facto les micro-alternances. Cette séance sera négociée par l'enseignante avec la plus grande liberté. Plus l'enseignant proposera d'alterner les langues, et plus les élèves devraient produire de micro-alternances. La séquence didactique à partir de laquelle nous enregistrerons les élèves favorisera au maximum les productions orales des élèves : travail en groupes pour optimiser les interactions entre pairs, activités en langue source ou en langue de scolarisation pour varier les situations d'apprentissage, reformulation des consignes dans les langues en présence etc. L'essentiel sera de varier au maximum les situations de productions pour observer un ensemble de comportements le plus étendu possible.

5.2.2 Pour l'analyse

Notre recherche vise à comparer les types d'interactions produits, selon la méthodologie de l'analyse conversationnelle⁷⁵. Il s'agit de percevoir l'impact des alternances langagières sur les apprentissages, notamment dans le domaine lexical. L'analyse du déroulement des interactions conversationnelles permettra aussi de percevoir les stratégies cognitives mises en place par les apprenants. Notre étude ne visera pas seulement à proposer une typologie des formulations transcodiques, puisque les alternances seront tout autant spontanées dans la première séance, que planifiées dans la deuxième observation, mais davantage à l'approcher durant les interactions ordinaires, pour mieux comprendre la charge cognitive qu'elles revêtent en séance multilingue. On se demandera quels sont les processus cognitifs engagés par les apprenants d'une séance à l'autre. Les formulations transcodiques dans la mesure où elles sont un lieu complexe d'interaction entre les compétences de l'élève et l'appropriation

⁷² On parlera de « méso-alternance » selon la terminologie de Duverger (2007). De plus, nous préférons le terme de « bi-langue » qui suppose une maîtrise en cours d'acquisition des deux langues plutôt que le terme « bilingue » supposant une maîtrise parfaite des deux langues.

⁷³ Nous reviendrons plus précisément sur les deux séances lors du cadre méthodologique.

⁷⁴ Comme nous l'avons déjà dit : séance ordinaire (corpus 1) et séances multilingues (corpus 2, 3, 4, 5).

⁷⁵ Castellotti, (Castellotti & Moore, 1999 : 12).

de la norme enseignée, participent de processus de reconnaissance et dénégation, d'assimilation et d'acculturation, qui dynamisent en permanence les apprentissages. La verbalisation des élèves met à jour en particulier grâce aux alternances codiques leur degré d'appropriation de la langue et de la culture de l'autre. Nous inscrirons aussi notre étude dans la tradition de la linguistique acquisitionnelle⁷⁶. On connaît depuis Pit Corder la dérive du terme d'interférence⁷⁷, laissant entendre que l'apprentissage d'une nouvelle langue imposerait de passer outre la langue de l'apprenant, condamnant de fait toute alternance codique à n'être que des recours stériles à la langue source. Avec Corder, l'alternance codique prend une toute autre valeur. Elle devient une trace de l'interlangue construite par l'apprenant se modifiant tout au long de son apprentissage. Les interactions entre l'enseignante et les élèves, ainsi que ces derniers entre eux, construisent un continuum linguistique dans lequel s'élabore un apprentissage permanent sans cesse renégocié. Enfin, cette étude s'appuiera aussi sur les approches cognitives, qui visent à analyser les stratégies d'apprentissage mise en place lors de l'émergence de formulations transcodiques⁷⁸. Les participants engagés dans l'interaction construisent des passerelles mentales entre leur capital de connaissances et la réalisation du but communicatif. Comment s'opère le transfert des données perçues par les apprenants et comment les analyse-t-il ? Les données de la L1 sont-elles intégrées immédiatement en L2 ou font-elles l'objet d'une manipulation phonologique ou morphologique ?⁷⁹

Pour ce faire, notre étude s'appuiera sur une observation mixte, à la fois intensive (nous chercherons à comprendre si toutes les alternances codiques sont des stratégies d'apprentissage opérantes), et extensive (en croisant les approches proposées : entretien semi-directif avec l'enseignante, grille d'observation des interactions langagières, observation des attitudes des apprenants). Nous recourons à la fois à une approche qualitative (entretien semi-directif), et quantitative (observation des volumes langagiers consacrés à chacune des langues en présence et des formes d'alternances codiques relevées). L'entretien semi-directif, portant sur les représentations associées aux changements de langues, sera présenté sous forme tabulaire en annexe (modalités de passation de l'entretien, et du guide d'entretien, découpage thématique d'entretien). Il sera analysé selon la technique de « l'analyse avec contenu avec

⁷⁶ Se cf l'article de Colette Noyau, *Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et construction des connaissances à l'école de base en situation diglossique*, Disponible sur <http://colette.noyau.free.fr/upload/Noyau2006VALS-ASLA.pdf>

⁷⁷ Corder, P. (1967).

⁷⁸ Voir Griggs (Castellotti & Moore, 1999 : 55).

⁷⁹ Opus cité supra.

procédure ouverte »⁸⁰.

5.3 Déroulement de la recherche

5.3.1 Type de recherche

Notre recherche vise à interroger l'impact didactique des alternances codiques. Nous chercherons à analyser dans quelle mesure ces dernières peuvent contribuer à une construction progressive des savoirs langagiers. Cette étude trouvera sa dynamique dans l'observation de données empiriques (les interactions langagières des apprenants) pour en proposer une lecture compréhensive⁸¹. Nous privilégierons ici une recherche descriptive. Ainsi avons-nous fait le choix d'étudier les productions langagières des apprenants lors d'une séance bi-langue (anglais-français)⁸². Néanmoins, notre recherche ne vise pas à mesurer les activités didactiques les plus fécondes en ce qu'elles permettraient d'observer des alternances codiques plus riches que lors d'une observation menée à partir d'une séquence d'enseignement ordinaire. En effet, il ne nous pas paru pertinent d'étudier les répercussions d'une méso-alternance (au sens d'unité pédagogique multilingue prévue par l'enseignant) sur les productions de micro-alternances (au sens des alternances produites par les apprenants)⁸³. Il nous a semblé bien plus judicieux de partir de l'observation des interactions verbales des apprenants, en privilégiant l'approche inductive, pour dégager des pistes d'interprétation qui pourront alors être investies dans des pratiques pédagogiques ultérieures. Nous avons pu observer deux séances :

- la première est une séance ordinaire. La langue cible joue un rôle fondamental, puisqu'elle constitue le médium et la finalité de l'apprentissage. Le contrat pédagogique implique une séparation des langues, et fait tendre les activités vers un monolinguisme sous-jacent.

⁸⁰ Bardin, L. (1977) : *L'analyse de contenu*, PUF. Comme le rappelle Bardin, cette expression désigne la mise en évidence des thèmes suggérés par le discours lui-même.

⁸¹ Notre étude s'inscrit dans une démarche compréhensive visant à aborder les données dans leur complexité propre, et non à percevoir les causalités profondes qui les unissent comme dans la démarche explicative. (Se cf Gagné & alii. « L'objectif de compréhension est donc lié à certaines formes de description qui visent à saisir les caractéristiques propres à un événement, un comportement, un fait, etc. et non à dégager des lois générales. La compréhension porte sur des phénomènes complexes qui sont analysés dans leur globalité, en tenant compte de leur évolution et en cherchant à saisir leurs finalités. »).

⁸² L'activité que nous avons soumise à l'enseignante, « Let's play hopscotch » est de nature bilangue. Néanmoins, nous avons laissé la liberté à l'enseignante de recourir à d'autres langues durant la séance.

⁸³ Duverger (2007).

- la deuxième est une séance bilingue. Elle vise à alterner les langues en les intégrant à une organisation particulière des savoirs.

5.3.2 Mode d'investigation

Notre recherche impliquera la constitution d'un recueil de données puis le traitement de ces dernières. La première séance se déroule le 21 Octobre 2010 et s'étend sur 55 minutes. Il s'agit d'une séance de classe ordinaire. Nous avons intitulé cet enregistrement « Le Zoo ». Les élèves écoutent un enregistrement qui accompagne un livre illustré. La séance vise à faire retrouver les noms d'animaux cités dans l'extrait sonore. L'activité terminée, Mme D. réinvestit les couleurs dont il a été question lors de la désignation des animaux en demandant aux élèves de repérer la couleur des feutres qu'elle leur tend. Les élèves à ce moment de l'année ont bénéficié de deux mois d'apprentissage du français. Le deuxième enregistrement a eu lieu le 16 décembre 2010 et a duré 66 minutes. Trois séances ont pu être ainsi analysées. Nous avons pu consacrer plus de temps à l'observation, couvrant 5 activités différentes : corpus 2 (« Le bonhomme de neige »/ 'Snowman's melting'), corpus 3 (« La marelle »/ 'Let's play hopscotch'), corpus 4 (« Où est passé le bonhomme de neige »/ 'Snowman's melting'), corpus 5 (« La marelle des animaux »/ 'How to play hopscotch with animals'). Durant la deuxième observation, toutes les activités répondaient à une approche explicitement bilingue. Nous avons demandé à l'enseignante de préparer l'activité de la marelle à partir d'une séance existante proposée en ligne, parmi les ressources proposées par le site d'accompagnement pédagogique, *PrimLangues* piloté par le Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche⁸⁴. Cette séance intitulée originellement « Let's play hopscotch » est une unité didactique de type Français Langue Seconde. Nous proposerons un aperçu de la séance en annexe, dont nous n'avons d'ailleurs repris seulement la présentation des compétences⁸⁵, et la planification du recours aux langues (anglais-français) par l'enseignante ou les apprenants. Nous avons laissé toute liberté à Mme D. de restructurer le déroulement de la séance selon ses exigences personnelles. Le temps imparti pour chaque unité de la séance ne sera donc pas nécessairement respecté par l'enseignante.

La 2^{ème} séance « Où est passé le bonhomme de neige »/ 'Snowman's melting' en revanche répondait à un désir émanant de l'enseignante, qui en a adapté le déroulement selon notre

⁸⁴ Disponible sur : http://www.primlangues.education.fr/php/seance_primlangues.php?id_seance=445.

⁸⁵ Il nous a paru pertinent puisqu'il s'agit d'une activité bi-langue de recourir à la terminologie du *Cadre Commun de Références des Langues* (2000).

désir d'intégrer des consignes en anglais. Pour éviter une transposition trop longue, dont certains passages ne présenteraient d'ailleurs qu'un modeste intérêt envers notre propos, nous ne transcrivons qu'une partie des enregistrements, résumant les parties non transcrites en italique. Les deux activités de marelle se sont déroulées en classe. Sur une grande feuille de papier Kraft ont été dessinées les cases avec des chiffres. Dans la marelle des animaux, l'enseignante a posé sur chaque numéro, un carton de couleur sur lequel était dessiné un animal vu lors de la séance du 21 Octobre.

La 2^{ème} séance s'appuie sur l'écoute du poème de Prévert *Dans la nuit de l'hiver*⁸⁶. La récitation par l'enseignante est reprise en chœur par les élèves. Alors qu'ils écoutent, ou récitent, dans le fond de la classe se dresse progressivement un bonhomme de neige en tissu électrique, assis sur une poêle. Les élèves bénéficiant alors de quatre mois d'enseignement sont à même a priori de citer un certain nombre d'animaux, de chiffres, et de couleur sans commettre d'erreurs. Néanmoins, nous n'avons pas proposé d'évaluation entre ces deux temps d'observation. Notre travail s'intéresse moins aux gains lexicaux offerts par les activités pédagogiques, qu'aux démarches cognitives que chacune d'entre elle met en œuvre. Par souci déontologique⁸⁷, nous ne partagerons pas les vidéos, dont nous ne garderons que le support auditif grâce au logiciel *Audacity*⁸⁸.

Ces deux séances feront plus tard l'objet d'un entretien d'auto-confrontation mené avec l'enseignante. Cette auto-confrontation visera à expliciter par la mise en mots l'ensemble des processus cognitifs à l'œuvre au cours des tâches enregistrées⁸⁹ durant la passation des deux séances. Cette auto-confrontation sera étudiée selon la procédure de l'analyse de contenu avec procédure ouverte⁹⁰, c'est à dire que l'on étudiera les thèmes émergents du discours de l'enseignante, en regroupant les thèmes saillants de son discours. Cette analyse sur les représentations des alternances par l'enseignante nous fournira un autre éclairage sur les productions des apprenants. Nous chercherons à découvrir le point de vue de Mme D. sur les formulations transcodiques « *telle qu'elle est quotidiennement vécue et construite dans les pratiques et les représentations des acteurs* »⁹¹. Mme D. inscrit de façon assez complexe sa présence dans les interactions en classe, au titre de locutrice plurilingue, enseignant un discours plus ou moins normatif tendant a priori vers un contenu monolingue, tout en négociant avec plus ou moins

⁸⁶ Prévert, J. (1963) : « Chanson pour les enfants l'hiver », in *Histoire*, Editions Gallimard.

⁸⁷ Les visages des enfants mineurs ne seront pas montrés.

⁸⁸ Logiciel de traitement et d'édition audio gratuit, disponible sur <http://www.commentcamarche.net/download/telecharger-113-audacity>.

⁸⁹ Nous reprenons les termes employés par Vermesch, P., disponible sur www.euro-cordiale.lu/outils-cognitifs/EN/VP/VP4.pdf

⁹⁰ Bardin, L., (1977).

⁹¹ Matthey, M. & De Pietro, J-F. (1997 : X).

de tolérance les formulations transcodiques produites par les apprenants ou encore par elle-même.

6. Présentation des résultats

6.1 Analyse d'une séance ordinaire

Le premier corpus permettra d'étudier les formes d'alternances codiques lors d'une séance ordinaire. Nous étudierons le recours à la L1 durant cette leçon sans que ce dernier soit nécessairement considéré comme une stratégie explicite d'enseignement à la différence de la deuxième observation (corpus 2 à 5), où le recours aux langues des élèves s'imposera comme une ressource pédagogique assumée comme telle. Durant cette première observation on supposera que le recours aux L1 des apprenants est occasionnel, dans la mesure où il s'agit d'une séance ordinaire. L'alternance des langues ne sera pas ici une pratique fondamentale dans la mise en place des compétences en L2 par les apprenants. Ainsi on se demandera comment le recours à la L1, puisqu'il apparaît comme d'emblée secondaire, peut participer à la mise en place d'apprentissages langagiers. Les formulations inlinguales auront-elles les mêmes finalités dans une séance d'apprentissage ordinaire que dans une séance multilingue ? Auront-elles les mêmes vertus de restructuration des ressources linguistiques par les apprenants que dans une séance multilingue ? Il est légitime de s'interroger sur le rôle de ces formulations transcodiques dans la mesure où en situation exolingue le recours à la L1 est a priori une sollicitation de dernière urgence.

Ainsi, cette première observation en CLIN devrait permettre de découvrir les stratégies déployées par les interactants pour assurer l'intercompréhension et les problèmes liés à la négociation du sens. Notre observation visera d'une part à décrire les marques transcodiques lors des échanges interactionnels, pour saisir comment les interactants négocient ces formes, et percevoir en quoi elles reflètent les activités cognitives implicites des apprenants. Dans cette optique, nous étudierons donc le rôle des formulations transcodiques dans les interactions enseignante-élèves. On aura soin d'insister sur quatre axes principaux :

- La structuration des échanges conversationnels.
- Analyse des productions des élèves.
- Les interventions de l'enseignante
- La mise en place de stratégies cognitives par les apprenants.

6.1.1 Structuration des échanges conversationnels

Le corpus est constitué de 169 tours de parole. Il se structure autour de trois temps distincts d'échange :

- la recherche des animaux présents dans le zoo et cités dans l'enregistrement audio (TR 1 à 63).
- l'enregistrement des énoncés d'élèves par le perroquet à piles (TR 64 à 158).
- la reconnaissance des couleurs (TR 159 à 169).

6.1.2 Analyse des productions des élèves

Nous étudierons d'abord les formes de formulations transcodiques apparaissant dans notre corpus avant de nous interroger sur leur fonction au sein de l'échange.

On relèvera donc dans notre corpus quelques séquences de négociation lexicales⁹² :

4. E2 : des animal(s)

5. M : des ↑

6. E (plusieurs) : des animal(s)// des ani-// des animal(s)

7. M : animal mais quand c'est plusieurs on dit des animaux

8. E : animaux

(Reprise du CD.)

Entre le tour de parole 4 et 8 on se trouve dans une **séquence analytique**, selon les trois temps de négociation définis par Matthey. Au tour de parole 3, M. pose une question, dans un mouvement qui déclenche l'échange, soit le « *first turn* ». En 4., le locuteur signale son incapacité à répondre en élaborant une forme relevant de l'interlangue. L'absence de –s prononcé invite à se demander si la forme de pluriel est uniquement portée par le déterminant « des ». On peut aussi se demander la part de la L1, qui fait intervenir une forme identique en anglais : « animal », et dont le pluriel peut se marquer par l'adjonction d'un –s. Or l'anglais vernaculaire saint-martinois peut faire l'économie de cette marque morphologique et faire supporter la marque du pluriel au contexte d'emploi du mot⁹³. En 5., on observe une reformulation du mouvement initial : Mme D. intervient pour corriger l'énoncé sans l'achever. L'intonation montante invite les apprenants à achever l'énoncé. Un groupe d'élève

⁹² Matthey (1997).

⁹³ Martinez (1994 : 97) : « La marque de pluriel du nom peut-être absente ou au contraire renforcée : Fishermen/ (all de) fishermens ».

produit alors une séquence réparatrice. Le trébuchement verbal marque une hésitation métalinguistique révélant la préoccupation des élèves face à la norme linguistique. Les élèves qui interviennent ici mettent à distance la L1 (puisqu'il y a hésitation sur la forme produite, et reconnaissance de la forme erronée) et attendent d'une correction par l'interlocuteur expert. Enfin, au tour de parole 7, Mme D. présente implicitement la règle d'accord du mot par la formulation attendue du mot *chevaux*. Le chevauchement du tour de parole 8 révèle cette volonté d'achever l'énoncé incomplet de Mme D. pour manifester leur compréhension. Grâce à l'interaction, l'enseignante peut construire un savoir explicite sur la langue. Elle associe l'exemple irrégulier d'« animal » à la notion de pluriel. La stratégie de l'enseignante est payante ; elle reprend une production d'un élève pour motiver la verbalisation de la règle. Plusieurs élèves répondent alors en même temps.

On retrouve aussi dans le corpus huit énoncés dénotant des difficultés dans la maîtrise de la phonétique française. Les deux premiers sont intéressants dans la mesure où ils sont issus d'un découpage phonétique erroné. Au tour de parole 49 on relèvera : E 8 : le < zoiseau>. Il semble que la présence d'une consonne épenthétique « z » soit issue d'un calque de la forme pluriel « zoiseau », et ne soit donc pas intégrée par l'élève comme une marque discriminante du pluriel. On peut supposer que dans son interlangue, le pluriel serait dénoté par la forme /le/, alors que le singulier serait marqué par la forme /lə/. Cet énoncé produit par l'élève révèle la fragilité du système pédagogique qui enseigne la forme pluriel par rapport à l'écrit, avec la distribution des articles définis « le/les », oubliant que la réalisation des articles est en fait /lə/ + singulier ou /le/ + pluriel (avec consonne à l'initiale) et /lez/ + pluriel (avec voyelle à l'initiale). Une autre difficulté se pose dans la segmentation phonétique. On relèvera le premier tour de parole : 1. M : pour aller à Roseau ↑ Roseau c'est une ville de la Dominique// ce n'est pas ce qu'on a dit il faut// il faut écouter// et savoir c'est quoi le zoo : ». On peut inférer que les élèves ont perçu le découpage en deux syllabes de chacun des deux mots. L'allongement de la voyelle [o] est perçu comme un dédoublement de la voyelle. Or dans l'interlangue des élèves, un phonème vocalique n'est peut-être pas perçu comme autonome phonétiquement, c'est à dire sans être associé à une consonne. Il y a donc ajout d'une consonne d'appui [z] et production de l'énoncé [rozo]. L'erreur des élèves est intéressante en ce qu'elle montre qu'une certaine sensibilité au système phonétique français est déjà mise en place. La forme obtenue relève de la variété basique de Klein⁹⁴, puisque la préposition de lieu n'apparaît pas. On obtient un énoncé proche de celui-ci : « Les enfants vont aller [rozo] ».

⁹⁴ Klein, W., C. Perdue, (1997) : « The basic variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?) », *Second Language Research*, 13, (p. 301-347).

Les quatre autres dénotent une difficulté à articuler certains sons. Le premier exemple se situe au tour de parole 36 : les <giraves>↑. Or la forme phonétique attendue /jiraf/ ne marque qu'une légère différence entre la constrictive /v/ et /f/. La sonorisation de /f/ en /v/ s'explique par l'entourage phonétique proche, puisque on remarque les deux voyelles /a/ et /e/. Cette SPA s'expliquerait donc par une surgénéralisation de la sonorisation des consonnes en présence de voyelles, comme cela peut être le cas pour la consonne /s/ qui peut se réaliser en /z/. On remarque en revanche au tour de parole 66 : E4 : kiki koko < chanler> les perroquets. La réalisation de la constrictive /l/ là où l'occlusive /t/ était attendue peut paraître plus surprenante. En 78, la forme obtenue : E.3 : chanter le <perroQwet>. On observe une labialisation de /k/ en /k^w/ au contact de la voyelle /e/. Ce processus n'est pas conforme au phénomène d'assimilation français. La présence de la voyelle antérieure /e/ aurait pu éventuellement entraîner une assimilation de /k/ en /s/, ce qui correspondrait à une palatalisation plus conforme au processus phonétique attendu. Néanmoins, cette labialisation de /k/ est fréquente chez les anglophones⁹⁵. Le peu de maîtrise de l'écrit par les apprenants en CLIN à ce stade de l'année ne laisse que guère entrevoir l'hypothèse d'une influence quelconque de l'écrit sur l'oral, où la forme écrite « perroquet » aurait pu entraîner une réalisation de /k/. Au tour de parole 119 on relèvera : E : < PEUROQUET >. La labialisation de /e/ en /oe/ pourrait se justifier par la proximité phonétique de l'anglais, attestée en 117 avec la forme parrot, dans la mesure où la voyelle /a/ est elle-même une labiale. En 123, il s'agit d'une labialisation de /r/ en /w/ fréquente dans les langues en contact dans la classe, que cela soit l'anglais ou le créole : E 1 : < GIWAFE >. Enfin, on observera le tour de parole 169 : E 3 : < DJAUNE >. L'élève insère une consonne d'appui sonore /d/ devant le /ʒ/, elle-même sonore. Sur le plan morphosyntaxique on observera deux énoncés remarquables. On notera au tour de parole 53, l'énoncé suivant : E 4 : au forêt. Il s'agit d'une surgénéralisation de la forme « au » précédant une indication de lieu. La forme pourrait venir d'une utilisation erronée de la préposition anglaise « in ». Au tour de parole 108, l'erreur est morphologique : 108. E 2 : un <SNAKPENT>. L'élève bricole une forme recourant à l'anglais « snake », dont il ôte le « e » pour lui ajouter une finale « pent » française. Il peut que la formulation vienne d'une difficulté phonétique (le son de l'anglais /eik/ peut être plus familier que le français /er/).

On s'étendra désormais sur la fonction des formulations transcodiques dans ce corpus. De façon globale, elles dénotent la vivacité des échanges que cela soit entre l'enseignante et

⁹⁵Genévrier, P. (1927) : *Précis de phonétique comparée française et anglaise, et manuel de prononciation française à l'usage des étudiants anglo-saxon*, H. Didier, Paris.

les élèves, ou entre ces derniers. Dans cette partie d'analyse nous nous centrerons sur la collaboration entre l'enseignante et ses élèves. Une description détaillée des procédures collaboratives permettra de mieux comprendre les mécanismes linguistiques à l'œuvre durant l'échange. Les formulations transcodiques prennent deux fonctions dans le discours de l'enseignante :

➤ Formuler une règle comme au tour de parole 7 :

M : animal mais quand c'est plusieurs on dit des animaux

Cet énoncé vise à permettre à l'élève de se fabriquer sa propre grammaire, grâce à une règle d'usage simple qu'il peut automatiser. De façon implicite, l'élève peut en effet inférer que la terminaison plurielle de mots dont le suffixe est en /al/ se fera selon la même modalité que le mot « animal ». C'est lorsque la règle aura été intériorisée qu'il pourra découvrir les mots qui échappent à cette loi. On observe la même volonté d'aider les élèves à se construire une grammaire personnelle, comme au tour de parole 132 :

M : écoutez-moi les enfants si vous connaissez le mot en anglais parfois c'est facile de trouver le mot en français, parfois c'est pareil // pour crocodile c'est facile c'est < CROCODILE > les deux mots se ressemblent // est-ce que vous pouvez les frapper dans les mains

➤ Attirer l'attention des élèves aux tours de parole 36, 52, 98, 109, 124. Entre 15 et 16. (la maîtresse fait signe qu'elle ne comprend pas), on peut parler d'une hétéro-reformulation hétéro-déclenchée :

15. E3 : au < zou > (*L'enseignante montre son oreille du doigt.*)

16. E : au zoo

L'élève interprète le geste de l'enseignante comme une demande métalinguistique. L'enseignante montre que la formulation de l'énoncé n'est pas acceptable d'un point de vue phonétique. L'apprenant doit reformuler l'énoncé. Au tour de parole 36, on dénote une hétéro-correction auto-déclenchée :

36. M : les < giraves > ↑

L'énoncé de Mme D. porte sur la production non conforme de l'élève. La simple montée de la voix entraîne une perception autonymique du mot. Il en résulte que l'effort cognitif demandé est plus grand : l'origine de l'erreur n'est pas donnée, elle est à construire. Mme D. poursuit sa stratégie de motivation collective.

En 98 M. tu mets la main devant la bouche on entend pas c'est quoi ça < elephanT > c'est quelle langue, l'enseignante déclenche une séquence de reformulation et attend l'achèvement de l'énoncé par l'un des apprenants. La demande de reformulation est implicite dans la question puisqu'il s'agit en réalité d'une injonction. En demandant de quelle langue il s'agit, l'enseignante attend une reformulation en français de l'énoncé < elephanT >. En 52, Mme D. élabore à

nouveau une séquence d'explicitation auto-formulée : M : < zou > c'est anglais. Cette rupture par l'enseignante vise à dynamiser l'échange dans la mesure où elle éloigne tout travail de reprise lexicale et invite les élèves à poursuivre dans une autre voie. D'ailleurs la stratégie est payante, puisqu'en 53, l'élève ébauche une nouvelle proposition lexicale : E.4 : au forêt. Aux tours de parole 52 et 111 l'enseignante explicite sa volonté de faire coexister les deux langues 1 et 2 :

111. M : comment on dit ça en anglais (*montre l'éléphant*)

112. E : < ELEPHANT >

113. M : et en français

114. E : éléphant

115. M : éléphant

Le geste de l'enseignante vers le dessin de l'éléphant invite à une désignation par les élèves. Elle ratifie la réponse seulement deux tours de parole plus loin, après une première réponse non satisfaisante. La co-présence des deux formes en anglais et en français permet aux élèves d'entendre la parenté phonique des deux mots. On peut voir d'ailleurs que Mme D. répète la même démarche en 116 jusqu'en 121 :

116. M : et ça comment on dit en anglais

117. E : < PARROT >

118. M : et en français

119. E : < PEUROQUET >

120. M : comment

121. E : PERROQUET

Les tours de parole sont construits en symétrie. Mme D. ne fait pas répéter mécaniquement les mêmes énoncés : lorsque l'énoncé est ratifié, Mme D. désigne un nouvel animal. Elle désigne trois animaux différents aux tours de parole 111, 116, 122. La demande de verbalisation se fait en français aux tours de parole 113, 118 ; et en anglais aux tours de parole 116, 126, et 130. On perçoit une volonté de sensibiliser les élèves à la différence de réalisation phonétique des mots entre l'anglais et le français. L'acquisition ne se fait pas par mimétisme (répétition systématique des énoncés par les élèves) mais par la répétition de la même structure de l'échange discursif : ouverture d'une séquence latérale (et comment on dit ça)/ réponse des élèves/ ratification/ relance par une nouvelle question. On peut observer trois tours de parole particulièrement révélateurs :

127. E 5 : le coco//

128. M : le croco//

129. E : le CROCODILE

130. M : et en anglais on dit //

131. E : < CROCODILE >

L'énoncé en 127 signale une hésitation et une demande d'aide par la suspension de la voix. Cette demande de reformulation auto-déclenchée est reprise par l'enseignante qui ne répond que partiellement à cette requête, que la classe entière achèvera finalement en 129. On s'aperçoit que dès que l'énoncé est corrigé, Mme D relance l'échange avec une requête de reformulation en anglais. La négociation se clôt par une activité métalinguistique en 132, comme nous avons pu l'analyser supra, où le jeu de syllabation rapproche une fois de plus L1 et 2.

A ce niveau des échanges, la langue 1 des élèves revêt un potentiel acquisitionnel tout aussi important que la langue 2. On s'aperçoit que le processus fonctionne aussi avec un renversement du statut des langues comme aux tours de parole 139 à 141 :

139. E 1 : c'est le < MONKEY >

140. M : say it in french

141. E 2 : c'est le macaque

Le tour de parole est une demande de reformulation de l'énoncé en français, qui permet là encore aux élèves de bénéficier d'une écoute contrastive des deux énoncés : monkey versus macaque. Le dernier exemple s'étend des tours de parole 123 à 125 :

123. E 1 : < GIWAFE >

124. M : j'ai entendu < ZIBWA > // < ZIBRA > c'est ça (*dessine un zèbre*) c'est comme un cheval

125. E 2 : non c'est une girafe

La forme < GIWAFE > proposée en 123 ne sera reformulée qu'en 125 : non c'est une girafe. A ce moment là, la reformulation ne constitue pas une correction du tour de parole 123, mais un hétéro-achèvement de l'énoncé de Mme D. qui différenciait au tableau le « zèbre », qu'elle prononçait en anglais (« zebra ») attirant l'attention des enfants, créant des attentes, pour favoriser l'intégration des éléments d'aide fournis dans l'interlangue. Il s'agit d'une part de participer pleinement à la poursuite du but de communication. Aux tours de parole 49 et 53 on ne remarque pas de reformulation ni de demande de reformulation par M. qui préfère poursuivre l'échange. En 54, M. reprend le mot « forêt », sans faire allusion au mauvais usage de la préposition. Par ailleurs, les formulations transcodiques sont tantôt traitées comme des sources de travail métalinguistique, tantôt intégrées à la poursuite de l'échange communicatif permettent aux élèves d'échanger sans se sentir en permanence dans l'erreur et l'échec. Elles peuvent dans certains cas traduire le besoin de l'apprenant de lancer un appel à l'enseignante⁹⁶. On observera deux exemples en particulier. Il s'agit d'une part du tour de

⁹⁶Lüdi (Castellotti & Moore, 1999 : 29).

parole 80 : a rat. La présence de l'article indéfini « a » marque à la fois la volonté de l'élève de répondre et de montrer qu'il a compris, et la conscience qu'il a de s'exprimer en L1. L'exemple 97 E 1 : < elephante > est plus ambigu dans la mesure où l'absence d'article ne permet pas d'évaluer s'il s'agit d'une formulation explicitement en anglais, où s'il agit d'une formule considérée par l'élève comme donnée en français, dans la mesure où les deux termes sont transparents d'une langue à l'autre. Néanmoins, de façon certaine en 80, plus incertaine en 97, il s'agit d'une formulation transcodique dont la fonction est de demander de l'aide au locuteur expert. Face à cette « détresse verbale » dont parle Lüdi, que Moore qualifie de « bouée transcodique » la formulation transcodique agit comme une stratégie autofacilitatrice. On peut supposer que le jeune âge des élèves justifie qu'il s'agit bien d'une demande implicite d'aide. On s'attend peut à ce qu'un apprenant de cet âge formule une demande métalinguistique d'aide. Il semble plus raisonnable de penser que la bouée est lancée de façon presque invisible à l'adulte référent. On peut synthétiser cette première approche en rappelant que les alternances codiques dans le corpus sont de deux ordres⁹⁷ :

- *alternances-relais*. Elles sont majoritaires dans le corpus. On dénote 20 occurrences. Tous les interactants cherchent à prolonger au maximum la poursuite de la visée communicative. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il d'agit essentiellement en CLIN de favoriser les moments de prise de parole des apprenants. Par ailleurs le peu de maîtrise des compétences en français ne permet pas de s'étendre sur de longues négociations lexicales. On repère 4 occurrences dans le discours de l'enseignante : 66, 71, 140, 161. Il s'agit à chaque fois de gérer la classe, et les prises de parole. Les occurrences des élèves sont relativement nombreuses. 11 occurrences constituent une réponse à une requête de l'enseignante : 15, 20, 51, 68, 93, 97, 131, 139, 160, 162, 166. 3 occurrences permettent aux élèves de solliciter une autorisation, ou formuler une requête : 63, 68, 103. Elles sont très souvent déclenchées par l'enseignante, qui par une simple montée de l'intonation vise à faire réagir les apprenants. Elles mobilisent un ensemble de stratégies cognitives dont nous étudierons la configuration dans la dernière partie de notre exposé⁹⁸. Contre toute attente, les reformulations par les apprenants, prenant souvent la forme d'une réponse collective, sont assez fréquentes dans le corpus. Certaines corrections déclenchées par les élèves peuvent surprendre dans la mesure où elles n'attestent pas forcément d'une lacune lexicale mais d'une restructuration de l'échange discursif. On s'appuiera sur les deux tours de parole suivants :

19. M : le zou// donc vous allez découvrir les animaux dans le//

⁹⁷ Moore (2006 : 166).

⁹⁸ Se cf 6.1.4 Stratégies mises en place par les élèves.

Les élèves qui interviennent pour achever l'énoncé montrent une mauvaise appréciation de l'énoncé. Il ne s'agit pas d'une lacune lexicale (comme la forme *zou* pourrait le laisser entendre). En réalité les élèves n'ont pas été sensibles à la fonction de la pause //, donnant à l'expression *zou* une valeur autonymique. Le malentendu provient de l'emploi de l'article « le » qui naturalise l'énoncé *zou* en L2, c'est à dire en français. La pause dans la voix impliquait une reformulation auto-déclenchée par l'enseignante non perçue par les élèves. Le tour de parole 20 laisse à penser que pour les élèves l'article peut suffire à indiquer que le mot est en français. Même si l'enseignante relance l'échange pour éviter une fossilisation de la forme, on peut tout de même s'interroger sur la portée acquisitionnelle de cette forme. Ne peut-on pas dire que les élèves construisent un véritable discours bilingue fort de l'enchâssement de la langue source en langue-cible. Même si cette forme lexicale est erronée, elle n'en dénote pas moins l'habileté des apprenants à intégrer progressivement la L1 dans la L2, comme nous nous attacherons à le montrer dans la dernière partie de cette analyse.

En 70, on dénote une reformulation de la consigne à un pair de la classe, et en 103, un élève reprend à son compte la gestion de la discipline dans la classe.

- *alternances-tremplins*. Il s'agit d'une focalisation orientée sur les moyens linguistiques nécessaires à la transmission des informations. On observe 3 occurrences de la part de l'enseignante : en 124 et 168, Mme D. corrige une mauvaise formulation, et en 105, elle s'assure de la compréhension des apprenants. Les élèves recourent à 6 occurrences. Ils identifient en L1 (anglais) un élément explicitement demandé. Il s'agit des tours de parole 18, 102, 112, 117, 131. Enfin, le tour de parole 70 permet de compenser l'intercompréhension. On dénote donc 6 alternances-tremplins de la part des élèves, et 3 pour l'enseignante, soit un total de 9.

6.1.3 Les interventions de Mme D.

On peut repérer à la fois une reconnaissance de l'anglais, comme en 66. M : kiki koko keke chanter les perroquets // < stop > (*s'adressant à un élève chantant en même temps*) < later > (en s'adressant à un autre élève qui parle) ou inviter l'élève qu'elle invite en anglais à s'exprimer en français, comme en 140 : M : say it in french. L'objet de notre recherche est ici d'observer si l'attitude de Mme D. est considérablement différente d'une séance ordinaire à une séance multilingue face aux productions langagières des apprenants, et surtout si les alternances codiques qu'elle emploie elle-même ont les mêmes répercussions sur l'interaction. Dans un premier temps on mesurera le degré de collaboration de Mme D. envers les énoncés des élèves. Peut-on dire qu'elle stimule le locuteur natif qui ne comprend que ce que le non natif lui dit ? Force-t-elle l'élève à choisir une stratégie de formulation différente en langue cible ? Exploite-t-elle les connaissances des autres élèves, en suscitant une motivation collective ? Ou fournit-elle finalement le mot attendu en langue cible demandant à l'élève de répéter ? En d'autres termes, on se demandera quelle attitude Mme D. adopte le plus souvent face aux (re)formulations transcodiques, et les répercussions entraînées sur le cours de l'interaction verbale.

On observera d'abord que la L1 peut être intégrée à l'apprentissage de la L2. Cette hypothèse semble encore se vérifier entre les tours de parole 93 à 95 :

E 1 : le < zebra >

M : c'est pas un < zebra > c'est une gi-//

E 3 : girafe

On notera que Mme D. reformule l'expression de < zebra > en girafe. La pause dans la voix montre simplement que l'enseignante attend un achèvement de l'énoncé par ses élèves. Cette technique hétérofacilitatrice vise à clarifier l'énoncé⁹⁹. La formulation donnée de façon incomplète invite les apprenants à mobiliser leurs connaissances pour clore l'énoncé. L'alternance codique n'est pas sanctionnée en tant que telle, puisque Mme D. ne condamne pas l'utilisation de l'anglais, puisqu'au contraire elle enchâsse le terme dans une syntaxe en français (l'article indéfini permettant de naturaliser le mot en français), mais demande aux élèves une reformulation. Mme D. montre ainsi à ces élèves qu'il faut passer d'un usage de l'anglais au français, en utilisant la L1 comme tremplin vers la L2.

⁹⁹ Lüdi (Castellotti & Moore, 1999 : 29).

Les pistes se brouillent dans la mesure où l'on prend en considération que la langue commune aux élèves et à Mme D. est bien l'anglais. L'interaction s'inscrit alors non plus dans un cadre exolingue mais désormais bilingue. Il paraît donc capital de s'interroger sur l'impact de cette donnée, en se demandant en particulier de quelles manières les interactants utilisent leurs représentations de L1, l'anglais, pour reconfigurer l'échange discursif. Si les formulations transcodiques s'articulent autour d'une langue commune en profondeur, elles engagent peut-être une redéfinition des interactions. L'utilisation de marques transcodiques permet un repositionnement des intervenants. On cherchera donc à montrer comment les interactions verbales se construisent à la fois à partir d'un traitement normatif des formulations transcodiques tout en participant à un continuum verbal où se construit un parler bilingue. En d'autres termes on se risquera à affirmer que cet échange en apparence exolingue (si l'on considère un échange entre un locuteur expert Mme D. et des locuteurs non experts, et bilingue en profondeur, dans la mesure où la quasi-totalité maîtrisent l'anglais) laisse peu à peu émerger des traces de discours bilingue. Dans cette perspective les alternances codiques ne doivent plus s'entendre comme la production de formes plus ou moins conformes à une norme (dont on peut très largement discuter la présence dans cet échange par ailleurs, comme nous le verrons plus loin) mais comme des formes produites à la fois par les apprenants mais aussi par l'enseignante *in situ*, c'est à dire dans l'interaction, faisant cheminer tous les participants vers la production d'un échange véritablement bilingue, voire multilingue à la fin du corpus¹⁰⁰. Sans toutefois cautionner totalement l'hypothèse de Mondada qui refuse l'approche structurale des alternances codiques, dans la mesure où la typologie et la description de leurs fonctionnalités reposeraient sur une conception de la langue comme un système pré-établi à actualiser des usages, nous reconnaissons l'importance fondamentale d'analyser les procédures mises en œuvre par les locuteurs pour organiser et structurer leurs ressources langagières. En d'autres termes, si l'approche typologique des formulations transcodiques dans la première partie de notre analyse a permis de comprendre comment ces dernières stimulaient les échanges discursifs, nous proposerons ici à partir d'une lecture des interactions de percevoir comment se construit un discours multilingue en profondeur.

En effet, dès le premier tour de parole l'intervention de Mme D. engage une double lecture :

1. M : pour aller à Roseau ↑ Roseau c'est une ville de la Dominique// ce n'est pas ce qu'on a dit il faut// il faut écouter// et savoir c'est quoi le zoo :

¹⁰⁰ Nous reprenons la critique par Mondada (Castellotti & Moore, 1999 : 93-98) du mythe de la langue pure. Les alternances codiques ne doivent plus se lire selon l'écart qu'elles produisent vis à vis de modèle normatif de la langue, mais comme des ressources sans cesse bricolées par les intervenants lors de l'interaction.

Le corpus s'ouvre sur un malentendu d'origine phonétique¹⁰¹. La maîtresse ayant demandé aux élèves où se rendent les enfants dans la chanson, ceux-ci ont répondu à Roseau. Le signifiant produit par la chanson n'est pas reconnu par l'élève, à cause d'une ressemblance phonétique entre les deux mots : « zoo » et « Roseau ». L'enregistrement ne le figure pas mais on peut supposer que les enfants ont entendu une liaison « aller au zoo » devenu « rauzo ».

Mme D. élabore une séquence de correction hétéro-initiée hétéro-déclenchée. Son intervention vise à souligner un obstacle non perçu par les élèves. L'impact didactique de cette séquence est très fort. Mme D. attire l'attention sur le lien entre la perception phonétique et la compréhension du message : ce n'est pas ce qu'on a dit il faut// il faut écouter// et savoir c'est quoi le zoo. Elle demande aux élèves d'accentuer leur effort de concentration. On peut s'interroger sur le sens de cet énoncé : et savoir c'est quoi le zoo. On peut élaborer deux hypothèses :

- Soit le mot « savoir » est synonyme de « comprendre ». Dans ce cas, l'intervention de Mme D. relève d'une interférence avec l'anglais. Le terme « savoir » pourrait gloser le verbe anglais « know », qui a le sens de comprendre¹⁰² ou de reconnaître. Dans ce cas, il faudrait comprendre la phrase comme suit : c'est en écoutant que vous comprendrez ce que signifie le terme de « zoo ». L'enseignante appelle donc les élèves à construire le référent à partir de l'écoute. On peut inférer que l'on se rapproche à ce moment là d'une situation endolingue, où les apprenants et l'enseignante partagent le sens du mot « savoir », tel qu'il peut exister en anglais. L'enseignante restructure son usage de la L2, le français, sous l'effet du contact de la langue I, l'anglais. Cette variante montre comment Mme D. manifeste son identité de locutrice bilingue, ce que l'entretien semi-directif permettra de discuter.

- Soit le mot « savoir » est employé dans son acceptation française. Alors, il faut comprendre l'énoncé dans une perspective différente. C'est en connaissant le sens du mot « zoo », sans nécessairement savoir le dénommer, dont les traits sémantiques sont construits par la chanson, que les élèves auraient dû élaborer un énoncé cohérent, et non la forme relevée ici « Roseau ».

Dans les deux cas l'enseignante attire l'attention des élèves sur le lien étroit entre le sémantisme et la réalisation phonétique de l'énoncé. La forme produite par les élèves aura donc un fort impact didactique. Cela aura-t-il un quelconque effet sur le destinataire ? Peut-on parler d'un continuum ? Les alternances codiques ont-elles la même valeur que cela soit du côté de l'enseignante ou des élèves ? Peut-on parler d'un continuum ? Ou au

¹⁰¹ Ishikawa, (2001 : 281).

¹⁰² Le grand dictionnaire OXFORD propose en 4^{ème} entrée : « reconnaître » et en 5^{ème} entrée : « connaître une expérience ». *Le Grand Dictionnaire Hachette-Oxford, français-anglais. Anglais-français*, 1994, Oxford University Press, Hachette Livre.

contraire l'enseignante se dirige-t-elle vers le pôle bilingue, entraînant les élèves dans une relation exolingue ? On peut d'ailleurs remarquer que l'enseignante autorise très rapidement l'échange sur le mode plurilingue : dès le tour de parole 17, l'anglais comme L1 est explicitement autorisé durant la séance. On peut remarquer l'intégration de la L1 dans l'activité notamment entre les tours de parole 81 et 83 :

80. E1 : a rat

81. E 2 : banane

82. M : non ce sont les animaux du // [zoo]

Mme D. clôt l'échange sans évaluer l'usage de la L1, ni ouvrir de séquence de reformulation lexicale. L'énoncé a rat est assimilé à banane dans la mesure où aucun des deux n'appartient à l'univers des animaux du zoo. La formulation transcodique acquiert le même statut discursif que le terme français. Ce nivellement des énoncés participe encore de l'idée que les échanges de cette séance sont très nettement teintés de bilinguisme.

Au tour de parole 158, Mme D. ratifiera la présence de l'espagnol dans l'échange :

159. M : Quelle est la couleur ↑

160. E 3 : < amajillo >

161. M : mas alto

162. E 3 : < AMAJILLO >

On peut relever un autre exemple :

141. E 2 : c'est le macaque

142. M : lui a il a vu le macaque et dans le livre c'est écrit le singe // alors c'est singe ou macaque // on dit le SINGE // et ça c'est le //

Une négociation lexicale s'engage autour de l'énoncé « macaque ». Ce terme est utilisé en créole, L4, pour désigner le « singe ». L'enseignante réagit à l'utilisation de l'hyponyme « macaque » là où l'hyperonyme « singe » serait attendu. La présence de pause dans son discours marque son embarras : après l'alternative proposée par la construction clivée alors c'est singe ou macaque¹⁰³, dans laquelle le conclusif « alors » ne trouve pas de réalisation définitive, l'enseignante ne peut pas trancher. Il lui aurait fallu en effet soit s'imposer à un niveau normatif en expliquant que le macaque désignait une sorte de singe précis, soit préciser l'emploi de l'emprunt créole « macaque ». A ce niveau-là Mme D. ne peut pas se positionner entre le discours normatif unilingue ou l'intégration d'une forme d'emprunt créole. On peut dire que particulièrement dans cet exemple, Mme D. hésite de façon plus ou moins consciente entre le discours unilingue sanctionnant l'alternance codique et le code-switching, au sens où

¹⁰³ Konpè Makak est un personnage très illustre des contes antillais. L'imaginaire antillais est nourri de cette figure : que l'on pense par exemple à l'antonomase, « fè makakri » signifiant : « faire des bêtises » ou « être hypocrite ».

l'entend Lüdi ¹⁰⁴ : « (...) code-switching ou alternance des langues, qui sera définie ici, comme l'insertion « on line » de séquences allant d'une unité lexicale minimale (lexème) à des séquences de rang les plus élevés (...) ». La présence d'alternances dans la gestion de la classe participe très largement de cette idée. On relèvera par exemple le tour de parole 72 :

71. M : Stop you. (*s'adressant à un élève qui répète en même temps que les autres*).

ou encore 66 :

M : kiki koko keke chanter les perroquets // < stop > (*s'adressant à un élève chantant en même temps*) < later > (en s'adressant à un autre élève qui parle)

et 156 :

M : you //

Les alternances en L1 semblent totalement spontanées, et permettent essentiellement à l'enseignante de gérer la classe, comme s'il s'agissait d'un cours en L1. On peut noter aussi que l'anglais peut intervenir comme stratégie d'entraide de la part de Mme D. :

139. E 1 : c'est le < MONKEY >

140. M : say it in french

L'alternance en anglais a ici une très nette fonction de clarification. Non seulement Mme D. ratifie l'usage de la langue I par l'apprenant, et à ce titre elle aurait pu dans une stratégie d'évitement passer la parole à un autre élève, mais elle l'encourage à reformuler en L2.

Deux autres tours de parole participent de cette idée, que la situation bilingue se substitue progressivement à l'exolingue. Il s'agit des tours de parole 68 et 70 :

E 3 : maîtresse// let repeat what the radio say

E3 : you repeat what the neighbour say

La reformulation interlinguale dénote ici la compréhension de l'élève. L'usage de l'apostrophe « maîtresse » qui peut surprendre dans un énoncé en anglais, signale que l'énoncé est parfaitement intégré à la séance de classe. L'item est perçu comme appartenant à une culture scolaire commune, et ne nécessite aucune traduction. L'élève manifeste son désir de répondre à la consigne. Le recours à la L1 peut s'interpréter comme le désir de poursuivre l'échange communicatif en dépit de ses lacunes en L2.

En 69. M : ok tu vas le dire et P. va répéter, L'enseignante signale qu'elle a compris et n'ouvre pas de séquence lexicale. Elle ratifie le désir de E3 de poursuivre l'activité. On ne peut plus parler de formulation transcodique mais bien là encore d'un véritable *code-switching*. Il se peut qu'il ne s'agisse pas d'une stratégie d'évitement réelle de la part de E3, mais de l'intégration d'une alternance des langues dans un continuum bilingue. On peut faire l'hypothèse que l'apprenant a les compétences suffisantes pour répondre mais qu'il s'exprime en L1 pour des

¹⁰⁴ Lüdi (Castellotti & Moore, 1999 : 28).

raisons plus difficiles à déterminer comme le font beaucoup de bilingues en situation endolingue. L'élève pourrait reproduire le comportement de l'enseignante qui en tant que locutrice plurilingue joue de façon spontanée et donc non consciente entre les différents répertoires à sa disposition. Cette hypothèse semble déjà être présente, à défaut de se vérifier, au tour de parole 70 :

E.3 : you repeat what the neighbour say

La reformulation en anglais n'apporte pas d'information suivante. Elle sert uniquement à reprendre ce que dit Mme D. D'ailleurs le verbe « répéter » était lui-même employé par l'enseignante :

67. M. (*en s'adressant à l'élève qui n'arrive pas à prononcer*) tu vas répéter et C.¹⁰⁵ va t'aider

On pourrait se risquer à avancer que E3 préserve la face¹⁰⁶ de l'enseignante non seulement en reprenant la consigne (pour montrer que la consigne a été comprise, et se proposer comme relais momentané de l'autorité de l'enseignante vis à vis de l'élève à qui E3 s'adresse), mais aussi dans la volonté d'utiliser le code-switching comme l'enseignante. Cette attitude relevant du mimétisme, et non d'une lacune lexicale, quelconque laisse à penser que les élèves participent à cette construction du discours bilingue. L'alternance a ici valeur de compensation. De façon plus incertaine on peut relever la symétrie entre le comportement de la maîtresse entre le tour de parole 101 et 102 : (*la maîtresse fait signe de se taire, et demande à un autre élève de répéter*) et l'énoncé en anglais, en 103. E 4 : shut up. Il est à noter que cette requête de E4. s'insère entre les échanges de deux élèves :

101. E2 : un serpent

(*La maîtresse fait signe de se taire, et demande à un autre élève de répéter*)

102. E3 : <snake>

103. E4 : shut up

104. E2 : ça c'est anglais

L'énonciation est ici complexe : E2 et E3 se répondent, interrompus par E4 qui mime plus ou moins consciemment le comportement de Mme D. L'usage de l'anglais au tour de parole 102 peut être signe d'une lacune lexicale, alors qu'en 103 il correspondrait davantage à une gestion de la classe que l'élève calque sur l'agissement de l'enseignante. On a ici l'exemple d'une utilisation concomitante de la L1 à la fois comme marqueur d'une situation exolingue mais aussi bilingue.

¹⁰⁵ A la demande de l'inspectrice d'Académie, les prénoms des élèves ne figureront pas dans notre recherche. Nous les remplacerons par une initiale.

¹⁰⁶ Il s'agit de la terminologie goffmanienne (1967, trad.. française 1974), pour qui la « face » désigne la projection de l'individu engagé dans une interaction.

Dans cette perspective, on peut affirmer que les alternances codiques ne relèveraient pas uniquement d'une interaction centrée sur l'apprentissage de la langue II, le français, mais plutôt de l'élaboration d'un bilinguisme progressif.

Afin de présenter les réactions successives de Mme D. face aux formulations transcodiques des élèves, nous proposerons un tableau synoptique¹⁰⁷ à partir des occurrences repérées dans les alternances-tremplins et relais, vues précédemment.

¹⁰⁷ Nous reprenons ici la typologie de Lüdi évoquée dans le cadre théorique. (Castellotti et Moore, 1999 : 32-35).

Tableau 3 : Observations de l'impact des formulations transcodiques en classe

Formulations transcodiques	Réactions de l'enseignante ¹⁰⁸				
	1	2	3	4	5
Tours de parole et Énoncés					
6. E (plusieurs) : des animal(s)// des ani-// des animal(s) 7. M : animal mais quand c'est plusieurs on dit des [animaux]				X	
15. E 3 : au < zou > (L'enseignante montre son oreille du doigt.)		X			
19. M : le zou// donc vous allez découvrir les animaux dans le// 20. E : zou 21. M : dans le // 22. E : zoo//	X				
33. E : une girafe 34. M : les // 35. E 1 : les <giraves> 36. M : les <giraves>↑ 37. E : les girafes		X			
50. M : on a dit que les animaux sont dans le // 51. E : le < zou > 52. M : < zou > c'est anglais		X			
77. E 3 : chanter le <perroQWet> (On entend le perroquet répéter ce qu'a dit E3). 78. M : qu'est-ce que il n'arrive pas à dire pas à dire (en montrant le perroquet) 79. E : PERROQUET	X				
80. E1 : a rat 81. E 2 : banane 82. M : non ce sont les animaux du // [zoo]					X
93. E 1 : le < zebra >			X		

¹⁰⁸ Le sens de chaque colonne a été présenté dans le cadre théorique en page 18.

94. M : c'est pas un < zebra > c'est une gi-//					
105. M : a <SNAKE > // en français on dit // un // [SERPENT]			X		
108. E 2 : un <SNAKPENT> 109. M : en anglais on dit <SNAKPENT>↑ 110. E 1 : on dit <SNAKE >			X		
123. E 1 : <GIWAFE > 124. M : j'ai entendu < ZIBWA > // < ZIBRA > c'est ça (<i>dessine un zèbre</i>) c'est comme un cheval 125. E 2 : non c'est une girafe			X		
127. E 5 : le coco// 128. M : le croco//				X	
135. E 1 : < ZEBRA > 136. M : non ça c'est en anglais		X			
139. E 1 : c'est le < MONKEY > 140. M : say it in french		X			
162. E 3 : < AMAJILLO > 163. M : et en français		X			
166. E 3 : < AZUL > 167. E : BLEU 168. M : c'est quelle couleur J. répète, ce n'est pas < AZUL >, < AZUL > c'est en espagnol		X			
RÉSULTATS GLOBAUX	2	7	4	2	1

On s'aperçoit que la stratégie la plus marquée est la deuxième, ainsi que la troisième. Par conséquent on dressera le portrait suivant de Mme D. :

- elle utilise des stratégies proches de l'unilingue. Le poids de l'institution se fait sentir. Les élèves sont invités à recourir au maximum à la reformulation en mobilisant leurs connaissances. Néanmoins, comme le montre le peu d'occurrences de la première colonne, Mme D ne simule à aucun moment la locutrice native qui ne comprendrait pas un énoncé. Elle ne rompt jamais le contrat didactique, liant l'enseignant aux élèves, feignant de ne pas comprendre ce que disent les élèves.

- Elle choisit au contraire de solliciter l'ensemble de la classe parce qu'elle présuppose que les compétences lexicales sont approximativement équivalentes. En effet la troisième stratégie s'adresse à des élèves dont le niveau de compétences est sensiblement homogène.

On peut en déduire que si le poids institutionnel est particulièrement important dans les interventions de Mme D.. Sa décision d'acheminer la classe vers un monolinguisme scolaire est prégnante. Néanmoins, certaines occurrences laissent entendre que la situation exolingue tend vers le code-switching, et on se risquera à supposer que l'enseignante transmettant certes un capital lexical en L2, par ses pratiques introduit aussi en creux le principe du code-switching prééminent dans les pays à forte diglossie, comme peut l'être Saint Martin. On peut d'ailleurs s'étonner de ce que la seule requête faite par un élève à l'enseignante, qui s'inscrit en dehors du jeu de question-réponse, soit faite par un élève en L1, en 68, et entre pairs en 70. Rien ne prouve que les élèves utilisent la L1 par manque de connaissance. On peut au contraire supposer que le recours à la L1 traduit un retour à un espace discursif renouvelé (en 68, l'élève prend l'initiative de reformuler la consigne) et en 70 (il permet d'expliquer à un camarade la consigne).

68. E 3 : maîtresse// let repeat what the radio say

70. E.3 : you repeat what the neighbour say

Le recours à la L1 contre toute attente participe de l'idée que les élèves ont compris ce qu'on leur demandait, et dénotent leur investissement dans le cours. De même que l'enseignante, qui bascule de l'exolingue (situation scolaire attendue en CLIN) au code-switching (situation plus surprenante en CLIN, mais riche d'implications pédagogiques), les élèves montrent leur implication dans le cours en L2 par les alternances codiques en L1. Les pratiques de Mme D. relèvent à certains moments d'un bilinguisme endolingue. Mme D. s'adressant aux enfants en anglais, notamment dans la gestion de la classe, suppose indirectement que le code-switching est compris par les élèves. Elle les initie indirectement à un véritable « parler bilingue ¹⁰⁹ » prégnant à St Martin. Le parler même de Mme D. et sa gestion des formulations transcodiques entraînent les élèves dans un parler riche de variantes, ouvert aux multiples combinaisons offertes par la mise en contact des langues. La classe de CLIN devient en elle-même un micro espace des conversations en milieu naturel à St Martin.

6.1.4 Stratégies mises en place par les élèves

Dans cette dernière partie de notre exposé, nous chercherons à savoir à quel niveau se déroule le processus acquisitionnel. A-t-il lieu au cours lors de la production du discours par les apprenants, au niveau de l'intercompréhension, ou encore lors des séquences métalinguistiques de résolution de problème de communication ou de langue ? On étudiera

¹⁰⁹ Matthey, M. & De Pietro (1997 : X).

d'une part les stratégies cognitives mises en place par les élèves pour construire l'échange, afin de comparer les types d'opérations entraînées, et trancher sur les moments d'acquisition les plus bénéfiques en faveur des apprenants. Il s'agit ici de circonscrire les processus cognitifs à l'œuvre dans les productions des apprenants.

Le corpus reflète différents processus cognitifs engagés par les participants. Nous délaissions l'approche paradigmatique des formulations transcodiques, qui a permis de comprendre ce qu'elles sont, pour les approcher *in situ* : dans quelle mesure participent-elles à des savoirs lexicaux. Les élèves produisent des énoncés relevant du *code-switching* (les deux codes restant distincts). Les occurrences sont relevées aux tours de parole 18, 20, 80, 97, 102, 156, 160, 161, 162, 166. Peu de formes de *borrowing* en revanche sont attestées de la part des élèves, comme dans cet exemple :

110. E 1 : on dit <SNAKE >

On peut se demander pourquoi quasiment aucun énoncé n'intègre un item lexical de L1 inadapté au système de la L2. On peut inférer que les élèves très jeunes encore reproduisent les formes d'énoncés de Mme D., comme nous le soulignons dans la deuxième partie de cet exposé. D'ailleurs le tour de parole 110 répond à une requête explicite de la part de l'enseignante. Les tours de parole 112 et 117 qui répondent eux aussi à une demande de Mme D sont à considérer comme des marques de *code-switching*, puisqu'aucune marque morphologique ou syntaxique ne permet de décider du degré d'insertion des énoncés de L1 en L2. Par opposition dans les énoncés de l'enseignante, le *borrowing* a une valeur stratégique très marquée. Il permet d'attirer l'attention des élèves sur les formes produites et solliciter un hétéro-achèvement. Aux tours de parole 98, ou encore 124, Mme D. simule une situation naturelle de type exolingue :

98. M : tu mets la main devant la bouche on entend pas c'est quoi ça < elephanT > c'est quelle langue

99. E : anglais c'est <éléPHAN>

123. E 1 : < GIWAFE >

124. M : j'ai entendu < ZIBWA > // < ZIBRA > c'est ça (*dessine un zèbre*) c'est comme un cheval

Dans la première partie de son énoncé Mme D. transforme l'énoncé < GIWAFE > en < ZIBWA >. Elle simule une situation fictive où l'interlocuteur n'aurait pas compris de quel référent il s'agissait. L'énoncé est auto-correcté en <ZIBRA>, et Mme D. reprend sa fonction d'enseignante. Le *borrowing* a ici une forte valeur didactique : dans la première partie de l'énoncé Mme D. donne à entendre la forme < ZIBWA > non conforme, après la pause elle la reformule en L1, la commente avec le dessin du zèbre au tableau, en explicitant le sens du mot, par la comparaison avec le cheval.

En revanche le *foreignizing* est fréquent, selon les termes qu'en donne Griggs¹¹⁰ : « (...) le locuteur apporte des modifications phonologiques ou morphologiques aux éléments de L1 pour que ceux-ci s'intègrent plus ou moins dans le système de L2. ». On le repère aux tours de parole suivants : 15, 19, 51, 94, 139. On relèvera par exemple le tour de parole 15 :

15E 3 : au < zou >

(L'enseignante montre son oreille du doigt).

L'élève utilise le mot anglais pour combler une lacune lexicale. Il applique à la forme utilisée la règle syntaxique de la langue cible en utilisant la préposition « au », laissant entendre le genre masculin du mot, est perçu par l'élève, à moins que l'emploi du terme au soit surgénéralisé (et donc utilisé avant des mots féminins) ce que le corpus ne permet pas d'attester. La forme atteste une trace de *foreignizing* : l'élève apporte les modifications morphologiques de la langue cible au lexème de la langue source. La proximité phonétique du mot entre langue-source et cible pourrait justifier l'emploi du mot dans son interlangue. La fréquence de cette forme dans le corpus laisse supposer que plus un mot est proche de la langue-source et plus l'*input* devra être important pour éviter la fossilisation dans l'interlangue.

Les opérations cognitives mises en place par les élèves relevant de ce que Bialystok qualifie d' *analysis-based stratégies* et *control-based stratégies* : « (...) la première stratégie consiste à manipuler la structure formelle de ses connaissances linguistiques afin d'exprimer le sens voulu. Cela implique, pour le cas d'un transfert lexical, que l'apprenant parte d'abord d'une analyse contrastive portant sur L1 et sur L2, qu'il choisisse ensuite une forme en fonction des critères de transférabilité entre les deux langues (...) et qu'il tente enfin d'adapter la forme au système de son interlangue. En revanche, la notion de stratégie de contrôle s'applique à l'utilisation d'autres ressources que celles fournies par son interlangue. Donc dans le cas d'une opération de transfert, la forme de L1 ne s'assimile pas au code de L2 et, par conséquent, elle n'est pas non plus susceptible d'être retenue définitivement dans son interlangue¹¹¹. ». Les premières visent à mettre en œuvre des connaissances issues de la langue, alors que les secondes sont fondées sur l'effort à fournir face à une lacune linguistique ou communicative. On s'intéressera en particulier à deux formes issues de l'interlangue des apprenants. Au tour de parole 109, on relèvera :

109. M : en anglais on dit <SNAKPENT>↑

Les processus à l'œuvre dans la production de cet énoncé semblent plus complexes qu'il n'y paraît. On peut voir que l'élève part d'une opposition contrastive entre le mot anglais « snake »

¹¹⁰ Se cf note 68.

¹¹¹ Bialystok, E. (1990a) : *Communication Stratégies*, Blackwell, Oxford. (1990b) : « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage », dans Ganoac'h, D. (ed.) (1990) : *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Hachette, Paris, in Griggs, P. (Castellotti & Moore, 1999 : 57).

et l'équivalent français de « serpent » pour aboutir à la réalisation d'un nouveau mot « snakpent ». La terminaison « -ent » prononcée en français (on aurait pu s'attendre à ce que l'élève prononce /ənt/ montre qu'il y a assimilation du système morphologique français et qu'il peut donc revendiquer l'appartenance de cet énoncé à la L2. L'énoncé ne sera pas retenu dans l'interlangue puisqu'il reçoit un *feedback* par la suite :

109. M : en anglais on dit <SNAKPENT>↑

110. E 1 : on dit <SNAKE >

L'apparition de cette forme bricolée révèle une suspension des frontières entre langues en vue de la réalisation d'un but communicatif. On ne peut reconnaître le potentiel acquisitionnel de cet énoncé que si l'on accepte de mesurer les compétences des élèves davantage en termes de procédures que de résultats. Seule la reprise par l'enseignante, et la restructuration des énoncés peut actualiser la charge cognitive de ces productions verbales.

On a aussi pu relever le tour de parole 69 :

E 3 : maîtresse// let repeat what the radio say

La coupure après l'apostrophe de « maîtresse » ne semble pas marquer nécessairement le changement de langue, mais davantage le désir que la requête soit entendue pour être ratifiée plus tard par l'enseignante. La désignation de l'enseignante, qui peut certes s'assimiler à une lacune lexicale, montre que l'enfant rattache cette forme lexicale à la syntaxe de la phrase en L2, au même titre que s'il s'agissait d'une expression telle que « Mrs ». Dans la mesure où cette expression ne reçoit pas de feedback particulier, il y a de fortes chances que cette désignation s'ancre définitivement dans l'interlangue de l'élève, sans qu'aucun équivalent lexical particulier ne soit donné. Aux tours de parole 165 à 167 on trouve en revanche des opérations contrastives :

165. M : et ça J. c'est quelle couleur

166. E 3 : < AZUL >

167. E : BLEU

On perçoit une superposition entre la formulation transcodique < AZUL > et son équivalent en L2 BLEU. Le groupe d'élève qui intervient joue le rôle de tuteur à E3, en lui fournissant la réponse attendue à la question de Mme D. en 165. Les élèves perçoivent la réponse de E3 comme inapte dans le discours. Cette opération sert de stratégie de contrôle au delà de l'intercompréhension entre les apprenants est déjà assurée. Cette tactique permet d'évaluer l'apprentissage de nouveaux items lexicaux. L'activité cognitive mobilisée ici est maximale. Cette activation d'une stratégie de contrôle est accentuée par l'enseignante, en particulier au tour de parole 168 :

M : c'est quelle couleur J. répète, ce n'est pas < AZUL >, < AZUL > c'est en espagnol

Mme D. force l'élève à une reformulation de l'item en L2. L'enseignante se désolidarise de la langue source, et simule un court instant une situation de conversation où l'énoncé n'est pas compris. Cette stratégie d'évitement de la L1, ne constituant pas pour autant un déni de la face de l'élève (puisque en 161 Mme D. s'exprimait déjà en espagnol : *mas alto*), est assez violente pour déclencher une auto-correction de la part de E 3 en 169 : < DJAUNE >.

L'accentuation de l'item (que matérialise l'usage des lettres capitales dans le corpus) montre l'effort cognitif de E.3 qui puise la réponse dans son interlangue. Il recourt à opération fusionnelle pour produire un item lexical en L2. La ratification de l'enseignante est implicite puisqu'elle poursuit l'activité avec un autre élève. La réactivation de l'activité avec le même élève aurait pu permettre de vérifier la reconnaissance de l'item lexical par les autres élèves, et son degré d'assimilation en L2.

Enfin, sans nécessairement quantifier le potentiel acquisitionnel de toutes les formulations transcodiques, on peut faire l'hypothèse que certaines traduisent un certain degré de maîtrise de la langue cible. Le tour de parole 35, que nous avons déjà eu l'occasion d'analyser, est remarquable :

35. E 1: les <giraves>

Il n'est pas anodin que la confusion phonologique soit au niveau de la consonne /v/, là où le /f/ était attendu. Ne peut-on pas reconnaître que la confusion a lieu au sein du même point d'articulation (labiodentales) c'est à dire entre sonore /v/ et sourde attendue /f/ ? La forme observée révèle une certaine intégration du système phonologique français. On s'aperçoit que la forme ne peut pas relever de la L1 (en anglais, la sourde /f/ était aussi attendue dans l'équivalent anglais « giraffe »), mais bien d'une confusion phonologique liée à la L2. La sonorisation de la consonne exigée par le système phonologique français, comme nous avons pu l'expliquer précédemment, permet à E1 de revendiquer l'appartenance de l'item à la L2.

6.2 Analyse de séances bilangues

Le choix de séances bilangues réinterroge les rôles attribués aux langues en présence. Pourra-t-on à nouveau confirmer la thèse de Myers-Scotton¹¹² qui rend compte des énoncés produits en code-switching par le modèle de langue enchâssante (Matrix Frame Model) et de langue enchâssé (Embedded Language), si l'on prend en considération une dépoliarisation assumée des langues 1 et 2 ? Quel rôle accorder à l'anglais, considéré jusqu'alors comme langue 1, dans une séance bilangue où l'apprentissage lexical porte autant sur les formes en langue 1 et 2 ? Doit-on considérer la présence des formes d'anglais vernaculaires repérées comme suffisantes pour parler d'un déplacement de la langue standard attendue dans le discours didactique à l'anglais basilectal ? Le bilinguisme affiché de Mme D. s'exprimera-t-il lors des alternances visant à enrichir le répertoire verbal ou lors de la poursuite de finalités communicatives ? Après cette analyse des énoncés de l'enseignante, on s'interrogera sur le positionnement des apprenants lors des interactions. Comment négocient-ils leur positionnement discursif ? Pourra-t-on parler d'espaces discursifs favorables à l'utilisation d'une langue principalement ? On engagera une réflexion sur le poids des contraintes du dispositif organisationnel sur les interactions. Il s'agira de percevoir dans quelle mesure les alternances langagières sont un lieu de reconfiguration du discours de classe et des ressources plurilinguistiques en vue d'accomplir les tâches linguistiques. Notre étude s'étendra sur trois domaines :

- Quantitatif : l'espace des langues en présence.
- Qualitatif : le rôle des interactants durant les échanges.
- Identitaire : la négociation des positions discursives.

La prise en compte de tous ces paramètres permettra d'apprécier la portée acquisitionnelle des transactions langagières effectuées lors des séances observées.

¹¹² Myers-Scotton, C. (1993-1997).

6.2.1 Panorama des langues en présence

L'activité bilangue au tour de parole 14 est explicitement formulée comme telle par Mme D. : M : ok restez-là restez-là ne bougez pas ne bougez pas vous n'avez pas fini je vais dire les mots en ANGLAIS ou en FRANCAIS et vous vous allez me les dire en// <put that down or > je veux dire en anglais ou en français je change d'une LANGUE à l'autre et vous vous devez dire en français ferme la porte S. reste derrière la porte reste-là oui merci alors je commence // < HE SITS ON A FRYING PAN >

Dès sa première intervention, elle distribue les identités (elle s'exprime en français tandis que les élèves le feront en anglais), définit le cadre des interactions (la parole des élèves est subordonnée à la sienne), instaure une communauté de pratiques (une traduction). Le statut des langues est négocié par Mme D. qui s'affirme ici comme experte, et conditionne très largement les interventions locales des membres en présence. On notera que cette planification des interventions ne sera instaurée de façon aussi explicite qu'une seule fois dans la totalité des activités bilangues retranscrites dans les corpus 2 à 5. L'activité laisse effleurer le désir d'un locuteur natif idéalisé. Or dans les corpus, nous ne relèverons aucune autre occurrence de ce type. Le fait n'est pas anodin. Mme D. semble considérer les activités bilangues davantage comme des espaces d'interactions verbales moins rigides, puisque les autres séances s'appuieront sur une alternance des langues beaucoup plus flexible. L'analyse des pratiques langagières de Mme D. permettra donc d'apprécier cette flexibilité dans l'usage des langues en présence au cours des interactions séquentielles. On dénote en effet, que dans le corpus 3, les consignes sont données en français, et que l'anglais n'intervient qu'en 95, pour reprendre en anglais ce que l'élève a dit en français : M : HE JUMP'D OVER WHAT IT MEAN I JUMP'D OVER ou encore en 115 pour demander l'équivalent en anglais du jeu de la marelle : 115. M : c'est très bien // et en anglais↑.

D'ailleurs, rappelons que très régulièrement dans les corpus 2 et 3, Mme D. est à l'origine du passage en anglais, puisqu'elle sollicite plusieurs fois les élèves soit pour désigner une activité (115, 123) ou un nom ou un verbe en anglais (143, 164, 166, 168). De la même manière, dans le corpus 4, elle enjoint à un changement de langue en 219, en imposant la reprise de tout ce qui a été dit précédemment mais cette fois en français : M : < vous allez dire ça en français >. Mme D. orchestre les interventions locales du code-switching. Elle s'impose comme l'experte en matière de choix et de négociation des langues utilisées. En revanche dans le corpus 5, la consigne est donnée en français, et l'anglais présent dès le TR 336 ne porte que sur la modalité d'accomplissement de la consigne (il s'agit de sauter à cloche pied), ce qu'explicite le TR suivant de E1. :

336. M : < say it in English but with that chewing gum xxx you talk like a mouton go and spit it out that chewing gum and X say it in english now // YOU HAVE TO SAY WHAT YOU'RE GOING TO DO // tell him how he goin' to do // stop// go ahead > // chut// vas-y J. (*Brouhaha.*)

337. E1 : à pied-cloche et tu dois dire animal (*Brouhaha.*)

6.2.2 Redéfinition de la langue de l'échange

L'épineuse question d'une sélection possible de la langue des échanges conversationnels traverse les trois derniers corpus observés. Dans le cadre d'une séance bilangue, où le français reste la langue d'enseignement, on peut inférer que l'anglais serait instrumentalisé au service d'une approche bilingue. En d'autres termes, il n'est pas opportun de penser que le français restant la langue cible à acquérir pour les élèves, l'anglais serait un médium, dont la présence renforcée dans une activité bilangue, ne serait qu'un outil linguistique au service des apprentissages langagiers particulièrement lexicaux. Le statut de l'anglais au titre de moyen ou d'objet d'enseignement reste profondément problématique. Peut-on isoler des emplois définis, comme nous le supposons au début de notre recherche ? Le code-switching est-il un médium facilitateur ? Ou doit-on penser au contraire que l'alternance des langues participe de l'élaboration d'un continuum langagier tel que l'observation du premier corpus le laissait entendre ? On proposera donc un rapide balayage du format interactionnel des échanges entre Mme D et les élèves. Il n'est pas toujours aisé de déterminer avec précision celui des interlocuteurs qui initie réellement le changement de langue. Nous nous sommes efforcés d'établir des choix simples : on parlera d'alternance de langue à partir du moment où l'un des intervenants rompt le contrat en prenant l'initiative de modifier la langue de l'échange. Il en résultera que lorsque Mme D. s'exprime en anglais pour répondre à un élève, on considérera que lorsqu'elle produit un énoncé correspondant à la consigne formulée au départ (par exemple en 21, où les majuscules traduisent l'accentuation sur les mots) l'enseignante garde l'initiative du choix de la langue, même si les apprenants ont répondu en anglais au TR précédent. En revanche, lorsque l'enseignante reprend un énoncé produit par les élèves, comme au TR 85, on infèrera que ce sont les élèves qui s'approprient le choix de la langue et dirigent celui de Mme D. Par ailleurs, le TR 240 pose la question des formes non conformes en français : E2 : un [glosh] // un gla-// [glosh] . La présence de l'indéfini « un » tend à montrer que les élèves cherchent à produire un énoncé en français, même si la forme obtenue ne correspond pas à ce qui est attendu et se rapproche de langue I, l'anglais (« a glove »). Enfin, les TR 209 et 248 posent la question de la nature de l'alternance des langues. L'apostrophe

« Maîtresse » reste en français systématiquement même lorsque les enfants s’expriment en anglais. Cette alternance langagière ne revêt donc pas le même sens qu’en 306 où elle est conscientisée par l’élève qui se reprend : E4 : < no > quand il a < rété > quand il a assis il va.

Tableau 4 : Observations des langues utilisées lors des échanges

Tours de parole		Langues utilisées dans les échanges		
		Français	Anglais/ Autre ¹¹³	Alternance des langues
Corpus 2	Prise de parole de Mme D/ choix de langue initié par Mme D.	1, 3, 5, 7, 10, 12, 16, 23, 29, 40, 94.	21, 27, 31, 47, 50, 53, 55, 60, 64, 66, 70, 78, 81.	14, 25, 62.
	Prise de parole de Mme D/ choix de langue initié par les élèves.	33, 35, 37, 40, 42, 76.	44, 58, 83, 85, 88, 91, 93.	68, 74.
	Prise de parole par les élèves/ Choix de langue initié par Mme D.	2, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 15, 17, 22, 24, 26, 28, 32, 34, 36, 38, 39, 48, 49, 52, 54, 59, 61, 63, 65, 67, 71, 72, 73, 75, 77.	41, 43, 45, 46, 51, 79, 82, 84, 87, 89.	69.
	Prise de parole par les élèves/ Choix de langue initié par le(s) élève(s).		18, 19, 20, 80, 90.	56, 57.
Corpus 3	Prise de parole de Mme D/ choix de langue initié par Mme D.	99, 101, 103, 105, 113, 115, 127, 150, 155, 173, 175, 177, 192.	95, 135, 137, 159, 161, 164, 168.	125, 139, 143, 145, 166, 170.
	Prise de parole de Mme D/ choix de langue initié par les élèves.	99, 107, 110, 112, 115, 129, 131, 133, 153, 157, 197, 201.	117, 119, 121, 123, 164.	185, 187.

¹¹³ Dans l’analyse du corpus, nous parlerons d’anglais, sans nécessairement préciser s’il s’agit d’une autre langue à chaque fois.

	Prise de parole par les élèves/ Choix de langue initié par Mme D.	98, 100, 102, 104, 106, 108, 109, 111, 126, 128, 130, 132, 134, 147, 149, 152, 174, 184, 186, 188, 193, 198, 200, 202.	116, 118, 122, 124, 140, 141, 144, 162, 165, 169, 171, 195.	176, 178, 180.
	Prise de parole par les élèves/ Choix de langue initié par le(s) élève(s).	96, 136, 138, 147, 166.	146.	
Corpus 4	Prise de parole de Mme D/ choix de langue initié par Mme D.	219, 221, 223, 231, 235, 237, 239, 241, 243, 251, 254, 256, 258, 260, 264, 272, 276, 278, 279, 281, 300.	217, 285, 292, 311.	207, 233, 245, 247, 294.
	Prise de parole de Mme D/ choix de langue initié par les élèves.	304, 307, 309, 328, 331.	205, 210, 212, 215, 217, 270, 298, 313, 313, 315, 317, 322, 324.	283, 302.
	Prise de parole par les élèves/ Choix de langue initié par Mme D.	220, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 234, 236, 238, 240, 242, 244, 250, 261, 273, 275, 277, 284, 303, 308, 327, 329, 330, 332, 333.	246, 249, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 280, 282, 286, 288, 289, 291, 293, 295, 312, 314, 316, 318, 321, 323, 325.	
	Prise de parole par les élèves/ Choix de langue initié par le(s) élève(s).	297.	203, 204, 206, 208, 211, 213, 218, 257, 295, 301, 334, 335.	209, 248, 306.

Corpus 5	Prise de parole de Mme D/ choix de langue initié par Mme D.	363.	373.	336, 347, 349, 375, 382.
	Prise de parole de Mme D/ choix de langue initié par les élèves.	338, 340, 359, 368, 370, 378.	351.	380.
	Prise de parole par les élèves/ Choix de langue initié par Mme D.	337, 339, 341, 360, 364, 369, 371, 381.	343, 344, 345, 346, 374.	
	Prise de parole par les élèves/ Choix de langue initié par le(s) élève(s).	353, 356, 357, 358, 361, 366, 367, 376, 377.	350, 354, 362, 365, 379.	348, 352.

La lecture du tableau fait ressortir quelques particularités :

- dans le deuxième corpus, on observe 20 tours de parole de Mme D. en anglais. Alors que l'activité porte sur les équivalences entre l'anglais et le français on observe peu de code-switching. Il n'y a en réalité qu'une seule occurrence dans laquelle on peut remarquer une demande d'achèvement en français : 62. M : < WHEN HE SEES THE LIGHT > // comment on dit ça en français. Dans les deux autres tours de parole, le changement de langue s'explique par le changement d'activité. Au tour de parole 14, le français permet d'expliquer la consigne, et l'anglais de démarrer l'interaction, comme nous avons pu le dire précédemment. De plus, le tour de parole 14 et 25 partagent la même particularité quant à l'intonation : le passage à l'anglais, révélatrice du « caregiver speech »¹¹⁴ est marqué par un accent d'intensité :

14 : M. ok restez-là restez-là ne bougez pas ne bougez pas vous n'avez pas fini je vais dire les mots en ANGLAIS ou en FRANCAIS et vous vous allez me les dire en//

25. 25. M : reste là S. mhm < A LITTLE HOUSE >

L'activité semble peu fertile en termes de passerelles entre les langues. Par ailleurs, l'interaction est clairement dominée par Mme D, très souvent à l'initiative du choix de la langue. D'ailleurs, si la plupart des prises de parole des enfants se fait en français c'est que cela est déterminé par la contrainte même de l'exercice de la récitation comme au TR 15. D'ailleurs, les élèves prennent très peu l'initiative du choix de la langue. En 69, l'acquiescement en anglais permet de mieux rebondir en français comme le demande le

¹¹⁴ McLaughlin, B. (1989) : « Second language development in immersion contexts », in *Second Language Acquisition*, Montgomery County Public Schools, Rockville, MD, 5-29. (Castellotti et Moore, 1999 : 70). Il s'agit de modifications considérables observées dans le discours de l'adulte lorsqu'il s'adresse à un enfant. Il peut s'agir du recours à des situations concrètes du présent ou encore à la lenteur avec laquelle le discours est proféré.

format de l'interaction : E : < yes > XXX il a un chapeau. Il n'y a d'ailleurs aucune prise de parole spontanée, ce qui laisse entendre que l'interaction est relativement cadrée, et ne laisse que peu d'initiative aux enfants.

- Dans le troisième corpus, les données sont relativement proches. On remarque la distribution suivante :

- en français : 18 tours de parole dont le choix de la langue est auto-initié. (13 TR pour Mme D versus 5 pour les élèves) et 36 tours de parole dont le choix du français langue est hétéro-initié. (12 TR pour Mme D et 24 pour les élèves). Dans les deux cas, Mme D. est donc à l'initiative du choix de la langue, c'est elle qui impose le français comme langue d'échange majoritaire dans le corpus.
- En anglais : 10 tours de parole dont le choix de la langue est auto-initié. (7 TR pour Mme D. versus 1 pour les élèves) et 17 TR hétéro-initiés (soit 5 pour Mme D. et 12 pour les élèves).
- Co-présence de plusieurs langues : 6 tours de parole auto-initiés (aucun n'est à noter pour les élèves) et 5 hétéro-initiés (2 TR pour Mme D. et 3 pour les élèves).

Il ressort que Mme D. assume toujours un rôle prédominant dans les échanges, et dans la négociation de la langue de communication. Par ailleurs, le code-switching est assez peu représenté. Les élèves n'alternent les langues que lorsque le changement est lui-même instauré ou ratifié par Mme D. Le code-switching de Mme D. est d'ailleurs lui-même essentiellement rattaché au changement de consigne. Par conséquent, on peut inférer à ce stade de l'analyse que l'alternance planifiée des langues ne semble pas entraîner réellement l'apparition de code-switching tel que nous le supposions au début de notre recherche.

- Dans le quatrième corpus, on sera attentif à la distribution suivante à l'usage suivant des langues en contact :

- Français : la plupart des tours de parole sont initiés par Mme D. (24 TR auto-initiés par l'enseignante pour 30 TR des élèves hétéro-initiés versus 5 occurrences en français hétéro-initiés pour Mme D et 1 seule auto-initiée par les élèves. Ce tour de parole 296 est constitué par une séquence latérale dans laquelle l'élève vise à reproduire ce qui a été dit par un autre. On peut en déduire que le français reste là encore la langue prédominante des échanges, et que son usage n'est pas spontané. Il répond à une contrainte, à savoir le questionnement de l'enseignante. Même dans une activité bilangue, l'usage du français même s'il reste majeur, n'en est pas moins la langue des échanges.
- Anglais : on dénote une opposition assez forte dans son emploi. Il apparaît peu, lorsqu'il

est auto-initié, dans les prises de parole de Mme D (4 occurrences). En revanche, il prédomine dans les tours de parole des élèves : 24 occurrences hétéro-initiées, et 12 auto-initiées. Il semble qu'à ce stade de l'analyse on puisse en déduire deux analyses : la faible présence de l'anglais dans les énoncés de Mme D. traduit peut-être la pression d'une représentation monolingue idéale dans sa pratique d'enseignante. Par ailleurs, la forte présence de l'anglais dans les discours des élèves renforce l'idée d'une plus grande aisance des élèves dans le maniement de la langue source. Par ailleurs, on relèvera 13 tours de parole de Mme D. en anglais hétéro-initiés par les élèves. Il semblerait qu'on puisse parler d'une diffusion progressive de l'anglais dans les pratiques discursives en présence.

- Code-switching : on l'observe surtout dans le discours de l'enseignante. 8 occurrences sont auto-initiées (concernant Mme D. et les élèves), contre 2 hétéro-initiées (2 TR pour Mme D. alors qu'il n'y en a aucune pour les élèves). On perçoit là encore la volonté forte de l'enseignante de négocier les passerelles entre les langues, et donc de faire ressortir les étapes de la séance. Cette planification n'entraîne que peu de formules transcodiques dans les pratiques des élèves, puisque 2 occurrences renvoient à l'interlecte des élèves (dans les deux tours de parole, le lexème « maîtresse » est totalement intégré dans le discours en anglais, comme nous avons pu le voir précédemment), et seulement une occurrence renvoie réellement à un mot créole « rété » pour lequel l'élève propose immédiatement un équivalent « quand il a assis ». Là encore les élèves ont peu recours aux formulations transcodiques comme si l'insécurité linguistique étant plus grande ils faisaient le choix de s'exprimer en langue source plus fréquemment, ou en langue cible lorsque l'enseignante l'impose.

- Dans le cinquième corpus, l'usage de chaque langue est à considérer différemment. La marelle est une activité connue des élèves, et le dernier corpus s'appuie sur un réinvestissement pédagogique de compétences lexicales censées déjà être acquises. On peut observer les phénomènes suivants :

- On peut repérer 24 TR en français. 15 TR sont initiés par les élèves versus 9 par l'enseignante. Il s'agit de la majorité des énoncés. La prépondérance des prises de parole en français peut s'expliquer par le fait que les élèves s'expriment en français d'autant plus qu'ils se sentent moins en insécurité linguistique.

- 12 TR sont en anglais : 6 sont initiés par l'enseignante, et 6 par les élèves. Il semble que dans ce corpus on puisse repérer un équilibre dans les pratiques langagières. En poursuivant l'idée que les compétences lexicales acquises en français favorisent une expression en français, comme le prouve l'exemple précédent, on avancera l'idée que les échanges en anglais se font de façon assez équilibrée entre l'enseignante et les participants, ce qui laisse à

penser qu'un véritable bilinguisme équilibré est en cours dans l'activité, à la différence du deuxième corpus par exemple.

- Enfin, on dénote 8 TR recourant au code-switching : 7 sont initiés par l'enseignante, et 1 par les élèves. Même si le corpus est trop court pour le prouver réellement, on fera l'hypothèse que l'alternance des langues disparaît dans une activité au sein de laquelle les élèves se sentent plus à l'aise pour produire des énoncés en français, et qu'ils ressentent d'autant cette alternance comme signe d'une défaillance.

De façon générale, on pourrait dire que lors des 382 tours de parole, 238 sont initiés par l'enseignante, soit 62% de l'ensemble des énoncés sur le corpus. On peut affiner les observations :

- Parmi les TR dont le choix de la langue est initié par l'enseignante, on observe :

- 142 TR en français, soit 37 % des TR.
- 76 TR en anglais/autre, soit 19.8 % des TR.
- 20 TR alternant les langues, soit 5.2 % des TR.

- Parmi les TR dont le choix de la langue est initié par les élèves on observe :

- 44 TR en français, soit 11.5 % des TR.
- 49 TR en anglais, soit 12.8 % des TR.
- 14 TR alternant les langues, soit 3.6 % des TR.

La langue majoritaire des interactions reste le français, et les alternances codiques restent minoritaires, quel que soit le niveau (inter ou intra) où elles apparaissent. Le changement de code langagier reste éminemment lié aux discours de Mme D. et aux préférences linguistiques qu'elle affiche. Peu d'occurrences montrent une renégociation de la langue de l'échange par les élèves eux-mêmes, au sens où ils imposent un changement de langue dans le discours, ce que nous avons dénommé dans le tableau « Prise de parole de Mme D/ choix de langue initié par les élèves ». On en relève 62, soit 16 % des TR. On peut aussi noter qu'à l'exception du corpus 2, Mme D ne planifie pas le recours à une langue. Elle ne le fera que ponctuellement comme en 194, où elle demandera explicitement une reformulation en anglais. On supposera que l'alternance des langues est déterminée par le statut d'experte de Mme D., représentante de l'idéal d'une locutrice prestigieuse dans l'espace discursif de la classe. D'ailleurs, dans le corpus 4, où l'on retrouve une interaction proche d'un milieu naturel (les participants ouvrant la séquence par une interrogation sur la levée mystérieuse de Snowman, progressivement ventilé par un système électrique de souffle artificiel), l'échange s'ouvre et se poursuit en anglais. On peut inférer à la fois une préférence de la part des participants pour l'anglais,

puisque l'interaction se fait entre pairs, mais devient progressivement une alternance récupérée par l'enseignante qui la transforme en un discours scolaire, puisque l'emphase sur le syntagme *foot* ainsi que la pause marquant le passage au discours enseignant : 215. M : < I don't think he going to fly because he doesn't have wings maybe he's going to walk because he has // *foot* ».

Le même phénomène pouvait être observé en 166, puisque la pause marquait l'intégration du syntagme anglais dans le discours pédagogique : M : to throw it// et comment on dit ça en français < to throw > en français. L'anglais passe progressivement du statut de langue ratifiée et de moyen de communication à objet d'enseignement.

Les marques d'anglais vernaculaire sont par ailleurs assez difficilement saisissables dans le corpus. Il semble difficile de proposer une distribution cohérente. On se contentera de noter leur fréquence dans les énoncés de Mme D. qui diminue voire disparaît avec l'augmentation de la teneur didactique du contenu. En d'autres termes, plus le discours s'apparente à un enseignement sur la langue, et plus Mme D. exerce un contrôle sur les formes linguistiques observées. Cela peut aussi s'expliquer par le fait que les énoncés métalinguistiques sont appuyés par une emphase, les formes contractées présentes en anglais vernaculaire s'effacent au profit de formes complètes. On comparera plusieurs énoncés :

En 81, la remontrance adressée à la jeune fille par l'enseignante fait lever le contrôle sur la forme « *girl* » attendue au profit de « *gal* »

81. M : < go ahead I'm listening // you don't need no books step // who the story talks about // yes in english speak *gal* you may say it in french// listen shut up// go ahead >

En 215, on dénote la forme contractée « *he goin'* » pour « *he's going* »

M : < I don't think think *he* going to fly because he doesn't have wings maybe he's going to walk because he has // *foot* >

On notera enfin l'interrogatif « *whah* » observé dans les prises de parole proche d'une interaction naturelle, où lorsque l'émotion engagée diminue le niveau de contrôle langagier, pour retrouver la forme normée « *what* » lorsqu'il s'agit de poser une question précise aux élèves, orientée vers l'apprentissage d'un contenu lexical :

88. M : < *wah* happen say it with your own words you have to say what i have said just say the story *wah* happen say it with your own words >

135. M (*S'adressant à un autre élève*) : < what is this you what is that >

Enfin comme l'on a pu l'observer précédemment le corpus 5 montre une activité très proche d'un échange naturel bilingue. Le recours à l'anglais n'est pénalisé qu'une seule fois en 380 :

M : < monkey > c'est pas en français// *singe* // < sheep > in french, alors que l'alternance des langues est non seulement préconisée par l'enseignante entre 354 et 355, mais qu'elle est particulièrement prégnante dans les discours mêmes de Mme D.

6.2.3 Format des échanges interactionnels¹¹⁵

6.2.3.1 Procédures interactionnelles en cours

Une première lecture des corpus fait apparaître très rapidement que les procédures de construction du sens sont sensiblement identiques entre les séances bilangues et ordinaires. Le scénario d'apprentissage recoupe le même déroulement organisationnel :

- Élaboration d'un horizon d'attente matérialisé par des consignes très explicites : TR 14 (contextualise les alternances de langue), 105 (rappel du nom du jeu et établissement de la règle du saut à cloche-pied), 205 (question sur l'identité du personnage : Santa Claus ou Snowman ?), verbalisation de l'action et nom de l'animal dans le corpus 5).
- Positionnement des participants.
- Élaboration de propositions visant à accomplir la tâche imposée. Les énoncés des élèves co-construisent progressivement une réponse à la question qui sous-tend la séance.
- Réactivation des propositions et relance de la motivation des élèves par l'enseignante.
- Reprise des formulations pour faciliter l'organisation des grands constituants avec recours occasionnels à la métalangue.
- Apport d'informations sur le thème élaboration d'une réponse à la question de la séance.
- Évaluation de l'enseignante et réactivation du processus en cas d'invalidation de la réponse.

6.2.3.2 Le code-switching, une stratégie ?

Il peut sembler comme une évidence que le code-switching participe pleinement d'une renégociation dynamique du format interactionnel dans la mesure où il poursuit une triple visée :

- Favoriser des énoncés bricolés dont la résolution, c'est à dire l'élaboration de formes conformes à la norme, et promouvoir l'établissement implicite ou non d'une grammaire mentale progressive de l'élève.
- Faire naître des besoins pour résoudre une difficulté lexicale
- Encourager l'accessibilité de l'information fournie aux apprenants sans cesse modifiable.
- Inclure les contenus lexicaux dans un cotexte favorable à la saisie de nouvelles données

¹¹⁵ Nous nous appuyons sur les analyses de Moore et Simon (2002).

langagières.

Ces hypothèses là seront à vérifier tout au long de notre analyse.

6.2.3.3 Analyse des séquences potentielles d'acquisition

Ainsi peut-on affirmer que ces séances bilangues prennent le parti de favoriser la gestion collaborative des ressources mobilisées. Le corpus 5 réinvestissant les connaissances de la marelle des animaux s'appuie explicitement sur une co-évaluation par les pairs. Il est intéressant de noter que les alternances de langue y sont d'autant plus fréquentes que le temps de l'observation est assez court (seulement 46 TR). Les demandes réitérées de l'enseignante de reformuler en anglais ou en français un item (115, 143, 197 par exemple) traduisent cette ouverture permanente au territoire de l'apprenant et les invitations à rompre la routine de la séance pour co-construire des énoncés. La majorité des séquences potentielles d'apprentissage (que nous appellerons désormais SPA) observées ne sont d'ailleurs pas liées au changement de langue contrairement à ce que nous supposions au début de notre recherche. Les séquences latérales de négociation lexicale sont rarement liées au passage de la langue cible à la langue source. Si l'on prend l'exemple des tours de parole 31 à 46, où les enfants s'approprient progressivement le lexème « pipe », terme d'ailleurs transparent et sur lequel pourtant Mme D. n'attire pas l'attention pour autant, l'on s'aperçoit que la résolution est liée à la prononciation normée du phonème /p/. La méconnaissance du terme en français suffit à expliquer la forme non attendue de « pique ». Les propositions des élèves de [broche] au tour de parole 130 ou de [glosh] effectivement liées à l'anglais, puisqu'il s'agit d'une tentative de naturalisation de lexèmes, respectivement « brush » pour la « brosse » et « glove » pour « gant ». Néanmoins, ces SPA apparaissent lors de la prise de parole des élèves en français, qui ont par ailleurs parfaitement compris ce qu'on leur demandait d'expliquer en français. En revanche on peut dénoter deux seules occurrences directement liées au changement de code langagier. Il s'agit d'abord des tours de parole 166 à 187, où on observe deux lexèmes directement construits à partir de ceux de la langue source, puisqu'ils résultent d'un effort d'achever l'énoncé 166 : M. < to throw it/ : et comment on va dire ça en français < to throw > en français. La forme de [thrower] montre par l'utilisation de la désinence « -er », exigé par le système morphologique français permet de revendiquer l'appartenance de la forme à la langue cible. La reprise par l'élève en 212, proposant < voyé > montre la volonté d'utiliser une désinence morphologique ratifiée par le système grammatical mental de l'apprenant. D'ailleurs, il faudra attendre le tour de parole

186, hétéro-initié par Mme D., pour que les élèves reconnaissent là l'usage du créole. L'ensemble des tours de parole montre les différentes traces des opérations cognitives établies dans la classe pour faire émerger le lexème en langue cible. En opposition avec le corpus 2 visant à assimiler séance bilangue et coprésence des langues, les autres corpus font apparaître une forte demande de l'enseignante visant à demander explicitement aux apprenants de mobiliser leurs ressources langagières lors des interactions. Les TR 264 à 269 engagent un véritable bricolage de formes pour construire un équivalent lexical à l'item « un grand bonhomme de neige ». Sur le parcours difficile de la reformulation les élèves doivent se confronter à la question de l'adjonction des adjectifs en anglais qui remplace la complémentation avec « de ». L'épreuve est réussie puisqu'ils énonceront en 268 : « a big snowman », auquel la complémentation « with a pipe » est même proposée au tour suivant. Une telle reformulation problématique et progressive rappelle que les formes langagières ressortissent une fois de plus moins d'un code aux frontières fixées, comme pouvait le sous-tendre la première activité dans le corpus 2, mais relèvent véritablement d'une fabrication progressive et sollicitant un soutien cognitif permanent. De même le tour de parole 295 < frying pan red > illustre là encore l'assimilation progressive des conventions grammaticales. La langue cible, nécessitant la postposition des adjectifs à valeur descriptive et non modalisée (on attendrait « la poêle rouge ») s'invite dans l'élaboration d'un énoncé en langue source. Le terme de « red » est traité comme s'il s'agissait d'un lexème français. Cet énoncé reçoit un feedback négatif, puisque Mme D. rappelle la règle de position de l'adjectif (dans un énoncé métalinguistique en 298), et déclenche la reformulation d'un élève en 301. Par conséquent, on peut s'étonner du peu de SPA liées à l'alternance même des langues. Il semblerait que l'interaction se construise moins sur une co-existence des langues que sur une alternance réelle. Les SPA peuvent être liées à une confusion entre langue source et cible, comme l'attestent la totalité des corpus, dont celui de la séance ordinaire. Néanmoins, la présence très marquée de Mme D. dans les échanges conversationnels participe davantage à une restructuration locale des séquences qui segmente les apprentissages lexicaux. Il en ressort de nouvelles perspectives sur la gestion du répertoire langagier des élèves. La plupart des SPA s'élaborent autour d'opérations cognitives associant selon différentes opérations, tantôt fusionnelles, tantôt contrastives, entre langue cible et langues sources. Néanmoins, et ce contre toute attente, les SPA sont fort peu liées à l'alternance planifiée des langues, et ce pour trois raisons :

- de nombreux formats interactionnels suscitent peu d'efforts cognitifs quant à la recherche d'équivalents lexicaux en langue cible.

- Les échanges interactionnels privilégient le but communicatif, et peu sont consacrées à la réalisation d'énoncés normés.

- Les activités proposées favorisent davantage la co-présence des langues que la mise en œuvre de passerelles.

Il en résulte que les séances bilangues de Mme D. favorisent davantage l'élaboration d'un *répertoire de formes*¹¹⁶ plus que d'un univers structuré de codes linguistiques. Pour reprendre l'image de Matthey, on dira que la frontière entre les langues est minimisée, et nous ajouterons qu'elle est sans cesse réactualisée par Mme D. On ira jusqu'à dire que les activités bilangues n'ont peut-être pas le pouvoir cognitif imaginé dans la mesure où les séances ordinaires intégraient déjà en elle-même un très fort potentiel acquisitionnel.

¹¹⁶ Matthey, M. (2003 : 8).

6.3 Les fonctions des alternances codiques

Nous présenterons de façon tabulaire le rôle accordé à chacune des langues en présence dans les discours des interactants.

6.3.1 Énoncés de Mme D¹¹⁷.

6.3.1.1 Présentation tabulaire

Tableau 5 : Analyse des motivations des alternances de langues (relevé des occurrences)

Actions menées par l'enseignante	Français	Anglais	Alternance des langues
1. Résoudre une difficulté lexicale.	37, 40, 76, 107, 113, 115, 129, 131, 133, 143, 185, 187 ¹¹⁸ , 197, 237, 239, 241, 243, 256, 258, 260, 262, 264, 272, 274, 279, 281, 304.	50, 53, 78, 119, 121, 123, 137, 194, 199, 205, 285, 313, 320, 322, 324.	62, 74, 139, 194, 245, 302, 380.
2. Désigner un élève en particulier.	29, 105, 112, 151, 153, 155, 157, 173, 175, 179, 187, 223, 338.	135, 159, 192, 355.	125, 233, 342, 347, 349.
3. Présenter les consignes.	1, 14, 127, 192, 231, 340, 347.	83, 88, 93, 125.	143, 187.
4. Réprimander le(s) élève(s) : sanctionne verbalement, demande le silence, demande de s'asseoir.	25, 105, 187, 207, 294, 336, 359.	81, 85, 86, 88, 91, 93, 192.	143, 233, 247, 336.
5. Détendre l'atmosphère de classe.	309.	249.	0
6. Confirmer/ Infirmer/ relancer les énoncés des	3, 5, 7, 33, 35, 42, 94, 97, 99, 101, 103, 110,	21, 23, 25, 27, 31, 44, 47, 55, 58, 60, 66, 70, 95, 117,	16, 68, 145, 207, 349, 373, 375.

¹¹⁷ Dans la mesure où un même tour de parole peut recouper deux finalités différentes (reformuler des consignes, ou réprimander un élève par exemple) souvent matérialisées d'ailleurs par une pause assez marquée de la voix, on ne s'étonnera pas de trouver certaines occurrences dans deux actions différentes.

¹¹⁸ Dans la mesure où Mme D. utilise le syntagme < voyé > de façon autonymique, nous considérerons qu'il ne s'agit pas réellement d'une alternance des langues (créole/ français) mais bien d'un tour de parole en français.

élèves	147, 150, 151, 219, 221, 235, 251, 254, 278, 300, 326, 328, 331, 338, 363, 368, 370, 378.	168, 210, 212, 215, 247, 252, 270, 287, 292, 294 ¹¹⁹ , 296, 298, 311, 316, 347, 351, 355.	
--------	---	--	--

6.3.1.2 Présentation chiffrée

Tableau 6 : Analyse des motivations des alternances de langues (en pourcentages)

	Français		Anglais/autre		Alternance des langues	
	Occurrences	Pourcentages ¹²⁰	Occurrences	Pourcentages	Occurrences	Pourcentages
1. Résoudre une difficulté lexicale.	27	15.6%	15	8.7%	7	4%
2. Désigner un élève en particulier.	13	7.5%	4	2.3%	5	2.9%
3. Présenter les consignes.	7	4%	4	2.3%	2	1.1%
4. Réprimander le(s) élève(s) : sanctionne verbalement, demande le silence, demande de s'asseoir.	7	4%	7	4%	4	2.2%
5. Détendre l' atmosphère de classe.	1	0.5%	1	0.5%	0	0%
6. Confirmer/ Infirmier/ relancer les énoncés des élèves	30	17.44%	31	18%	7	4%
Moyenne des pourcentages	49.04%		35.8%		14.2%	

Une telle présentation peut susciter des interrogations. Il n'est plus à démontrer que le choix de la langue dans de nombreux tours de parole se négocie localement à la mesure des énoncés qui le précèdent, et donc de façon interactionnelle. Néanmoins, une présentation paradigmatique du choix de langues permet d'avoir une vision d'ensemble de l'échange, là où de nombreuses études ethnométhodologiques favorisent des analyses séquentielles très

¹¹⁹ On considèrera que le changement de langue est marqué par la pause //, ce qui ne permet donc pas de traiter cette occurrence dans la troisième colonne du tableau. On ne parlera d'alternance que lorsque au sein d'un même tour de parole les langues alternent pour participer au même énoncé.

¹²⁰ Ils seront calculés pour chaque item.

souvent fragmentées. Sans nécessairement délaisser cette approche interactionnelle, nous partageons l'idée qu'il est nécessaire d'avoir une vue globalisante des pratiques discursives, au prix d'une simplification momentanée mais assumée des usages des alternances codiques.

Les résultats chiffrés dans le tableau laissent observer les résultats suivants :

- plus de la moitié des échanges se font en français, soit 49.04%.
- le reste des tours de parole se fait en anglais (35.8% versus 14.2% d'occurrences d'alternance de langue). On peut se demander d'ailleurs, ce que les observations ne permettent pas réellement d'ailleurs d'analyser, si les autres langues ont réellement le droit de cité durant les séances. En outre, on peut aussi s'interroger sur le sens de l'expression bilinguisme pour Mme D. La présence des autres langues dans le corpus, l'espagnol ou le créole, sont pour la plupart sollicités par les apprenants. Quelles représentations Mme D. a-t-elle d'un dispositif bilangue ? L'analyse de l'entretien fournira certainement quelques perspectives éclairantes. Est-ce un apprentissage alternant les langues ratifiées dans l'activité (le français et l'anglais) ou peut-on intégrer les langues en présence à titre de tremplins communicationnels dans la poursuite de l'échange, sans pour autant être sollicitées explicitement telle que l'on pourrait l'attendre d'une séance multilingue ? L'analyse d'une séance ordinaire avait déjà permis de contrôler l'importance de l'anglais dans le déroulement d'une séance d'apprentissage du français. On peut imaginer qu'une activité bilangue intégrerait de facto d'autant plus les langues en présence.
- les tours de parole en français regroupent majoritairement les items suivants : résolution lexicale, désignation d'un élève et reprise des énoncés des élèves. On en déduira que les énoncés en lien direct avec les contenus d'apprentissage se font majoritairement en français. Par opposition, les tours de parole en anglais concernent essentiellement les relances discursives. Comme nous avons pu l'observer précédemment, on observe deux phénomènes majeurs : la distribution des langues anglais-français répond à une dualité enseignant-élèves et les interventions de l'enseignante lorsqu'elles se font en anglais correspondent généralement à une requête formulée localement par les élèves. De plus, Mme D. recourt principalement à l'anglais lors d'activités où le contenu disciplinaire s'efface progressivement au profit de la gestion de la classe. On pourra en déduire d'une part que les séances bilangues reproduisent l'observation de l'alternance des langues en séance ordinaire. Par ailleurs, Mme D., lorsqu'elle est dans son statut de passeur culturel recentre alors l'apprentissage des contenus lexicaux sur le français, mais recourt à l'anglais dès lors que les enjeux didactiques se font moins ressentir. On pourra dire de l'alternance des langues de Mme D. en séance bilangue qu'elle varie selon les finalités discursives. L'apprentissage du vocabulaire fait resurgir à la

surface du discours enseignant le spectre du locuteur idéal monolingue, et là le recours à l'anglais est minoré par la nécessité de véhiculer une compétence lexicale en français. En revanche, Mme D. semble davantage alterner les langues en intégrant celles en contact dans la classe, lorsque la pression didactique se fait moins ressentir. On pourra dire que Mme D. adopte une attitude proche d'une locutrice bilingue dès que le poids de la contrainte institutionnelle se fait moins sentir.

6.3.2 Énoncés des élèves

Après avoir recensé les alternances langagières auxquelles Mme D. recourt, nous examinerons à présent celles des apprenants. La rupture avec le contrat didactique imposé par l'enseignante s'observe à de nombreuses reprises, et selon différentes formes. Dans la mesure où de nombreuses alternances sont requises par l'enseignante elle-même dans le cadre de séances bilangues, nous ne relèverons que celles qui interrogent les conventions didactiques imposées par Mme D.

6.3.2.1 Alternances-tremplins¹²¹

Elles témoignent de l'activité cognitive du sujet-apprenant. Nous rappellerons à l'instar de Lahla le sens des sous-catégories de chaque forme d'alternance¹²² :

- tremplin : l'apprenant répond en langue-source à une invitation de l'enseignant en langue-cible. Une fois la réponse ratifiée, il peut la reformuler en langue cible.
- balises de dysfonctionnement : l'apprenant a recours à la langue-source pour ne pas briser l'enchaînement en langue-cible. Ne disposant pas d'une ressource suffisante dans son répertoire langagier, l'apprenant intègre un mot en langue-source dans son énoncé en langue-cible.
- Support à la compréhension : valider la compréhension tout au long des échanges interactionnels. Elle a valeur de validation des données fournies aux apprenants. Nous ne nous focaliserons ici uniquement sur celles engagées par les apprenants.

¹²¹ Nous reprenons les approches de Lahla, M. (2009 : 165-166).

Tableau 7 : Bilan des alternances-tremplins

Tours de parole	Formes d'alternances	Finalités langagières poursuivies
138, 146, 168, 170, 257, 259.	Tremplin	Transmettre des informations
128, 201, 202, 210, 212, 240, 306.	Balises de dysfonctionnement	Élargir le répertoire verbal
255.	Support à la compréhension	Favoriser la construction du sens en LC

La majorité des alternances sont des balises de dysfonctionnement (7 occurrences, soit la moitié des TR relevés). Les élèves nourrissent une volonté très claire de ne pas interrompre l'interaction en intégrant un terme en langue source dans leur production en langue-cible. Par ailleurs, 6 occurrences relèvent des alternances-tremplins. Les apprenants attendent une ratification de l'enseignante avant de poursuivre l'échange. On peut supposer que ces formes d'alternances se manifestent à la mesure du contrôle exercé par l'enseignante.

6.3.2.2 Alternances-relais

Elles visent à poursuivre le déroulement de la communication. Nous ne retiendrons que celles qui concernent les activités langagières des élèves :

- entraide : un élève aide un autre élève sollicité par l'enseignante en langue 2.
- témoin de l'affirmation du sujet-personne dans le discours. Il s'agit d'exprimer son identité de sujet au delà de sa fonction d'apprenant.

Tableau 8 : Bilan des alternances-relais

Tours de parole	Formes d'alternances	Finalités langagières poursuivies
90.	Entraide	Dynamiser le groupe
248.	Témoin	Attester une identité

Les tours de parole sont très nettement inférieurs à ceux observés précédemment. L'ensemble s'explique de façon assez claire. Les modalités d'interactions instaurées par l'enseignante favorisent un échange frontal avec les élèves et diminuent d'autant les séquences latérales entre pairs. Paradoxalement, le relevé d'occurrences ne fait pas ressortir le besoin très marqué des apprenants d'imposer leur identité dans la mesure où de longues séquences entièrement

monolingues comme des tours de parole 203 à 216 où la discussion s'impose en anglais sur un sujet où les apprenants s'engagent clairement. De 285 à 291, la discussion s'oriente sur la lampe, et Mme D. demande à l'élève s'il en possède une lui-même chez lui. Les interactants co-construisent l'interaction en s'affirmant de façon très marquée leur identité. C'est même le recours à une précision référentielle qui fonde l'échange : en questionnant l'élève pour savoir s'il a une lampe chez lui, Mme D. s'assure de la compréhension par un détail extralinguistique dont l'existence faciliterait la compréhension du référent « lamp ».

Le tour de parole 207 est plus ambigu. Alors que Mme D. chuchote à l'élève en français, elle poursuit l'échange en anglais, et poursuit la thématization des personnages en anglais : < you love the snowman and the snowman loves you >. Peut-on réellement parler d'une alternance-relais au sens que lui donne Moore ?¹²³ Ne serait-il pas tout aussi légitime de supposer que Mme D. poursuit son propos en anglais simplement pour poursuivre un échange initié par les élèves. On défendra ici l'idée que la langue de l'interaction est déclenchée par les élèves et ratifiée par l'enseignante, qui loin de se contenter de maintenir une interaction dans la langue des élèves poursuit cet échange selon les modalités fixées par les élèves eux-mêmes. Peut-on aller jusqu'à dire que l'indexation des discours est si forte qu'elle implique le passage à la langue 1 par l'enseignante même ? Mme D. délaisse son rôle d'experte pour poursuivre dans la langue initiée par les apprenants. En d'autres termes, les rôles s'inversent : les élèves déclenchent le choix du code langagier, comme dans toute interaction bilingue, où les participants négocient localement le choix de la langue issue de leur répertoire. On reprendra alors la terminologie de Gumperz, reprise par Mondada¹²⁴ : les alternances codiques sont un *indice de contextualisation*. Dans ces tours de parole en particulier, initiés par une séquence latérale entre deux élèves, il semble que le recours à l'anglais ne relève pas réellement d'un enjeu pédagogique défini. Il paraît difficile de définir a posteriori la motivation de l'enseignante à s'exprimer en langue-source. Alors qu'elle s'exprimait en langue cible en 207, et ce en dehors de la transmission d'un contenu d'apprentissage lexical particulier, elle poursuit l'échange en anglais. Sa prise de parole ne peut que s'expliquer par ce qui précède : elle poursuit la discussion en anglais parce que cela a été instauré par les élèves mêmes. Les motifs extérieurs de l'enseignante sont indéfinissables et laissent place à un reformatage de l'interaction par le code-switching imposé par les apprenants.

¹²³ Pour Moore, D. (2006 : 166), les alternances-relais désignent des modes de réparation dirigés vers la poursuite du déroulement communicationnel.

¹²⁴ Gumperz, J. (1982), *Discourses Strategies*. Cambridge : Cambridge University Press, cité par Mondada, L. (2007 : 174).

En somme, on observe deux phénomènes :

- L'interaction est sous-tendue par deux forces en présence :

➤ Une prise en charge des modalités des échanges par Mme D. Les élèves assument un certain risque dans la prise de parole. Ils privilégient des prises de parole autonome, en recourant davantage à des alternances balisées de dysfonctionnement. L'échange est maintenu au prix d'une intégration de la langue 1 en langue 2.

➤ Une renégociation très marquée de la langue des interactions en cours. Les apprenants imposent de façon très appuyée une identité de locuteurs anglophones et restructurent le format interactionnel. Mme D. n'hésite pas à intégrer à son tour ces formes de code-switching dans ses tours de parole afin de poursuivre la communication.

- La reconfiguration permanente de l'opposition entre le « we-code » et le « they code¹²⁵ ». Ces désignations, recoupant respectivement la langue en position minoritaire et dominée par opposition à une autre majoritaire et dominante, sont renégociées ici localement par l'enseignante. L'anglais standard attendu dans les consignes énoncées par Mme D. laisse parfois sa place à un ensemble de formes relevant du « Saint Martin's English ». Contrairement à ce que l'on pourrait attendre, la langue vernaculaire n'apparaît pas nécessairement lors d'un moment de relâchement de l'enseignante, à l'occasion d'une remontrance comme au TR 81, mais en 95 où la flexion verbale fait l'économie du « s » de la troisième personne du singulier : < HE JUMP'D OVER WHAT IT MEAN I JUMP'D OVER ». L'accent d'intensité montre bien qu'il s'agit d'une prise de parole traditionnelle de l'enseignante insistant sur l'énoncé à achever. En revanche la forme « whah » repérée précédemment dans nos analyses est suspendue ici au profit due à l'interrogatif standard « what ». L'emphase de l'énoncé rend difficile a priori la suspension de la consonne explosive /t/ et implique le recours à « what ». On retrouve aussi l'article « da » qui se substitue en vernaculaire au « does » en 119. Ainsi affirmera-t-on que la langue vernaculaire émaille le discours didactique. En alternant langue standard et langue basilectale, Mme D. se repositionne comme une locutrice bilingue et invite les apprenants à recourir à cette flexibilité des ressources langagières en contact dans la classe. L'exemple des TR 212 et 215 est à ce titre frappant. Mme D. se réapproprie la forme « he going » :

213. E2 : < he goin' to walk >

215. M : < I don't think he going to fly because he doesn't have wings maybe he's going to walk because he has // foot >

¹²⁵ Gumperz (opus cité).

La forme étendue « he's going to » apparaît dans la suite de l'énoncé mais se teinte d'une valeur de futur proche soulignée par la conjonctive à valeur causale : < because he has // foot >. La précision apportée sur ses pieds justifie qu'il puisse très certainement marcher. Le discours de l'élève instaure celui de l'enseignante. Localement, les deux acteurs renégocient leur position de locuteurs saint-martinois en indexant leurs énoncés. En d'autres termes, certaines interactions renégocient l'asymétrie des positions. Mme D. avalise les formes vernaculaires dans le discours professoral, ou ratifie celles des apprenants, pour retrouver une position de pair avec les autres interactants. Des énoncés standard scolaires aux énoncés vernaculaires, du they-code au we-code, les participants négocient en permanence le statut des langues en contact. Le ton de Mme D. est parfois plus virulent lorsqu'il s'agit de rappeler aux élèves l'importance de la connaissance de la langue 1, comme en 283 : on voit que vous ne savez pas parler anglais .

De façon globale on observe des alternances autant liées au statut des participants, relevant en ce sens de leurs compétences ou de la volonté qu'ils affichent d'indexer leur identité de locuteur lors des interactions, autant qu'à des alternances liées à ce qui est énoncé localement en interdépendance avec le format de l'échange. Cette hypothèse illustre les propos éclairants de Mondada¹²⁶ : « L'indexicalité et la plasticité du C[ode]-S[witching] en font une ressource qui est sensible à la configuration locale des catégories, des activités, des cadres de participation, des contextes telle qu'elle émerge du déroulement séquentiel de l'interaction : sa signification est constituée par les participants en relation étroite avec son positionnement dans l'organisation séquentielle ».

¹²⁶ Mondada, L. (2007 : 192).

6.4 Vers des perspectives pédagogiques ?

Les observations que nous avons pu mener jusqu'alors n'ont de finalité descriptive que dans la mesure où les essais de modélisation qui en découleront trouveront un impact dans les implications pédagogiques. L'analyse des alternances de langue a montré qu'une prise en compte locale s'avérait nécessaire. Le changement de langue est nécessairement lié à un repositionnement identitaire et discursif du locuteur. Les répercussions pédagogiques n'en seront que plus nombreuses.

D'une part, on rappellera que les passages d'une langue à une autre ne peuvent pas se penser sur le mode de l'évidence qui régit de nombreuses activités où se fait ressentir l'illusion d'un monolinguisme rigide, ou d'un bilinguisme équilibré fictif et délétère. Non seulement la langue ne se réduit pas à un code, mais les passerelles entre les langues ne se réduisent pas à d'hypothétiques ponts entre des entités langagières prédéfinies. Il est donc nécessaire de concentrer ses efforts sur les processus cognitifs mis en œuvre par les apprenants pour co-construire le sens, bien plus que de chercher à favoriser de façon trop régulière les occasions. Il en résulte qu'il est bien plus pertinent de favoriser les activités visant à conscientiser les apprentissages que de se contenter d'une simple compilation d'apprentissages lexicaux dont les usages sont soumis à des occasions fortuites. Les scénarios pédagogiques doivent favoriser un apprentissage par le tissage des ressources discursives sans cesse renouvelées et retravaillées par les apprenants. Loin de toute lecture essentialiste du bilinguisme, nous défendons l'idée que l'apprentissage de la langue ne superpose pas des connaissances acquises en langue source, dont on ne peut d'ailleurs qu'interroger les limites (La langue 1 en CLIN recoupe des réalités plurielles) que l'on transférerait en langue cible, mais la découverte simultanée de contenus lexicaux en langue 1 et/ou en langue 2. Refuser un apprentissage successif de mots nouveaux, c'est refuser de croire non seulement que les données lexicales sont transférables, mais encore s'opposer à la notion de code langagier.

On ne pourra donc qu'encourager les dispositifs visant à favoriser la négociation identitaire des élèves et leur positionnement discursif dans les énoncés. Pourquoi ne pas multiplier les simulations favorisant une collaboration permanente des acteurs ? En termes d'outils de la langue, il serait pertinent d'envisager de faire reformuler les mêmes énoncés en insistant sur le lien entre le rôle et le constituant sémantique qui lui est associé. Le corpus 2 « Snowman » invite à penser que de nombreuses mises en situation pédagogiques sont pensables. Il s'agirait par exemple d'insérer des énoncés volontairement erronés dans un corpus, et ce dans les deux

langues, afin d'engager une discussion sur les raisons des choix entraînant la validation ou non de l'item. L'enjeu serait d'abord d'ordre sémantique et logique : chaque exemple ferait varier les binômes suivants : procès/ état (The snowman is melting away/ Le bonhomme de neige a fondu), agent/ patient etc¹²⁷. Ce jeu de rôle visant à faire adopter différents points de vue à l'élève, qui pourra s'exprimer dans une langue ou dans l'autre, cherchera à encourager les négociations permanentes, et la prise de risque nécessaire à l'apprentissage langagier. On veillera aussi à privilégier les reconnaissances de mots dans les deux langues et les critères de sélection. Les alternances codiques seront là encore au cœur de ces pratiques pédagogiques-là, à la fois comme objet (lieu discursif de négociations de SPA, riches d'instruction) mais aussi comme étai à une réelle politique d'apprentissage (pour mesurer la maîtrise des savoirs). Ces procédures d'analyse construites sur la discrimination raisonnée des items (vrais ou faux) s'appuieront sur un partage des tâches favorisant la motivation et facilitant la résolution puisqu'elle sera collective.

Ces quelques pistes, dont l'élaboration même ne constitue pas réellement le contenu de notre étude, nourrissent l'ambition d'une conscientisation des apprentissages, et d'une multiplication des passerelles non pas entre les langues mais entre les ressources langagières des apprenants. Il semble peu pertinent de croire que les apprenants s'expriment en langue source uniquement par une défaillance de la langue 2. La nature des interactions entre les interactants a pu montrer que les apprenants font le choix de s'exprimer en langue source à la fois pour des raisons ethnologiques de préservation de face mais aussi sous le poids d'une dynamique interactionnelle privilégiant une langue de l'échange initiée par les participants. Toute préoccupation curriculaire visant à favoriser un apprentissage des contenus lexicaux en langue de scolarisation doit prendre en compte le regard des participants sur la langue enseignée. Il paraît nécessaire d'engager une réappropriation de la langue de l'école, fût-elle érigée au même niveau que la langue 1, par les apprenants en développant des simulations où les élèves pourront redécouvrir leur rapport à cette langue, pour laquelle ils nourrissent parfois des sentiments contradictoires, de mépris ou de fascination, mais dont la présence est nécessairement inscrite dans leur patrimoine culturel.

¹²⁷ Nous reprenons une proposition d'activité évoquée par Debaisieux, J-M., et Valli, A. (Lectures en langues romanes, *Vers une compétence plurilingue*, Le français dans le Monde, Recherches et Applications, Numéro Spécial, Juillet 2003, sous la direction de Carton, P. et Riley, P., Clé International 2003, Paris, pp.143-154).

6.5 Analyse de l'entretien avec Mme D.

Nous nous sommes entretenus avec Mme D. pour comprendre ses propres représentations de l'alternance des langues. S'il s'agissait dans un premier temps de l'écouter analyser les séances filmées auxquelles nous avons assisté, nous cherchions aussi à comprendre les mécanismes langagiers à l'œuvre durant le déroulement des séances avec les enfants. Cet entretien semi-directif visait à mesurer la représentation de l'enseignante des composantes socio-affectives et cognitives intervenant dans le processus d'apprentissage des langues. Nous avons jusqu'alors dans notre étude cherché à comprendre ces opérations langagières à travers les productions mêmes des apprenants. Désormais, on les observera à travers le prisme du regard expert de l'enseignante. L'hétérogénéité de notre démarche s'inscrit dans une visée qui se veut moins exhaustive que plurielle. L'examen de l'entretien montrera d'ailleurs avec quelle acuité se pose la question des changements de langue en classe, où les enfants lorsqu'ils quittent l'établissement regagnent un univers de langues en contact où le français, lui, tend à devenir minoritaire.

Dans cette optique, on se demandera à travers cet entretien comment Mme D. prend en compte la dimension identitaire des langues 1 des élèves pour leur donner les moyens de s'appropriier la langue cible. Dans ce dilemme opposant langue 1 et langues 2, en quoi pour Mme D. le recours à l'alternance des langues peut-il participer ou non d'une construction des savoirs ?

6.5.1 Représentations des alternances langagières

6.5.1.1 Définition structurelle

L'alternance des langues s'inscrit au cœur de la réflexion didactique de Mme D. Elle est associée à plusieurs reprises à un dynamisme pédagogique. On dénotera trois tours de parole révélateurs : TR 2 « euh/ c'est à dire euh j'avais prévu d'alterner les langues parce qu'au moment où j'ai demandé aux enfants d'expliquer le poème je me suis rendu compte qu'ils n'avaient pas compris donc là c'est un DÉbut de CETTE séance-là que j'ai alterné les langues », TR 6 : « euh oui en fait je n'ai pas trop compris quand vous dites les alternances » et TR 38 : « vous avez dit que c'est monologue enfin monolingue je veux dire ». Au TR 2, l'alternance joue un rôle d'embrayeur de séance. Il s'agit de déclencher l'ouverture de la séance censée réinvestir ce qui n'a pas été compris

précédemment. Au TR 6, Mme D. demande une reformulation de l'expression « alternances ». Il n'est pas anodin que dans ses propos jusqu'alors l'enseignante ait toujours utilisé une forme conjuguée du verbe « alterner » pour insister sur l'action même, l'agir mis en place au cours de la séance. La substantivation de l'expression entraîne alors une demande de reformulation de Mme D. peu encline à percevoir la notion en dehors de sa dimension actionnelle. Enfin, le lapsus du TR 38 : « monologue enfin monolingue » laisse entendre que l'alternance codique reste un garde-fou contre les tentations d'un monolinguisme monologique, où les participants sont réduits à un auditoire silencieux.

On perçoit ainsi davantage le dynamisme qu'insufflent l'alternance codique aux pratiques pédagogiques. On ne dénombre pas moins de 5 tours de parole qui en attestent : 20 : « je commence toujours par là en français quand même et si VRAIMENT il y a nécessité là donc souvent c'est par comment dire le passage d'une langue à l'autre c'est assez naturel chez moi mais c'est juste en cas de nécessité », 24 : « je dirais à cet enseignant que s'il a la possibilité de VÉRIFIER la compréhension que c'est très utile parce que les enfants de chez nous parce que très souvent ils sont à côté quoi ils ne comprennent pas et que c'est très difficile pour eux de partir et de travailler comment dire toutes ses informations de pouvoir les traiter de dire plutôt sans qu'il y ait le passage d'une langue à l'autre », 32 : « le fait qu'ils passent d'une langue à l'autre », 36 : « l'enfant ne se rend même pas compte qu'il passe à l'autre langue et l'aider au fur et à mesure après il y a une action des deux », 40 : « on n'avait pas besoin de ce passage d'une langue à l'autre aussi souvent ». L'alternance est associée dans chacune des occurrences à la notion de passage. La compréhension de l'élève est fonction de ces aller-retour entre langue 1 et 2. Lorsque le sens est perçu par l'apprenant, l'alternance perd toute fonction acquisitionnelle.

Enfin, la plupart des tours de parole associent l'alternance codique à sa dimension interphrastique, comme aux TR 10 : « je peux faire une alternance d'une langue à l'autre », ou 40. Seule le TR 46 évoque l'alternance à un niveau intraphrastique : « dans le contexte dans lequel nous vivons je crois qu'il y aura un seul passage cette alternance dans une même phrase des deux langues parce que c'est devenu presque une mode ». Cependant, le code-switching est ici évoqué dans sa dimension intraphrastique lorsqu'il est associé à un milieu naturel non scolaire.

6.5.1.2 Pratiques associées

L'alternance des langues peut s'expliquer par différents facteurs, et elle poursuit différents buts.

D'une part, le recours à une alternance codique peut être déclenché différemment selon qu'il s'agisse de :

- l'enseignante :

- pour vérifier la compréhension des élèves. Au TR 2, le recours à la langue 1 permet de (faire) reformuler le poème qui n'avait pas été compris.
- pour répondre à différents besoins observés. On relèvera les TR 8 et 20 : « c'est seulement selon les besoins », et « le passage d'une langue à l'autre (...) c'est juste en cas de nécessité ». Le mutisme de l'élève est pour Mme D. un signe évident de non compréhension.

- des élèves : réitérer par mimétisme la parole de l'enseignant. Au TR 12, les élèves alternent les langues sans nécessairement s'en rendre compte parce qu'ils adhèrent à la pratique de l'enseignante, dont ils reproduisent le discours : « quand je change de langue (...) ils participent davantage (...) ils passent d'une langue à l'autre sans s'en rendre compte (...) ».

D'autre part, le code-switching poursuit des finalités différentes :

- stimuler les élèves, comme aux TR 16 : « je les félicite », et 18 : « et bien je leur dit que **c'est très bien** ».

- évaluer les acquis, aux TR 14 et 24 : « cela me confirme qu'il y a des acquis », et « je dirai à cet enseignant s'il a la possibilité de VÉRIFIER la compréhension que c'est très utile ».

- dégager toute crainte d'incompréhension, aux TR 26 et 44 : « mais si ce n'est pas fait au début il y a ce blocage qui peut rester qui fait que l'enfant reste toujours en difficulté » ; « il commence en FRANCAIS et je crois que c'est un enfant un de ces enfants qui n'a pas encore le bagage qu'il faut pour poursuivre ou terminer sa phrase en français ».

Dans la droite ligne des approches communicatives, Mme D. rappelle que l'alternance codique est tolérée dans la mesure où elle permet d'éviter les situations de blocage.

6.5.2 Rapport à l'écrit

6.5.2.1 Investissement

L'enseignante paraît particulièrement impliquée dans la problématique des langues. On peut se demander comment en tant que locutrice plurilingue elle perçoit le recours à différentes langues dans ses pratiques pédagogiques, ainsi que le regard qu'elle porte sur celles de ses élèves. On perçoit toute l'acuité de ce questionnement lorsqu'il s'agit de demander à une enseignante d'objectiver ses propres pratiques de locutrice experte et polyglotte. Pourra-t-elle réellement se décentrer par rapport à cette langue 2, le français de scolarisation, dont elle a elle-même été une apprenante, et qu'elle semble ressentir comme étant la sienne. Le parcours de Mme D. ancienne élève saint-martinoise, issue d'un milieu anglophone mais ayant été scolarisée en français à l'école de la République, ne reflète-t-il pas sans une moindre mesure celui des apprenants eux-mêmes ? N'en est-il pas pour le moins paradoxal d'observer que ces pratiques de locutrice plurilingue accusent un écart riche de présupposés avec son discours d'experte francophone ? Il faudra d'ailleurs attendre le 20^{ème} TR pour que Mme D. s'indexe comme locutrice bilingue : « le passage d'une langue à l'autre c'est assez naturel chez moi ». Contrairement à ce que nous avons pu observer lors de l'analyse des corpus en séance ordinaire¹²⁸, Mme D. ne défend l'idée des alternances de langues que dans le cadre très restreint de ses pratiques pédagogiques, encourageant ses collègues à y avoir recours pour minimiser les blocages de compréhension comme au TR 24. En revanche, lorsque l'entretien permet à Mme D. de se positionner en tant que locutrice saint-martinoise, et non plus seulement en tant qu'enseignante, alors la pratique du code-switching s'inscrit dans le maintien d'une identité ethnolinguistique forte. On relèvera aux TR 48 : « je reviens sur ce mot d'harmonisation d'amour des deux langues », et 50 : « parce que moi je suis patriotique ». La maîtrise des deux langues, anglais et français reflète la complexité de l'état-civil : culture anglophone et francophone coexistent participant de plein droit à l'édification de l'identité saint-martinoise. L'investissement de Mme D. est très fort puisqu'il fédère une longue prise de parole en 52, où elle rappelle que l'amour de la patrie ne peut faire l'économie de celui de la langue.

On peut comprendre dans ce contexte que le rejet des élèves évoqué en 36 : « en début d'année il y a des enfants qui mettaient les doigts dans les oreilles pour ne pas entendre du français ».

¹²⁸ Se cf 6.1.3 « Les interventions de Mme D. », pp.43-52.

L'investissement des élèves est aussi fort que celui de leur enseignante, à ceci près que cela se manifeste par un rejet très net de leur part. L'enseignement de Mme D. s'inscrit dans une stratégie de séduction où le détour par la langue 1 permet aux élèves de mieux « épouser » la langue 2, comme elle le dit au TR 36.

6.5.2.2 Opinions et sentiments

Les prises de position de Mme D. sur le code-switching traduisent en creux une représentation complexe et hétérogène de la langue. L'alternance des langues n'a de sens que s'il s'achemine vers une harmonie comme le souligne le TR 34 : « SI les enfants comprennent pourquoi pourquoi il y a ces deux langues s'ils arrivent à mettre ces deux langues en usage sans qu'il y ait de conflit sans qu'il y ait de sentiment de REJET de la langue maternelle personnelle de la langue de l'école c'est à dire qu'il doit pouvoir harmoniser les deux langues ». On remarque par ailleurs la contiguïté de la langue maternelle personnelle de la langue de l'école, comme si l'alternance des langues n'avait de sens qu'à mesure où elle s'efface. Le code-switching reste pour Mme D. un pis-aller tant que l'élève n'est pas autonome langagièrement c'est à dire qu'il ne gère pas en tant que locuteur bilingue équilibré les deux langues. Les formulations transcodiques dont nous avons pu étudier dans les deux corpus l'importance en termes d'apprentissage n'ont pas réellement droit de cité ici.

6.5.2.3 Conceptions et représentations

L'entretien autour des alternances de langue traduit ainsi la perception de l'acquisition pour Mme D. L'alternance des langues n'est pas nécessairement perçue comme un outil métalinguistique. On se serait attendu à ce que le TR 39, où nous demandons à l'enseignante de préciser si l'usage de l'anglais a été repositionné entre la séance ordinaire et bilangue, qu'elle revienne sur la conscientisation des apprentissages par l'apprenant. Or, pour Mme D. le simple fait qu'il connaisse le lexique en anglais dans le jeu de la marelle, comme elle le dit au TR 40, n'a pas entraîné de passerelles entre les langues. Est-ce à dire que plus un enfant maîtrise de lexique dans une langue et moins il a recours à l'autre ? Ne peut-on pas supposer que l'élève opère des choix lexicaux parfois très marqués, préférant en situation un terme dans une langue plutôt que dans l'autre, par volonté d'investissement identitaire bien plus que par défaillance lexicale ?

Seul le TR 44 traduit vraiment peut-être dans le discours de Mme cette éventualité selon

laquelle le changement de langue permet à l'apprenant de prendre conscience de son degré d'acquisition et de sa capacité à renégocier l'échange discursif : « il commence en français (...) mais il a manifesté le vouloir cette envie de parler français ».

De surcroît, les alternances codiques aussi positives soient-elles dans le discours de Mme D. ne reçoivent jamais réellement l'aval de l'enseignante en tant que leviers des apprentissages. Aucune occurrence n'atteste de cette capacité des alternances à enclencher des processus acquisitionnels. Tout au plus elles seront des marqueurs d'une réussite en cours d'acquisition. La métaphore du TR 22 « ça marche » désignant littéralement la réussite progressive des apprenants dans l'acquisition de la langue 2, s'inscrit aussi dans ce réseau sémantique spatial que l'on dénote dans le discours de Mme D. Il est en effet intéressant de noter que de nombreux énoncés chez l'enseignante prennent la forme d'expression renvoyant à l'espace. On relève d'une part l'expression de « passer » aux TR 5, 20, 24, 32, 36, 40, ainsi que l'expression de « parallèle » à deux reprises en 54. Les langues deviennent des espaces abstraits que l'on traverse avec plus ou moins de facilité, et donc la contiguïté harmonieuse traduit l'équilibre du bilinguisme idéal vers lequel tend Mme D.

Il n'est donc pas absurde de faire coïncider cette représentation de la langue avec l'approche très chomskyenne de Mme D. dans le TR 26, où l'on retrouve d'ailleurs une métaphore très spatiale avec l'image du « blocage » et le verbe « rester » : « ils apprennent à traiter les informations dans la langue française mais si ce n'est pas fait au début il y a ce blocage qui peut rester qui fait que l'enfant reste toujours en difficulté ». Les propos de Mme D. reposent sur une théorie mentaliste du langage¹²⁹ selon laquelle l'élève doté d'une compétence langagière traite les informations qu'il reçoit en fonction de ses compétences acquises. Or on peut supposer que l'acquisition n'est pas simplement une donnée inée mais qu'elle peut s'entendre comme une négociation permanente de l'énoncé au sein des interactions discursives. Ainsi, comme nous avons cherché à le montrer tout au long de cette étude, l'acquisition lexicale est moins le fait d'un traitement cognitif personnel de l'information par l'apprenant qu'une transaction langagière sans cesse renouvelée contextuellement au sein des interactions. A ce titre, Mme D. n'envisage pas le traitement de l'information lexicale au cours des activités disciplinaires. Il aurait été intéressant de s'entretenir avec l'enseignante sur l'acquisition du lexique des animaux et des chiffres dans le jeu de la marelle pour mesurer les acquisitions par rapport à des séances ordinaires, ou encore le développement des concepts favorisé ou non par le biais des deux langues dans différentes séances. Les élèves auront-ils manipulé davantage certaines formes (morpho)syntaxiques du fait même de l'alternance des langues ? d'ailleurs au TR 54,

¹²⁹ Chomsky, N. (1975) : *The logical structure of linguistic theory*, Chicago, The University of Chicago Press.

la maîtrise des deux langues n'est pas pensée comme une finalité, mais comme une compétence spécifique au même titre qu'écrire ou lire : « mais parler les langues ne suffit pas il faut savoir écrire et lire ». Il est intéressant de noter que la compréhension ou production écrite est détachée du code linguistique qu'elle emprunte. Non seulement la production orale est dévalorisée (« parler les langues ne suffit pas »), mais l'activité de lecture ou d'écriture sont pensées en tant que telles. Or ne pourrait-on pas affirmer que si l'acte de lire relève certes d'une compétence transposable d'une langue à l'autre, la forme même du support inclut un horizon différent ? L'écriture, lorsqu'elle dépasse le simple sens de tracé graphique pour se matérialiser dans des écrits formels (courrier, compte-rendu etc.) revêt des sens différents selon la langue et la culture dans laquelle elle s'inscrit.

Ainsi l'entretien semi-directif a-t-il permis de montrer à quel point la notion de code-switching revêt une importance capitale dans la construction identitaire de l'élève. Le bilingue idéal fait preuve d'une habileté équivalente dans la gestion de son répertoire verbal en langue 1 et 2, reflet d'une identité croisée entre rattachement à la France et culture anglophone. Néanmoins, l'alternance est souvent assimilée à une stratégie pour désamorcer les difficultés de compréhension, ce que l'analyse des interventions de Mme D. avait permis d'observer précédemment. La co-présence des langues au niveau intraphrastique n'est pas abordée dans les échanges en classe, ce qui laisse entendre qu'il n'est pas vecteur d'apprentissage, ou pis encore qu'il traduit la limite des performances des apprenants.

7. Conclusion

Notre étude visait à montrer à partir de l'observation des énoncés produits en classe, si les formulations transcodiques avaient le même pouvoir acquisitionnel d'une séance ordinaire à une séance bilangue. En d'autres termes, la simulation de la langue 1 attendue en séance aurait dû favoriser la prise de risque de l'apprenant, et dynamiser les manifestations langagières et comportementales. Notre étude nous a permis de confirmer deux hypothèses sur les trois que nous avons proposées :

- le recours à la langue 1 est bien un stimulant pertinent qui participe d'une amélioration du comportement langagier de l'élève.
- les alternances codiques sont des séquences particulières fertiles pour mesurer les gains en matière d'apprentissages lexicaux.

Cependant nous infirmerons l'idée selon laquelle les séances bilangues sont des lieux de négociation discursive plus favorables aux alternances de langue que la séance ordinaire observée. En effet, l'analyse du 1^{er} corpus, transcrivant une séance ordinaire, a permis de montrer la richesse des formes discursives observées. Soucieux de répondre aux questions en langue 2 de l'enseignante les élèves soucieux de poursuivre l'échange produisent donc des formes (morpho)-syntaxiques complexes et attestant d'une vivacité des stratégies cognitives à l'œuvre. En revanche, dans les séances bilangues, on remarquera que l'alternance planifiée des langues n'entraîne pas nécessairement l'apparition de formulations transcodiques comme nous l'avions inféré précédemment. Les élèves recourent peu au code-switching, à l'inverse de Mme D., comme l'atteste les analyses tabulaires proposées. On ira même jusqu'à soupçonner, ce que les corpus trop courts ne permettent pas de justifier, que l'alternance des langues est perçue par les apprenants comme une défaillance dans la mesure où elle traduit une incapacité à gérer les langues comme le laisse parfois entendre l'institution scolaire. D'ailleurs dans le corpus 5, on a pu observer que les SPA n'étaient pas liées au changement de langue, mais qu'elles se produisaient davantage au sein d'un même code langagier.

Il semblerait que l'infirmité de cette hypothèse soit liée à la représentation des langues, explicitée dans l'entretien semi-directif avec Mme D., et ce de façon beaucoup plus sous-jacente dans les énoncés des élèves. Ces derniers semblent privilégier la poursuite de l'échange communicatif, ce que justifie le recours très fréquent à l'anglais lors des séances bilangues : les élèves recourent souvent de façon plus fréquente à la langue 1 dès que Mme D. en ratifie l'usage. Par ailleurs, l'observation du 1^{er} corpus avait permis de découvrir

l'apparition d'un véritable parler bilingue, dans lequel Mme D. privilégiait des formes non standard d'anglais. De plus, l'entretien nous a offert l'opportunité de mieux cerner les représentations langagières de Mme D. Il est manifeste que ses pratiques pédagogiques s'inscrivent dans une perception de la langue comme un code. Fortement inscrite dans une dimension ethnolinguistique (où patriotisme et tentation jacobine se mêlent¹³⁰) sa conception des langues accuse une forte démarcation entre langue 1 et 2. La séance bilangue, telle que pouvait le montrer le corpus 2, où il n'est pas anodin que Prévert, chantre d'une France unie et humaniste, ait été choisi, atteste d'une représentation très largement partagée d'ailleurs dans l'institution scolaire, selon laquelle la co-présence des langues doit favoriser un apprentissage des codes langagiers. Pour Mme D., défendant le modèle du locuteur bilingue idéal, mettre en rapport les langues lors d'une séance, semble être moins l'occasion de multiplier les alternances codiques, que d'apprendre la démarcation entre les principes structurels. Il en résulte que les élèves se polarisent dans une langue ou dans l'autre, mais ne prennent plus le risque de la forme hybride. Cette étude nous a permis de comprendre que le potentiel acquisitionnel des formulations transcodiques repose moins sur le type de planification dans lequel il est envisagé, voire sollicité, que sur la négociation discursive locale qu'il suscite. Si l'on accepte de croire que les langues s'incarnent moins dans des codes aux contours définis que dans des pratiques actualisées et négociées *in situ* par des locuteurs, alors le potentiel acquisitionnel est moins à chercher dans des dispositifs pré-établis que dans la transaction permanente dont il fait l'objet. Découpler les échanges et les modalités des formats d'interaction devrait favoriser la prise de risque de l'apprenant en lui proposant à chaque instant de se décentrer, et d'endosser une nouvelle identité linguistique, gage de sa réussite future.

¹³⁰ Le modèle scolaire défendu par Mme D. est celui d'une école républicaine où la langue 2 a vertu de liant entre les populations scolaires, et dans lequel la prise en compte de la langue 1 ne peut-être que secondaire et passagère.

9. Sources

Anciaux, F., (2007) : *Alternance Codique en Éducation Physique et Sportive dans la Caraïbe*, Table ronde sur la recherche et l'enseignement du créole en Guadeloupe, Atelier de Recherche sur l'Enseignement du Créole et du Français dans l'espace américano-caraïbe, Pointe-à-Pitre, Guadeloupe.

Bange, P., (1992) : À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 notamment dans ses formes institutionnelles, *AILE*, n°1, pp. 53-85.

Bardin, L., (1977) : *L'analyse de contenu*, éd. PUF.

Basso, J., Candau O., « L'enseignement du français en Guadeloupe : réflexion pour une pédagogie adapté à la diglossie Créole/Français. Analyses des productions orales et écrites et incidences sur les plans pédagogiques et didactiques. », *Culture et Langages, Recherches et Ressources en Éducation et en Formation*, n°1-2007, sous la direction de Max Dorville, CRDP de la Guadeloupe.

Bernabé, J., Chamoiseau, P., Confiant, R., (1989) : *Éloge de la Créolité*, éd. Gallimard, Disponible sur <http://www.ieeff.org/141creolite.htm>

Blanchet, P., (2009) : « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? Extrait du Bulletin *Le français à l'université*, « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ?- Anciens numéros – 14^{ème} année/ numéro 02 / deuxième trimestre 2009 - Point de vue UNIVERSITÉ EUROPÉENNE DE BRETAGNE- RENNES 2 (FRANCE -Date de mise en ligne : mardi 30 juin 2009, Agence universitaire de la Francophonie.

Disponible sur <http://www.bulletin.auf.org>

Barré de Miniac, C. (2000). Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques. Paris, Presses Universitaires du Septentrion.

Cambrone, S. (2004) : *Contact de langues en milieu scolaire, L'alternance codique en L1 situation de classe : quelles stratégies ?* Fort de France, Atelier de Recherche sur l'enseignement du créole et du français dans l'espace américano caraïbe.

Castellotti, V., & Py, B., (coord. 2002) : *La notion de compétence en langue*, Ed. ENS, Coll. « Notions en Question n°6 », p.20.

Candau O.-S. (2007-2008) : *Etude des productions morphosyntaxiques des collégiens de Guadeloupe : Analyse et Remédiation*, Action recherche menée dans le cadre de l'obtention du Master I sous direction d'Yves SIMARD, Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, UFR Sciences du Langage, Master I, Métiers du FLE/FLS. Document non publié.

Candau O.-S., (2009-2010) : *L'intégration des élèves allophones, Français langue de*

Scolarisation, Mme de Nuchèze : Tâche finale : « Observation d'apprenants FLS en groupe de travail : Étude des mélanges codiques dans des interactions en classe de CLIN à l'école élémentaire de Sandy Ground, Collectivité de St Martin ». Document non publié.

Causa M. (1996) : « Le rôle de l'alternance codique en classe de langue ». *Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*, No spécial, Juillet 96, pp. 85-93.

Conseil de l'Europe, (2000) : *UN CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES: APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER DIVISION DES LANGUES VIVANTES*, STRASBOURG.

Conseil de l'Europe, (2007) : *CARAP, Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, sous la coordination de Candelier, M., Centre européen pour les langues vivantes, Version 2.

Cicurel, F. & Rivière, V., (2009) : *De l'interaction en classe à l'action revécue : Le clair-obscur de l'action enseignante*, (Université Paris III - Sorbonne Nouvelle, DILTEC) / (Université Lumière Lyon 2, ICAR UMR CNRS 5191 et associée DILTEC).

Corder, P. (1967) : « The significance of learners' errors », in *Langages* 57.

Coste, D., (1997) : « Alternances didactiques ». *Études de linguistique appliquée*, 108 : 393-400.

De Nuchèze, V., (2006) : *Le Français de Scolarisation (FLScol) en France*, Université Stendhal de Grenoble, SCL/FLE-FLS LIDILEM.

Disponible sur ac-grenoble.fr/casnav/.../Le_FLScol_en_France_061206.pdf

De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989) : « Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue », in: D. Weil & H. Fugier (Eds): *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur

Duverger, J., « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », *Tréma* [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 14 janvier 2010, Consulté le 04 novembre 2010. URL : <http://trema.revues.org/302>

Ellis, R. (1991). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press. Chap. 3.

Gadet, F., (2003) : *La variation sociale en français*, éd. OPHRYS.

Gagné, G., Sprenger-Charolles, L., Lazure R. & Ropé, F. (1970-1984) : « Recherches en didactique et Acquisition du français langue maternelle ». TOME 1: *Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Bruxelles, Paris, Montréal. De Boeck-Université, Éditions Universitaires, Institut National de la Recherche Pédagogique, Programme de

perfectionnement des maîtres de français. Publié avec le concours de l'INRP, Paris et du PPMF, Montréal. Disponible sur <http://basesbiblio.sdm.qc.ca/daf/Cadre1.html#table>

Goffman, E. (1967) : *Interaction Ritual. Essays on Face-to-face Behaviour*, new York, Doubleday & Company (traduction française d'A. Kihm : *Les rites d'interaction*, Paris, Les éditions de Minuit, 1974).

Gumperz, J.J. (1976) : « The sociolinguistic Significance of conversational Code-Switching », in : H. Cook-Gumperz & J.J. Gumperz (Eds), *Papers on Language and Context, Working papers*, 46, Berkeley.

Gülich, E., Kotschi, (1983) : « Les marqueurs de la reformulation paraphrastique », in *Cahiers de Linguistique française*, 5.

Hamers, J. F., (1997) : « Interférence », dans Moreau, M.-L. (Ed.), *Sociolinguistique*, Mardaga.

Ishikawa, F., (2001), L'interaction exolingue : analyse de phénomènes métalinguistiques, Continuité et discontinuité entre situation d'enseignement/apprentissage et situation « naturelle », UNIVERSITÉ PARIS III - SORBONNE NOUVELLE, U.F.R. DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE, *Version corrigée* de la thèse (*DIDACTOLOGIE DES LANGUES ET DES CULTURES*), Sous la direction de Madame le professeur Francine CICUREL.

Kaufmann, J-C. (1996) : *L'entretien compréhensif*, Nathan, collection 128, 1996, cinquième tirage 2001. Deuxième édition refondue, Armand Colin, 2007.

Ledegen, G., (2003) : Regards sur l'évolution des mélanges codiques à la Réunion : l'avènement de l'interlecte, Troisième chapitre : Analyses de langues et de discours en situation de contact, in *GLOTTOPOLOLOGIE – N° 2 – Juillet 2003*, L.C.F.- U.M.R. 8143 du C.N.R.S. – Université de la Réunion, Disponible sur <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.

Lüdi, G., « Alternance des langues et Acquisition d'une Langue Seconde » in Castellotti, V. & Moore, D., (coord. 1999) : « Alternances des langues et Constructions des savoirs », *Cahiers du Français contemporain n°5*, éd. ENS. pp.25- 53.

Lüdi, G., & Py, B., (2002), *Être bilingue*, New York, Peter Lang.

Martinez, P., (1994), *Langues et Société aux Antilles : St Martin*, Maisonneuve et Larose.

Matthey, M. & De Pietro, J-F., (1997), « La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ? », *Plurilinguisme : « contact » ou « conflits » de langues ?*, Paris, L'Harmattan, pp.133-190.

Mondada, L. (2007) : « Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction », Laboratoire ICAR (CNRS) & Université de Lyon, *Journal of language*

contact – *THEMA* 1, *www.jlc-journal.org*, Disponible sur http://cgi.server.unifrankfurt.de/fb09/ifas/JLCCMS/issues/THEMA_1/JLC_THEMA_1_2007_08Mondada.pdf

Moore, D., (1996) : « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. » ; *AILE* 7, 1995, pp.95-122.

Moore, D., & Simon, D-L., « Déritualisation et identité d'apprenants », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16 | 2002

Myers-Scotton, C. (1993-1997) : *Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching* (1997 edition with a new Afterword). Oxford : Clarendon Press.

Porcher, L., (1999) : « Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles », *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz.

Porquier, R., (1984) : « Communication exolingue et apprentissage des langues », dans Py, B. (éd.), *Encrages : acquisition d'une langue étrangère*, Université de Neuchâtel.

Vermersch, P. (2010) : **L'entretien d'explicitation**, Les Cahiers de Beaumont, Issy-les-Moulineaux.

Vygotski, L.S., (1985) : *Pensée et langage* (F.Sève, Trad.).Paris : Messidor (Terrains). (Original publié 1935).

10. Annexes

10.1 Présentation synoptique d'une activité bilangue ¹³¹

10.1.1 Présentation synoptique

Durée :

- 55 mn

Objectif :

- Donner les consignes du jeu de la marelle.
- Jouer à la marelle en intégrant des flashcards.

Public ciblé :

- Élèves de CLIN.
- Tous sont issus du cycle des apprentissages (CP, CE1).

Matériel pédagogique :

- Flashcards
- Jeu de marelle tracé au sol

Compétences mises en place ¹³² :

- a) Linguistique ¹³³ :
 1. Prononcer les sons et les mots avec exactitude. (Réalisation phonologique simple de mots monosyllabique).
- b) Socio-linguistique :
 1. Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres.
 2. Utiliser les marqueurs de salutations sociales.
- c) Fonctionnelle :
 1. S'exprimer de façon correcte.
 2. Rapporter clairement une information très simple.
 3. Reformuler une consigne.
 4. Poser des questions.

¹³¹ Il s'agit de la séance 1 « Let's play Hopscotch/ Jouons à la marelle »

¹³² Cycle les apprentissages fondamentaux- Progression pour le Cours Préparatoire et le Cours Élémentaire première année, Hors-série n° 3 du 19 juin 2008 Disponible sur <file:///Volumes/USBDISKPRO/Contenu%20précédent%20de%20la%20clé/Master%202/cours%20école%20primaire/cours%20prépa%20et%20élémentaire%201%20ère%20année.webarchive>

¹³³ Conseil de l'Europe (2000), p.85.

10.1.2 Présentation tabulaire

Temps	Compétences	Déroulement	Activités des élèves	Langues utilisées
10 mn	Comprendre une consigne	Chanson des couleurs. L'enseignante joue avec le perroquet ¹³⁴ .	Chanson en chœur.	On commence l'activité en français. Par la suite l'enseignante peut reprendre l'activité
		Sollicitation des élèves par l'enseignante. Les phrases se limiteront à une salutation simple : « Bonjour les enfants/ les filles/ les garçons » vs « Bonjour maîtresse. »	Sollicitation des élèves par l'enseignante. Sollicitation des élèves entre eux.	Anglais Les élèves doivent répondre dans la langue choisie par l'enseignante. (français/ anglais). Les élèves pourront se solliciter entre eux dans la langue de leur choix (Anglais, Français).
10 mn	Parler en continu : - Reproduire un modèle oral - Identifier le lexique (chiffres de 1 à 5 et couleurs).	Réactivation de chiffres (l'enseignante se tait mais montre avec les doigts).	Les enfants montrent le chiffre d'une main et présentent la couleur de l'autre.	La consigne pourra rapidement être explicitée en anglais. Néanmoins elle se déroulera en français.
		Réactivation des couleurs (l'enseignante montre les Flashcards).		
		Association chiffres et couleurs.		
15 mn	Comprendre à l'oral : - Comprendre des mots familiers. Parler en continu : - Reproduire un modèle oral.	Introduction des trois premiers animaux : crocodile/ canard/ cochon. Le professeur insiste sur la réalisation des phonèmes, et peut accompagner les sons d'un mime. Le professeur associe les couleurs et les animaux.	Répétition et mime des élèves. Production orale ; répétition chorale et par blocs en écho. Les enfants en compréhension orale montrent la couleur dans la main droite et l'animal dans la main gauche.	L'activité est menée en français. On pourra en fin d'activité grâce aux flashcards, recourir à l'anglais et faire prononcer le nom d'un des animaux en anglais.
20 mn	Comprendre à l'oral : - Comprendre les consignes de classe. - Réagir et parler en interaction. - Répondre par des actions ou des gestes adaptés à la situation. - Reproduire un modèle oral.	Installation du jeu de la marelle par l'enseignante. Sur les 5 cases le professeur retourne les flashcards des animaux. Un à un, les élèves lancent le dé, vont sur un pied jusqu'à la bonne case, retournent la carte, et prononcent couleur et animaux.	Les camarades comptent, répètent et aident à trouver.	Les élèves s'expriment dans la langue de leur choix. Mais l'élève devra donner la réponse (couleur et carte) en français.

¹³⁴ Il s'agit d'un perroquet à piles.

10. 2 Guide d’entretien d’auto-confrontation

10. 2. 1 Présentation générale

Cet entretien a pour but de clarifier les intentions de l’enseignante dans le cadre de ses pratiques pédagogiques mises en œuvre au cours des deux séances. On observera avec l’enseignante plusieurs moments filmés des séances au cours desquels apparaissent des alternances de langues. Nous filmerons cet entretien d’explicitation.

10.2.2 Structuration de l’entretien

Guide d’entretien		
Numéro de question	Questions	Justification
Les questions 1 à 5 visent à observer avec l’enseignante les passages d’alternances.		
1	Pourriez-vous me dire à quels moments vous avez-vous même alterné les langues ?	Invitation à observer le degré de perception des alternances par l’enseignante.
2	Cela correspond-t-il uniquement aux alternances par la planification de la séquence ?	Observation de l’écart entre intentions pédagogiques et des actes réalisés.
3	Pourriez-vous me décrire ce(s) moment(s) d’alternances précis ?	Justification des choix pédagogiques.
4	Quelles sont les intentions pédagogiques qui sous-tendent ces alternances dans votre propre discours ?	Mise en perspective des objectifs pédagogiques et de la prise en compte du contexte d’enseignement.
5	Percevez-vous un changement dans l’attitude des élèves (verbale et/ou non verbales) lorsque vous alternez les langues ?	Représentation des apprenants par l’enseignante.
Les questions 6 à 10 visent à mesurer le degré d’implication de l’enseignante dans les alternances.		
6	Le fait d’alterner les langues vous paraît-il utile pour atteindre vos objectifs	Réflexion sur la didactisation des alternances.

	pédagogiques ?	
7	Y a-t-il des alternances que vous trouvez plus efficaces que d'autres dans cet enregistrement, pourquoi ?	Réflexion sur les finalités des alternances.
8	Pourriez-vous dire à quels moments les alternances sont conscientes ou non ?	Opposition entre alternances spontanées et raisonnées.
9	Auriez-vous préféré présenter le cours uniquement en français ?	Représentation du français langue de scolarisation.
10	Si vous deviez choisir une alternance comme particulièrement efficace, laquelle choisiriez-vous ? Pourquoi ?	Retour sur la didactisation des alternances.
Les questions 10 à 15 visent à comprendre les représentations de la portée didactique des alternances pour l'enseignante.		
11	Que dénotent pour vous les alternances produites par les élèves ?	Idem.
12	Souhaiteriez-vous revenir en classe sur les alternances produites par les élèves ? Pourquoi ?	Questionnement sur la didactisation des alternances, et la portée didactique de l'erreur.
13	Préfèreriez-vous que vos élèves ne s'expriment uniquement qu'en français ?	Représentation des finalités du français langue de scolarisation.
14	Seriez-vous capable de dire pourquoi les élèves s'expriment dans une langue ou dans l'autre ?	Questionnement sur les motifs des apprenants, et leur représentation des langues.
15	A la lumière de cet enregistrement filmé, pensez-vous que le bilinguisme de vos élèves est un handicap à leur apprentissage ?	Représentations du bilinguisme et de sa portée pédagogique.

10.3 Conventions de transcriptions

Nous utiliserons les conventions de transcription proposées par Blanche-Benveniste¹³⁵ :

1. Transcription phonétique des termes non orthographiables et mise entre crochets.
2. Absence de ponctuation.
3. Majuscule pour les noms propres.
4. Pauses :
 - courtes //
 - longues ///
5. Élément incompréhensible : autant de X que de syllabes discernables.
6. Chevauchement : énoncés soulignés
7. Amorce des mots : écriture du segment de mot identifié et coupure avec un tiret.

¹³⁵ Blanche-Benveniste, C. (2000) : *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, Paris.

10.4 Corpus

Corpus 1¹³⁶

1. « Le zoo »

1. M : pour aller à Roseau ↑ Roseau c'est une ville de la Dominique// ce n'est pas ce qu'on a dit il faut// il faut écouter// et savoir c'est quoi le zoo :

(Reprise de l'écoute).

2. E1 : les petits comme les gros

3. M : découvrir les // vous avez pas entendu ce qu'on va découvrir au zoo// qu'est-ce qu'on va découvrir au zoo↑

4. E2 : des animal(s)

5. M : des ↑

6. E (plusieurs) : des animal(s)// des ani-// des animal(s)

7. M : animal mais quand c'est plusieurs on dit des animaux

8. E : animaux

(Reprise du CD).

9. E : les petits comme les gros

10. M : les petits comme les // [gros]

11. E : [gros]

12. M : donc y aura des petits animaux et de // (fait le geste)

13. E : de gros

14. M : et où est-ce qu'on les découvre/// où est-ce qu'ils sont les animaux/// (*montre un élève de la classe*) Will où est-ce qu'ils sont les animaux

15. E 3 : au < zou >

(L'enseignante montre son oreille du doigt.)

16. E : au zoo

17. M : comment on dit zoo en anglais

18. E (2) : [zou]

19. M : le zou// donc vous allez découvrir les animaux dans le//

20. E : zou

¹³⁶ E : plusieurs élèves, En : un élève (« n » étant le numéro de l'élève intervenant).

21. M : dans le //
22. M : zoo// ici c'est écrit au zoo// ils seront petits et il y aura des (*fait le geste*)
23. E : grands
24. M : on a pas dit gros// on a dit (*fait le geste*)
25. E : petits
26. M : (*geste de la main*)
27. E : grands
28. M : *geste de la main*
29. E : grand // gros // petits
30. M : c'est bien// écoutez maintenant// c'est parti (*CD en marche*).
- Chanson n° du CD.*
31. M : quel animal ils ont rencontré// vous ne savez pas// tant pis pour vous// vous connaissez pas les animaux
- Reprise du CD.*
32. M : qu'est-ce qu'ils ont vu là //
33. E : une girafe
34. M : les //
35. E 1: les <giraves>
36. M : les <giraves>↑
37. E : les girafes
38. E 2 : nuages
39. M : où tu as entendu nuages// (*montre les élèves*) toi as entendu
40. E 3 : girafe
41. M : et toi tu as entendu//
42. E4 : GIRAFE
43. M : et toi qu'est-ce que tu as entendu
44. E 5 : gi-// girafe
45. M : ça continue (*Remet le CD en route*).
46. E 6 : un serpent// bouger
47. E7 : grosse pierre
48. M : c'est quel animal
49. E 8 : le [zoiseau]
- (*La Maîtresse fait reprendre l'ensemble des animaux entendus pendant l'enregistrement*).

50. M : on a dit que les animaux sont dans le //
51. E : le < zou >
52. M : < zou > c'est anglais
53. E 4 : au forêt
54. M : forêt c'est un autre mot// au //
55. E : au ZOO
56. M : les animaux sont au ZOO// et deux enfant vont visiter le ZOO// et ils rencontrent des animaux// quels sont les animaux qu'ils ont rencontrés //
57. E 5 : le éléphant //
58. E 6 : le grosse pierre
59. M : ce sont des animaux↑
- (La Maîtresse fait reprendre la totalité des animaux par un élève. Il ne répond pas. La maîtresse propose à la classe de l'aider en s'appuyant sur le livre. Elle lui montre un chameau).*
60. E 6 : cheval
61. M : qui sait ce que c'est
62. E4 : un chameau.
- (La maîtresse fait écouter la chanson des perroquets. Les enfants répètent ensemble le refrain « Kiki Keke Koko »). Elle arrête l'enregistrement, et demande à deux élèves d'être attentifs.*
63. E5 : < make the radio make the noise >
64. M : Chut. Assieds-toi *(en montrant E5.)* On aura deux perroquets *(Elle fait écouter le perroquet à piles qui répète la consigne; rires de la classe)* kiki keke koko chantez les perroquets
65. E4 : kiki koko [chanler] les perroquets
66. M : kiki koko keke chanter les perroquets // < stop > *(s'adressant à un élève chantant en même temps)* < later > *(en s'adressant à un autre élève qui parle)*
67. M. *(en s'adressant à l'élève qui n'arrive pas à prononcer)* tu vas répéter et C.¹³⁷ va t'aider
68. E 3 : maîtresse// < let repeat what the radio say >
69. M : ok tu vas le dire et P. va répéter
70. E.3 : < you repeat what the neighbour say >

¹³⁷ A la demande de l'inspectrice d'Académie, les prénoms des élèves ne figureront pas dans notre recherche. Nous les remplacerons par une initiale.

(La maîtresse acquiesce de la tête et fait répéter deux élèves. Ensuite elle fait écouter ce que le perroquet a entendu).

71. M : < stop you > (s'adressant à un élève qui répète en même temps que les autres).

72. E 2 : kiki keke koko

(La maîtresse fait écouter le perroquet).

73. E 2 : KIKI KEKE PERROQUET

74. M : maintenant c'est vous qui allez apprendre à parler au perroquet

75. E 4 : kiki pepe koko

76. E 5 : KIKI KEKE KOKO

77. E 3 : chanter le [perroQWet]

(On entend le perroquet répéter ce qu'a dit E3).

78. M : qu'est-ce que il n'arrive pas à dire pas à dire *(en montrant le perroquet)*

79. E : PERROQUET

(Reprise de la chanson). L'activité d'arrête. La maîtresse se rend au tableau et dessine chacun des animaux dont i la été question et demande aux enfants de les nommer après les avoir dessinés au tableau.

80. E1 : a rat

81. E 2 : banane

82. M : non ce sont les animaux du // zoo

83. E 3 : perroquet

84. M : c'est un perroquet ça↑

85. E 2 : serpent

86. M : et ça c'est

87. E 5 : une éléphant

88. M : un éléphant// et ça c'est

89. E 4 : une perroquet

90. M : UNE // perroquet

91. E : un perroquet

92. M : ah d'accord // il y a des animaux que j'ai oublié de dessiner // celui qui a un long cou

93. E 1 : le < zebra >

94. M : c'est pas un < zebra > c'est une gi-//

95. E 3 : girafe

96. M : et toi tu peux dire ce que c'est ça *(montre l'éléphant)*

97. E 1 : < elephante >
98. M : tu mets la main devant la bouche on entend pas c'est quoi ça < elephanT > c'est quelle langue
99. E : anglais c'est < élÉPHAN >
100. M : et ça (*montre le serpent*)
101. E 2 : un serpent
(*La maîtresse fait signe de se taire, et demande à un autre élève de répéter*).
102. E 3 : < snake >
103. E 4 : < shut up >
104. E 2 : ça c'est anglais
105. M : a < SNAKE > // en français on dit // un // SERPENT
106. E : SERPENT
107. M : et en anglais on dit //
108. E 2 : un < SNAKPENT >
109. M : en anglais on dit < SNAKPENT > ↑
110. E 1 : on dit < SNAKE >
111. M : comment on dit ça en anglais (*montre l'éléphant*)
112. E : < ELEPHANT >
113. M : et en français
114. E : éléphant
115. M : éléphant
116. M : et ça comment on dit en anglais
117. E : < PARROT >
118. M : et en français
119. E : < PEUROQUET >
120. M : comment
121. E : PERROQUET
122. M : et ça
123. E 1 : [GIWAFE]
124. M : j'ai entendu < ZIBWA > // < ZIBRA > c'est ça (*dessine un zèbre*) c'est comme un cheval
125. E 2 : non c'est une girafe

126. M : et en anglais // c'est GIRAFE aussi // est-ce qu'on a vu tous les animaux là // qu'est-ce que j'ai oublié // quel animal j'ai oublié
127. E 5 : le coco//
128. M : le croco//
129. E : le CROCODILE
130. M : et en anglais on dit //
131. E : < CROCODILE >
132. M : écoutez-moi les enfants si vous connaissez le mot en anglais parfois c'est facile de trouver le mot en français, parfois c'est pareil // pour crocodile c'est facile c'est < CROCODILE > les deux mots se ressemblent // est-ce que vous pouvez les frapper dans les mains
133. E 1 : CRO- CO- DI – LE trois phrases
134. M : non c'est trois syllabes // à toi tape CROCODILE dans les mains
(*La maîtresse fait répéter le nom de tous les animaux en accentuant chaque syllabe tout en les comptant avec ses doigts*) et ça (*en montrant le zèbre*)
135. E 1 : < ZEBRA >
136. M : non ça c'est en anglais
137. E 2 : [GIWAFE]
138. E : non c'est ZEBRE
(*La maîtresse montre le livre d'images pour rappeler le nom des animaux. Elle demande si les enfants reconnaissent le singe, qui n'apparaît pas dans la chanson*).
139. E 1 : c'est le < MONKEY >
140. M : < say it in french >
141. E 2 : c'est le macaque
142. M : lui a il a vu le macaque et dans le livre c'est écrit le singe // alors c'est singe ou macaque // on dit le SINGE // et ça c'est le //
143. E 4 : le chien
144. M : non c'est un
145. E : le LION
146. M (*montrant des flamands roses*) et ça ce sont des //
147. E 3 : des oiseaux
148. M : des perroquets alors // les perroquets ce sont des oiseaux // ici ce sont des perroquets ↑

149. E 3 : non parce que c'est gros // les perroquets c'est pas gros
150. M : bon dans l'histoire les deux enfants se sont moqués d'un animal // vous savez ce que ça veut dire se moquer //
151. E : RIGOLER
152. M : tout à l'heure vous vous êtes moqué de P. parce qu'il ne sait pas bien parler le français ou bien parce qu'il ne sait pas prononcer ↑
153. E : PRONONCER
154. M : parce qu'il prononce pas bien les MOTS et vous vous êtes MOQUÉS // allez répéter ça IL NE FAUT PAS SE MOQUER
155. E : IL NE FAUT PAS SE MO-QUER
156. M : < you > //
157. E1 : il ne faut pas XX le perroquet
158. M : si tu prenais le temps d'écouter tu pourrais répéter (*elle fait répéter en rythme*) KIKI KOKO KEKE nous sommes des perroquets // kiki keke koko il faut pas vous moquer //

(La maîtresse passe à une autre activité autour de l'apprentissage des couleurs).

159. M : Quelle est la couleur ↑
160. E 3 : < amajillo >
161. M : < mas alto >
162. E 3 : < AMAJILLO >
163. M : et en français
164. E : JAUNE
165. M : et ça J. c'est quelle couleur
166. E 3 : < AZUL >
167. E : BLEU
168. M : c'est quelle couleur J. répète, ce n'est pas < AZUL > // < AZUL > c'est en espagnol
169. E 3 : < DJAUNE >

(La maîtresse demande à un élève de choisir un feutre et donner la couleur. A la demande de l'enseignante il montre le feutre bleu clair et foncé. Elle demande ensuite à E 3 de prendre les feutres selon la couleur qu'elle demande et E 3 qui s'exécute sans aucune erreur).

Corpus n°2 « Le bonhomme de neige/ Snowman »

1. M : je vous écoute sur le poème
2. E : dans la nuit
3. M : non non non s'il vous plaît le titre
4. E : chanson pour les enfants l'hiver jacques Prévert dans la nuit de l'hiver galope un grand homme blanc galope un grand homme blanc c'est un bonhomme de neige avec une pipe en bois c'est un GRAND bonhomme de neige poursuivi par le froid qui arrive au village il arrive au village il arrive au village en voyant la lumière voyant la lumière dans une petite maison
5. M : non non non voyant la lumière le voilà
6. E : rassuré voyant une petite maison il entre sans frapper dans une petite maison il entre sans frapper et pour se réchauffer et pour se réchauffer s'assoit sur un poêle rouge et d'un coup il s'arrête ne laissant que sa pipe
7. M : au //
8. E : au milieu //
9. E : au milieu d'une flaque d'eau
10. M : ne laissant que
11. E : que sa pipe
12. M : et puis son
13. E : son vieux chapeau
14. M : ok restez-là restez-là ne bougez pas ne bougez pas vous n'avez pas fini je vais dire les mots en ANGLAIS ou en FRANCAIS et vous vous allez me les dire en// <put that down or > je veux dire en anglais ou en français je change d'une LANGUE à l'autre et vous vous devez dire en français ferme la porte S. reste derrière la porte reste-là oui merci alors je commence // < HE SITS ON A FRYING PAN >
15. E : il asseoit sur une poêle rouge
16. M : galope un grand homme blanc
17. E : galope un grand homme blanc
18. E 1 : < a big man (brouhaha) on a horse >
19. E2 : < A BIG SNOWMAN >
20. E3 : < a big snowman white >
21. M : < AND DISAPPEAR AT ONCE >
22. E : (*brouhaha*) il a disparu

23. M : plus fort
24. E. : et d'un coup disparaît
25. M : reste là S. mhm < A LITTLE HOUSE >
26. E : une petite maison
27. M : < HE SEES A LIGHT >
28. E : il voit la lumière
29. M : toi
30. E 5 : XX
31. M : < WITH A WOODEN PIPE >
32. E3 : avec une pique en bois
33. M : comment
34. E : avec une pique en bois
35. M : une ↑
36. E : UNE PIQUE EN BOIS
37. M : pipe ou pic ↑
38. E1 : pic
39. E 3 : pique en bois
40. M : comment on dit une pipe en bois
41. E : < a > pipe < pipe >
42. M : en bois
43. E 4: < a wooden pipe >
44. M : < a wooden // pipe >
45. E : < pipe >
46. E5 : < yeah >
47. M : < A COLD WINTER NIGHT >
48. E : dans la nuit de l'hiver
49. E4 : dans la nuit de l'hiver
50. M : < WINTER >
51. E 2 : < winter ↑ >
52. E : l'hiver
53. M : < winter >
54. E : l'hiver
55. M : < HE IS RE-A-SSURED >

56. E1 : < he's > hein
57. E 3 : < he > rentre pour coffee
58. M : < HE IS RE-A-SSURED // RE-A-SSURED// WHEN HE SEES THE LIGHT HE IS REASSURED >
59. E 2 : poursuivi il est poursuivi
60. M : < WHEN HE SEES THE LIGHT HE IS RE-A-SSURED >
61. E2 : XX voyant la lumière
62. M : < WHEN HE SEES THE LIGHT > // comment on dit ça en français
63. E3 : rassuré
64. M : < WHEN HE SEES THE LIGHT >
65. E : voyant la lu- la lumière
66. M : < HE IS REASSURED >
67. E2 : il est
68. M : il est RASSU-RÉ// < REASSURED > RASSURÉ// < HIS ALL HAT >
69. E : < yes > XXX il a un chap- chapeau
70. M : < A POOL OF WATER >
71. E2 : le d'eau (brouhaha) au milieu de
72. E3 : d'une flaque d'eau
73. E2 : au milieu d'une flaque d'eau
74. M : < SO A POOL OF WATER > c'est une //
75. E : une flaque d'eau
76. M : une ↑
77. E : flaque d'eau
78. M : < and in english↑>
79. E : < a pool of water >
80. E1 : < hey you sit down and ask somebody >
81. M : < go ahead I'm listening // you don't need no books step // who the story talks about // yes in english speak gal you may say it in french// listen shut up// go ahead >
82. E 5 : < a big snow man ↑ >
83. M : < LISTEN tell the story please from the beginning to the end shh go ahead >
(*brouhaha*)
84. E 5 : < in a cold winter night >
85. M : (*aux élèves qui parlent*) < please stop >

86. M : < tell loud they gonna listen to you in Guadeloupe on this let's go >
87. E5 : < in a cold winter night >
(Un élève lui dit de regarder la caméra.)
88. M : < wah happen say it with your own words you have to say what i have said just say
the story wah happen say it with your own words >
89. E 5 : < a big snow man >
90. E1 : *(s'adressant à E5)* < look at the camera >
91. M : < you know what the gonna say they gonna conclude this gal is a bad girl she can't
talk me the french and the English is foolish that's all >
92. E 1 : XX
93. M : < TELL THE STORY TELL THE STORY YOU'RE HERE AGAIN CAUS' IT'S
MORE TWO WEEKS WE'VE LEARNED IT // GO AHEAD > *(rises)*
94. M : et d'un coup il s'assoit sur un poêle rouge et d'un coup disparaît ne laissant que sa
pipe au milieu d'une flaque d'eau ne laissant que sa pipe et puis son vieux chapeau dans
une nuit d'hiver galope un grand homme blanc galope un grand homme blanc c'est un
bonhomme de neige avec sa pipe en bois c'est un grand bonhomme de neige (récitation
de la maîtresse)

Corpus 3

« La marelle / Let's play hopscotch »

La maîtresse a installé un jeu de marelle au sol, et demande aux élèves ce dont il s'agit. (Enregistrement 61). Après l'explication, la maîtresse demande à un élève de sauter à cloche-pied. L'élève s'exécute. Elle demande alors si l'élève a bien réalisé la tâche demandée. Elle demande alors à un autre élève de le remplacer. Tous les échanges ont eu lieu en français.

95. M : HE JUMP'D OVER WHAT IT MEAN I JUMP'D OVER

96. E : sauter sauter

97. M : (*Fait le geste*) PAR DESSUS

98. E : PAR DESSUS

99. M : je vais sauter PAR DESSUS

100. E : par dessus

101. M : quel numéro

102. E2 : sur un

103. M : je vais sauter par dessus le // chiffre // deux // PARCE QUE le caillou était dans la case numéro deux

104. E : deux

105. M : asseyez-vous // non non je ne t'ai pas encore dit de venir là (*Sermonne un élève*) // alors C. va nous dire comment on appelle ce jeu//

106. E 4 : saute

107. M : ça s'appelle saute ↑

108. E3 : saute

109. E2 : à cloche pied

110. M : à cloche-pied c'est la façon de sauter on saute à cloche pied quand on est comme ça ou comme ça ↑

111. E1 : deux pieds un pied

112. M : deux pieds un pied montre moi dépêche-toi (*Elle demande à l'élève de s'exécuter. Plusieurs élèves se lèvent pour montrer.*)

La marelle reprend.

113. M : comment s'appelle le jeu ↑

114. E1 : la marelle

115. M : c'est très bien // et en anglais ↑

116. E : < hopscotch >
117. M : < HOPSCOTCH >↑
118. E 2 : < yes >
119. M : < what da mean a HOP >
120. E2 : XX
121. M : < HOP mean jump // what da mean a SCOTCH >
122. E 3 : < the game > (*Montre le jeu.*)
123. M : < the game// ok// so what is the name in English >
124. E : < hopscotch >
125. M : we're going to CHANGE the game this morning // sit down J. // come here D. //
mets-toi là
126. E3 : moi aussi maîtresse
127. M : aujourd'hui nous n'allons pas jouer avec le //
128. E3 : le [broche]
129. M : avec la //
130. E : le [broche]
131. M : avec la brosse ou le //
132. E1 : caillou
133. M : le //
134. E : caillou
135. M (*S'adressant à un autre élève*) : < what is this you what is that >
136. E5 : cai- caillou
137. M : < a what >
138. E5 : cai- a caill-
139. M : non non < in english >
140. E5 : < a rock >
141. E : < rock >
142. E5 : < a rock >
143. M : < a rock ok > // < so we're not to play with the rock > // < please sit down > // allez
vous asseoir // je vous ai pas dit de vous lever // allez à votre place // nous allons jouer
avec le dé // comment on appelle ça en anglais
144. E : <a dice > // < DICE >
145. M : < a dice > // so what do we do with the dice > // qu'est-ce qu'on peut faire avec ça

146. E 4 : < throw the dice >
147. E2 : euh LAN-CER
148. M : il faut //
149. E2 : lancer
150. M : qui peut dire sur quel numéro c'est tombé (1'52- *La maîtresse explique jusqu'où l'élève doit sauter. Les élèves s'entraînent les uns après les autres à sauter à cloche-pied sur la marelle à chaque lancée de dé.*)
151. M : c'est lui qui va jouer parce qu'il est debout // cherche les dés // prends les dés// LES DÉs // il y a en a deux
152. E 3 : non
153. M : pourquoi tu lui dis non // (*gestes*) je lui ai dit de prendre les //
154. E 3 : dés
155. M : de prendre les dés // les dés // qu'est-ce que tu vas faire maintenant//
156. E 3 : lancer
157. M : faut pas lui dire// (*geste*) asseyez-vous// qu'est-ce que tu vas faire maintenant↑
158. E 1 : xxx
159. M : < what you're going to do now ↑ >
160. E1 : XX (fait le geste de lancer)
161. M : < louder > (*en montrant la caméra*) < the teacher can't hear you > // < what are you going to do >
162. E 2 : < the balls >
163. E1 : XXX
164. M : < I'm going > //
165. E 2 : < throw it >
166. M : < to throw it > // et comment on dit ça en français < to throw > en français
167. E 1 : XXX
168. M : < to throw >
169. E : < throw >
170. M : en français (*réponse inaudible de l'élève*) < in french >
171. E2 : < throw away >
172. E1 : < throw away >
173. M : comment ↑ (*se tourne vers E2*)
174. E2 : LANCER // LANCER

175. M : qu'est-ce que tu as dit toi (*s'adressant à un élève*)
176. E 3 : il a dit [thrower]
177. M : il a dit ↑
178. E : [thrower]
179. M : il n'a pas dit [thrower] qu'est ce tu avais dit toi //
180. E 3 : oui j'ai dit [thrower]
181. M : [thrower] ou [voyer] //
182. E3 : < voyé >
183. M : < VOYÉ > // < VOYÉ > c'est quelle langue
184. E4 : anglais
185. M : < voyer > c'est anglais
186. E5 : non c'est CRÉOLE
187. M : voyer c'est créole // ok lan:ce le dé// < to throw > (*rires de la classe*) cinq vas-y // tu sautes jusqu'à la case cinq et tu RAMasses // vas-y (*Le dé tombe sur la case 5, M. gère l'indiscipline de la classe, en français. Un élève demande l'élimination : l'élève n'a pas sauté sur le 4, mais M. lui accorde une chance. Elle montre à l'enfant le carton sur lequel se trouve l'animal.)* c'est quel animal ça
188. E3 : ti-gre
189. E 4 : [coé]
190. M : plus fort
191. E 4 : [COÉ]
192. M : [coé] levez le doigt si vous connaissez ne le dites pas parce que vous avez des points à gagner (*Montre l'animal*).
193. E 3 : les [hamants] roses
(*La maîtresse fait remarquer que l'animal n'est pas rose. Les élèves continuent à répéter la même expression.*)
194. M : les [hamants] roses ↑// comment on le dit en anglais // (*La maîtresse prononce le son /f/*) ce sont les < santos domingos > // < FLA -MIN- GO >
195. E : MIN-GO
196. E 3 : roses
197. M : et en français
198. E 3 : flamin-
- 199 : M : FLAMIN↑

200. E2 : [flamin] roses
 201. M : fla-MANDS roses
 202. E : flaMANDS roses

Corpus 4

« Où est passé le bonhomme de neige/ Snowman's melting »

(M chante Christmas carol « I wish you a Merry Christmas ». Elle reprend le chant avec ses élèves tandis que le bonhomme de neige se relève progressivement.)

203. E1 : < watch out the snow man >
 204. E2 : (*Brouhaha*) < yes he's coming XX the snowman >
 205. M : < it is santa claus or the snowman ↑ >
 206. E : < snowman > (rires)
 207. M : ne le tiens pas (*chuchote*) // < you love the snowman and the snowman loves you >
 208. E2 : < no snowman it's santa claus > (*Brouhaha*)
 209. E1 : maîtresse < he goin' fly >
 210. M : < maybe// he has wings↑ >
 211. E : no
 212. M : < how can he flies if he doesn't have wings >
 213. E2 : < he goin' to walk >
 214. XXX
 215. M : < I don't think think he going to fly because he does'nt have wings maybe he's going to walk because he has // foot >
 216. E : foot (*Brouhaha*)
L'activité se poursuit en anglais. La maîtresse explique la différence entre foot et feet, et rappelle que l'on n'ajoute pas de « s », en « proper English ». La maîtresse continue sur les autres parties du corps qui fonctionnent par paire. 14'34.
 217. M : < and how many eyes ↑ >
 218. E : < two >
 219. M : vous allez dire ça en français
 220. E : deux
 221. M : deux deux // ça ne veut rien dire
 222. E4 : deux yeux // deux yeux

223. M : alors continue
224. E3 : deux pieds
225. E2 : deux mains
226. E4 : un un nez
227. E2 : un chapeau un un un zo- zo-reille
228. E3 : non deux oreilles
229. E2 : deux oreilles// deux mains // deux pieds
230. E1 : il va faire ça avec ses mains (*gestes*)
231. M : et un chapeau// écoutez-moi // je vais vous dire un poème // est-ce que vous voulez l'entendre
232. E 3 : non oui (15'18).
(*La maîtresse récite le poème de Prévert dont elle fait répéter chaque vers aux élèves. Elle d'interrompt pour demander aux élèves si le personnage de la classe est celui du poème.* 16'21)
233. M : (*Sermonnant un élève.*) tu n'auras pas de cadeau // < you will have no présent for Christmas > // dans la nuit de l'hiver galope un grand homme blanc est-ce que c'est lui↑
234. E : OUI
235. M : comment vous savez que c'est lui
236. E2 : il est blanc
237. M : il est BLANC et il EST
238. E4 : grand et il est vert tee-shirt // son tee-shirt est vert // et il a le truc pour son main bleue
239. M : un truc pour sa main comment on appelle ça↑
240. E2 : un [glosh] // un gla-// [glosh]
241. M : c'est ni glosh (*brouhaha*) // comment on dit (*brouhaha*)
242. E3 : les [grants]
243. M : les //
244. E : [GRAN]
245. M : les GANTS // < and in English >
246. E : < GLOVES >
247. M : < the gloves > // alors écoutez
248. E4 : maîtresse (*la maîtresse acquiesce*) < will we have a party↑ >
249. M : < yes >

(Elle reprend la récitation collective du poème. Après leur avoir parlé de la pipe de l'homme elle leur demande s'il s'agit du bonhomme.)

250. E : OUI

251. M : où est sa pipe en bois ↑ // c'est quoi une pipe ↑ // c'est quoi une pipe ↑ // vous avez vu une pipe ici ↑ (*brouhaha*)

252. M : < a PIPE // you see a PIPE ↑ >

253. E2 : < yes >

254. M : non

255. E2 : < a carrot >

256. M : ça c'est une ↑

257. E2 : < CARROT >

258. M : ça c'est une CAROTTE // ce n'est pas une pipe // donc il a le nez en //

259. E3 : carotte

(La maîtresse reprend le poème et leur demande où arrive le personnage. S'ensuit une nouvelle négociation sur l'identité du personnage. Les élèves reconnaissent le grand bonhomme de neige.). 18'09/ 19/17

260. M : c'est quoi neige (*brouhaha*) // MER // mer ou neige ↑

261. E : neige

262. M : c'est quoi neige ↑

263. E2 : < snow >

264. M : alors comment on dit ça en anglais un grand bonhomme de neige

265. E1 : < snow >

266. E2 : < a big >

267. E 3 : < A BIG MAN // a big snow // a big snowman >

268. E5 : < a big snow man >

269. E6 : < a big snowman with a pipe >

270. M : < a big snowman >

271. E : < a big snowman >

272. M : comment on dit un grand bonhomme de neige arrive avec sa //

273. E 2 : bouche

274. M : avec sa //

275. E : bouche

276. M : non sa pipe en // bois

277. E : bois

278. M : avec sa PIPE en BOIS

(Elle poursuit le poème. L'homme découvre une lumière. Elle demande aux élèves de la repérer. Elle leur demande ce que l'on utilise lorsqu'il n'y pas d'électricité.)

279. M : vous connaissez pas le mot // c'est le MÊME qu'en anglais // comment on le dit en anglais

280. E2 : < candy >

281. M : comment on dit ça en anglais ↑

282. E3 : < flashlight >

283. M : < that's a flashlight ↑ > // (*rires*) on voit que vous ne savez pas parler anglais// c'est quoi ça (*Montre la lampe.*)

284. E3 : anglais

285. M : < whah this stuff// W. whah is that //

286. E2 : < I don't have >

287. M : < you don't have any light like that >

288. E2 : < I don't have >

289. E3 : < me too I have >

290. M : < you have one like this >

291. E2 : < yes >

(La maîtresse lui demande d'expliquer en anglais le fonctionnement.)

292. M : < with fire// it's a lamp/ a lampfire// lamp // sit down >

293. E2 : < a lamp // a lamp >

294. M : < LAMP or LANTERN > // asseyez-vous (21'42)

(Elle reprend la suite du récit. Les enfants discutent pour savoir ce que devient le bonhomme de neige. L'un propose que le bonhomme disparaisse sur sa chaise. Ils se demandent sur quoi il est assis. Devant les propositions des élèves toutes erronées, M. frappe la poêle sur la table.)

295. E 5 : < frying pan red >

(Rires de la maîtresse.)

296. M : < we don't say a frying pan red in English >

297. E4 : maîtresse il a dit

298. M : < in English I have to put the colour in front > // < A RED >

299. E : < frying pan >

300. M : hein↑
301. E : < red frying pan >
302. M : < he sat on a red frying pan > comment on va dire ça en français↑
303. E4 : il est assis sur un // truc rouge
304. M : sur un TRUC rouge ↑
305. E5 : < he take XX the hat and he goin' be snow >
306. E4 : < no > quand il a < rété > quand il a assis il va
307. M : mhm
308. E3 : il va pssssssss
309. M : (*rires*) il va se brûler les fesses ↑
310. E 3 : non il va se xxx il va se XXX il va se XXX (*brouhaha*)
311. M : < say it in English >
312. E3 : < he goin' to melt >
313. M : < oh he goin' to melt // and if he melt how he become↑ >
(*brouhaha*)
314. E2 : < he goin' make to water >
315. M : < ah he goin' to turn into water// so he goin' to melt// and why he goin' to melt >
316. E4 : < in the pan >
317. M : < because whah >
318. E3 : < because the pan has fire >
319. E1 : XXX
320. M : < the pan has fire// whah the pan has fire ↑// it is >
321. E : < hot >
322. M : < it is >
323. E : < hot >
324. M : < it is >
325. E : < HOT >
326. M : et comment on va dire tout ça en français
327. E3 : il fait chaud
328. M : qu'est-ce qui est chaud ↑
329. E4 : c'est chaud
(*brouhaha*)
330. E4 : il se réchauffé

331. M : il s'est réchauffé

332. E : chauffé

333. E2 : regarde c'est là (*montre le tableau*)

334. E3 : < look snowman // look him >

335. E5 : < a pumpkin >

(La maîtresse reprend la séance : le bonhomme de neige a disparu en se réchauffant sur une poêle rouge. Elle reprend la fin du poème. Les enfants entonnent en chœur Merry Christmas, puis Nwel en créole. La maîtresse demande dans quels pays il y a la neige en hiver. La maîtresse évoque les pays du Nord puis les Antilles, puis la France. Elle leur demande comment ils savent cela. Un enfant demande à chanter une chanson de Noël en anglais. La maîtresse fait reprendre l'air de Christmas Song à la flûte.)

Corpus 5

« La marelle des animaux/ how to play hopscotch with animals ? »

(Elle rappelle les consignes du jeu, et rappelle que dans ce cas il s'agit des animaux).

336. M : < say it in English but with that chewing gum xxx you talk like a mouton go and spit it out that chewing gum and X say it in english now // YOU HAVE TO SAY WHAT YOU'RE GOING TO DO // tell him how he goin' to do // stop// go ahead > // chut// vas-y J. (*Brouhaha.*)

337. E1 : à pied-cloche et tu dois dire animal (*Brouhaha.*)

338. M : non non il faut dire sinon tu as pas le droit de jouer c'est toujours à cloche pied// un seul pied

339. E4 : DIS ANIMAL W.

340. M : TU ne sais pas dire // on saute sur chaque case à cloche-pied et on dit le nom d'un ANI-MAL

341. E : animal

342. M : vas-y // < louder please >

343. E2 : < butterfly // chicken > //

344. E1 : < parrot >

345. E2 : < parrot // bird // alligators >

346. E3 : < no alligators // don't like >

347. M : éliminé // sors (*Elle réexplique les consignes : il faut le faire rapidement sans parler.*) // < go ahead >

348. E3 : < parrot// butterfly// chicken > // cochon// mouton// vache// chien // [tcheval] // serpent// requin
349. M : < don't tell him > // éliminé// tu es arrivé jusqu'au neuf
350. E4 : < vampire // chicken// bird // parrot >
351. M : < continue >
352. E3 : < sheep// owl// > perroquet// <lion>// (*chuchotements de la maîtresse*)// <crocodile> //
353. E1 : crocodile
354. E3 : < shark >
- La maîtresse le félicite parce qu'il a tout dit. Elle demande au suivant de le dire en français. Propose au dernier en français de le dire dans la langue de son choix : anglais, espagnol, créole. (6'28).*
355. M : < move move no // faster than faster >
356. E5 : serpent// iguane// crocodile// requin // poisson //
357. E : cochon
358. E5 : cochon
359. M : taisez-vous
360. E5 : cochon
361. E1 : cochon deux fois éliminé // il a dit cochon deux fois //
362. E5 : < snail > //
363. M : escargot
364. E5 : escargot //
365. E2 : < lion >
366. E5 : lion (*brouhaha*)
367. E5 : // vache // crocodile
368. M : crocodile c'est bien
- (7'14-9'25 : Les enfants jouent les uns derrière les autres.)*
369. E6 : lunettes
370. M : loup
371. E6 : loup
372. E5 : [lounettes]
373. M : < not [lounettes] > lou//
374. E4 : < this is glasses >

375. M : c'est un animal < glasses >↑

376. E3 : non// loup// (*brouhaha*)

377. E 5 : zèbre

378. M : zèbre

379. E5 : < monkey >

380. M : < monkey > c'est pas en français// singe // < sheep > in french

381. E : chèvre

382. M : MOUTON // chèvre < dis goat > // merci // assez-vous

Transcription de l'entretien

Identification de l'entretien	Entretien + Olivier-Serge CANDAU
L'enquêté(e)	
Nom	Mme D.
Âge	45 ans
Sexe	Féminin
Profession	Enseignante en CLIN
Remarques particulières si nécessaire	Notre échange a lieu dans une bibliothèque de la ville en dehors de l'établissement. Il nous a semblé que le lieu permettait toute la tranquillité et la liberté requises pour permettre à Mme D. de se sentir à l'aise en dehors de l'institution scolaire.
Modalités de passation de l'entretien	
Lieu	Salle de travail (bibliothèque de Marigot)
Moment	10 décembre
Durée	16 minutes.

Intervenants	Transcription
1. E	par rapport à la séance qu'on vient de voir ensemble est-ce que vous pourriez me dire à quel moment vous avez alterné les langues // est-ce que vous arrivez à peu près à me dire un petit peu
2. M	euh/ c'est à dire euh j'avais prévu d'alterner les langues parce qu'au moment où j'ai demandé aux enfants d'expliquer le poème je me suis rendu compte qu'ils n'avaient pas compris donc là c'est un DÉbut de CETTE séance-là que j'ai alterné les langues
3. E	d'accord// ok
4. M	mais précédemment j'avais déjà compris que

	c'était pas acquis la <u>compréhension</u>
5. E	la <u>compréhension</u> était pas acquise // donc c'est comme un support pour aider d'accord/ mhm est-ce que vous avez l'impression que des alternances supplémentaires dans la séquence par rapport à ce que vous aviez prévu
6. M	euh oui en fait je n'ai pas trop compris quand vous dites les alternances
7. E	le fait de changer de langue dans la séance est-ce que c'est toujours prévu ou est-ce que ça peut venir au fur et à mesure
8. M	non ça n'est pas toujours prévu ça vient au fur et à mesure c'est seulement selon les besoins
9. E	selon les besoins vous pourriez me donner un exemple de besoin que vous ressentez pour ce changement de langue vous dites ben tiens là par exemple j'ai besoin de changer de langue
10. M	euh quand les enfants restent inactifs ou muets afin de les débloquer moi je peux changer les langues je peux faire une alternance d'une langue à l'autre s'il n'y a pas de souci ils arrivent à travailler normalement
11. E	et vous trouvez que les élèves réagissent comment quand vous changez de langue justement
12. M	je pense qu'ils sont beaucoup plus motivés quand je change de langue ils sont plus en sécurité ils ont plus confiance ça augmente leur assurance ils participent davantage // ils

	passent ainsi d'une langue à l'autre sans s'en rendre compte alors que lorsque je reste seulement dans la langue française ils n'ont pas trop envie ils n'osent pas
13. E	quand vous passez dans une autre langue est-ce qu'après eux-mêmes reviennent au français
14. M	oui oui effectivement sans même s'en rendre compte donc cela me confirme qu'il y a des acquis mais que c'est du à un manque de confiance parfois que les enfants ne s'expriment pas
15. E	vous les félicitez ou vous ne leur dites rien dans ces cas-là
16. M	mais je les félicite
17. E	vous les félicitez ouais vous leur dites quoi par exemple
18. M	et bien je leur dit que c'est très bien qu'il faut continuer qu'ils sont capables de répondre
19. E	d'accord mhm quand vous préparez une séance de travail comme celle à laquelle j'ai eu la chance vous m'avez donné la chance de d'assister euh est-ce que vous vous dites quels sont les moments présents où vous vous dites tiens là il faut vraiment que je change de langue // est-ce que vous dites je vais faire ça en début de séance plutôt à la fin en plein milieu pour les réveiller
20. M	je commence toujours par là en français quand même et si VRAIMENT il y a nécessité là donc souvent c'est par comment dire le passage d'une langue à l'autre c'est assez naturel chez moi mais c'est juste en cas

	de nécessité
21. E	donc vraiment en cas de nécessité d'accord// maintenant qu'on a pu revisionner ensemble quelques séances de travail dans lesquelles on voit qu'il y a une alternance de langues est-ce que finalement vous vous dites j'aurai pu faire la séance que en français ou que en anglais ou vous dites finalement c'est ce que je voulais faire est ce que vous avez un point de vue différent après avoir visionné
22. M	bon je déduis quand même que c'est une bonne chose de pouvoir passer d'une langue à l'autre et puis que ça devient presque une méthode de travail chez moi et puis j'encourage d'autres enseignants à essayer y 'en a même qui m'ont dit que ça marche dans les autres classes
23. E	d'accord qu'est-ce que vous diriez à un enseignant qui voudrait faire sa séance que en français qu'est-ce que vous lui diriez
24. M	je dirais à cet enseignant que s'il a la possibilité de VÉRIFIER la compréhension que c'est très utile parce que les enfants de chez nous parce que très souvent ils sont à côté quoi ils ne comprennent pas et que c'est très difficile pour eux de partir et de travailler comment dire toutes ses informations de pouvoir les traiter de dire plutôt sans qu'il y ait le passage d'une langue à l'autre
25. E	d'accord est-ce que vous avez l'impression qu'au fur et à mesure de l'année donc que les enfants que j'ai pu rencontrer plusieurs fois utilisent de plus en plus le français ou

	alternent l'anglais et le français ça dépend des séances vous avez l'impression qu'ils sont plus à l'aise dans une langue que dans l'autre
26. M	moi je vous dirais si on commence tôt cette méthode ensuite si on commence chez les enfants aussi jeunes euh ils risquent de ne pas en avoir besoin plus loin dans leur scolarité parce qu'ils apprennent après à traiter les informations dans la langue française mais si ce n'est pas fait au début il y a ce blocage qui peut rester qui fait que l'enfant reste toujours en difficulté
27. E	vous pensez que ces blocages là se créent dès la classe de CLIN
28. M	non c'est à dire c'est normal que les enfants de CLIN soient dans cet état mais chez nous il y a beaucoup d'enfants qui sont dans cette même situation moi je dirais même la majorité des enfants qui sont dans cette situation ce travail se fait dès la maternelle
29. E	chez nous vous entendez la zone de Sandy Ground ou de St Martin en général
30. M	St Martin en général
31. E	St Martin en général // et par rapport à ce qu'on a pu voir dans les séances et dans notre entretien est-ce que vous avez l'impression que le fait que les enfants parlent deux langues actuellement dans la CLIN ou en général pour eux pour l'instant c'est plutôt un handicap ou c'est au contraire quelque chose qui va les aider
32. M	le fait qu'ils passent d'une langue à l'autre

33. E	ouais est-ce que vous pensez que c'est un signe d'échec ou au contraire c'est un signe de progrès
34. M	non je crois que c'est un signe de progrès SI les enfants comprennent pourquoi pourquoi il y a ces deux langues s'ils arrivent à mettre ces deux langues en usage sans qu'il y ait de conflit sans qu'il y ait de sentiment de REJET de la langue maternelle personnelle de la langue de l'école c'est à dire qu'il doit pouvoir harmoniser les deux langues et dans ce cas c'est quelque chose de très positif
35. E	harmoniser ça serait quoi pour vous par exemple
36. M	harmoniser c'est déjà vouloir apprendre les deux langues parce qu'il y a des situations où les enfants ne veulent pas en début d'année ils y a des enfants qui mettaient les doigts dans les oreilles pour ne pas entendre du français donc épouser cette langue manifestement que l'enfant ne veut pas entendre serait se mettre en conflit avec lui avec l'élève donc le fait de pouvoir détourner ce refus en passant par sa langue maternelle en passant par les jeux par l'action et tout / l'enfant ne se rend même pas compte qu'il passe à l'autre langue et l'aider au fur et à mesure après il y a une action des deux
37. E	parmi les séances que j'ai pu observer avec vous Mme D. la première séance était plus ou moins monolingue même si de temps en temps les enfants s'exprimaient dans d'autres langues en anglais notamment il m' a semblé

	normal par exemple que « hopscotch » était davantage bilingue est ce que vous avez l'impression qu'il y a une différence dans les deux séances pour vous les deux séances sont aussi pédagogiquement efficaces ou vous avez une préférence
38. M	parlons de la première séance s'il s'agit de la marelle ordinaire / vous avez dit que c'est monologue enfin monolingue je veux dire
39. E	disons qu'effectivement l'anglais n'était pas le moteur de la séance dans ce que j'ai pu observer que même si l'anglais intervenait il n'était pas aussi sollicité comme on pouvait le faire dans « hopscotch » dans la marelle avec les animaux ou la marelle juste avec les dés
40. M	cela peut venir du fait qu'ils l'aient préparée davantage et donc ils avaient le vocabulaire le lexique adéquat donc on n'avait pas besoin de ce passage d'une langue à l'autre aussi souvent
41. E	je comprends donc ça vient de la préparation
42. M	oui oui
43. E	justement par rapport au passage d'une langue à une autre on entend dans l'enregistrement à un enfant à un moment donné qui dit « maîtresse let the radio make noise » je crois que c'est ça il commence par maîtresse et il demande à ce que l'enregistrement soit lancé pour écouter l'enregistrement// l'enfant commence sa phrase par maîtresse et il continue sa phrase en anglais pour vous c'est signe de quoi

44. M	moi je crois que c'est positif quand même dans la mesure où il ose déjà m'adresser la parole il commence en FRANCAIS et je crois que c'est un enfant un des enfants qui n'a pas encore le bagage qu'il faut pour pouvoir poursuivre ou terminer sa phrase en français mais il a manifesté le vouloir cette envie de parler français c'est une bonne chose donc maintenant combien de temps ça prendra combien de temps il faudra pour que l'enfant puisse dire sa phrase entière en français cela dépendra d'autres paramètres
45. E	est-ce que vous pensez qu'un enfant qui aurait atteint ce niveau bilingue idéal j'allais dire équilibré est-ce que vous pensez que l'enfant pourra tout traduire ou gardera des mots dans une langue ou dans l'autre
46. M	il gardera les mots tant qu'on sera dans le contexte dans lequel nous vivons je crois qu'il y aura un seul passage cette alternance dans une même phrase des deux langues parce que c'est devenu presque une mode le fait de parler de mélanger les deux langues
47. E	et j'allais dire si je puis me permettre vous en tant qu'enseignante saint martinoise qu'est-ce que voulez leur enseigner // un mélange des langues une séparation des langues ou autre chose
48. M	moi je veux leur enseigner la séparation mais je reviens sur ce mot d'harmonisation d'amour des deux langues
49. E	d'accord l'amour des deux langues
50. M	parce que moi je suis très patriotique je suis

	<p>saint martinoise aussi mais je viens d'une mère qui a connu la deuxième guerre mondiale et qui se croit plus française que les français alors voilà</p>
51. E	<p>est-ce dans l'identité saint martinoise //est-ce qu'on peut être un saint martinois français et s'exprimer en anglais et est-ce que c'est une valeur qu'on peut enseigner aux enfants</p>
52. M	<p>justement je crois que nous devons le faire nous devons valoriser davantage la langue maternelle l'anglais tout en sachant que en le faisant ça permettra aux enfants de mieux progresser dans la vie ils auront une meilleure ils sauront mieux qui ils sont avant tout mais ils sauront aussi que en tant que citoyen français il faut avoir cette langue il faut la posséder il faut l'aimer il faut la pratiquer</p>
53. E	<p>juste pour clore notre entretien si vous avez un message pour nos politiques qui mettent en place des projets pour l'éducation à St Martin en particulier est-ce que vous auriez un conseil à leur donner</p>
54. M	<p>oui// moi je reviens sur le fait quand même que les enfants de CLIN ces enfants qui viennent ici pour combien de temps on ne sait pas parce que des fois ils ne sont que de passage pour une période très brève où ils peuvent y rester toute leur vie mais comme tout cela dépend d'autres facteurs ils ne savent pas à ce moment quelle sera la durée de leur séjour à St Martin moi j'aurais souhaité quand même que leur langue</p>

	<p>maternelle soit plus travaillée que cela soit à l'oral ou à l'écrit en parallèle avec le français au cas où s'ils doivent retourner chez eux qu'ils ne se trouvent pas dans une situation d'illettrés vous comprenez et de toutes façons c'est très enrichissant d'avoir plusieurs langues et dès les petites classes // mais parler les langues ne suffit pas il faut savoir écrire et lire donc pour moi ça sera l'usage des autorités de voir enfin ce qu'ils peuvent mettre en place si c'est pas dans l'enceinte de l'école dans les villages et tout ça dans le cadre du contrat de vie et tout ça s'ils peuvent aider les enfants à travailler leur langue maternelle en parallèle de la langue française</p>
55. E	merci encore pour cet entretien

Mots-clés :

Agir professoral, alternances codiques, bilinguisme, CLIN, contextualisation didactique, exolinguisme, FLE-FLS, séquences potentielles d'acquisition, zone proximale de développement.

Résumé :

La présente étude s'inscrit dans une dynamique interactionnelle qui interroge les pratiques verbales des apprenants entre formes non normées et formes scolaires attendues, discours scolaire et productions des élèves, lors de séances enregistrées dans une classe d'accueil dans une école élémentaire, à Saint Martin, collectivité ultra-marine. On s'interroge ici sur la pertinence des alternances codiques dans l'appropriation du contenu d'enseignement, en particulier lexical. Cette étude vise à planifier, évaluer, et proposer une ébauche de didactisation des alternances codiques.



Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à joindre au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : CANDAU PRENOM : Olivier - Serge

DATE : 29/06/11