



Gestion des situations plurilingues en milieu scolaire

Sophie Alby

► To cite this version:

Sophie Alby. Gestion des situations plurilingues en milieu scolaire : Formation des enseignants en contexte guyanais. Bilinguisme et interculturalité à Mayotte. Pour un aménagement du système éducatif, Mar 2006, Dombéni, Mayotte. halshs-00291691

HAL Id: halshs-00291691

<https://shs.hal.science/halshs-00291691>

Submitted on 28 Jun 2008

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.

Gestion des situations plurilingues en milieu scolaire Formation des enseignants en contexte guyanais

Version simplifiée

Sophie ALBY
MCF IUFM Guyane / UMR CELIA

Référence : Alby, S. 2006. Gestion des situations plurilingues en milieu scolaire : formation des enseignants en contexte guyanais. Dans Barreteau, D. et Sautel, J-P. (coords), *Actes du Colloque « Bilinguisme et interculturalité à Mayotte. Pour un aménagement du système éducatif »*, 20-23 mars, IFM de Dembény (Mayotte). <http://www.ac-mayotte.fr>

1. Présentation du cadre de la recherche

La recherche qui fait l'objet de cette communication s'inscrit dans le cadre de l'Equipe de Recherche en Technologie de l'Education (ERTé) de l'IUFM de la Guyane, intitulé "Recherche Appliquée en Formation et Education en contexte Guyanais". Cette équipe de recherche se donne pour objectif de produire des connaissances pour les mettre au service des acteurs sociaux. Elle s'appuie sur un certain nombre de constats inhérents au contexte guyanais :

- a) le plurilinguisme du public, des classes et le pourcentage important d'élèves allophones (Léglise, à paraître 2006 ; Léglise & Puren, 2005 ; Leconte & Caïtucoli, 2003) ;
- b) le taux d'échec scolaire supérieur à celui de l'hexagone et des autres DOM ;
"En 1999, 35% des jeunes de Guyane ont atteint un niveau baccalauréat [...] ce qui correspond à un peu plus de la moitié du taux observé en France métropolitaine qui était de 62,8% en 1998." (Déclaration de politique scientifique de l'ERTé, 2005).
- c) le fait qu'il s'agit d'une situation encore méconnue d'un point de vue sociolinguistique.
"A l'exception de quelques travaux récents, la situation sociolinguistique de la Guyane dans son ensemble comme dans ses particularités régionales est très peu connues." (Léglise & Puren, 2005).

L'ERTé Guyane est une équipe de recherche qui a, à ce titre, des objectifs scientifiques clairement établis, mais il s'agit d'une équipe de recherche appliquée et elle vise aussi en ce sens des objectifs pratiques. Son premier objectif est d'améliorer la réussite scolaire des élèves guyanais. Ceci implique selon nous de :

- continuer à combler le déficit de connaissances sur le contexte éducatif ;
- d'analyser les pratiques éducatives mises en œuvre et d'en mesurer les effets ;
- d'expérimenter des dispositifs et d'élaborer des supports pédagogiques adaptés ;
- de traduire ces résultats positifs en actions de formation pour les enseignants ;
- de faire des propositions d'adaptation des programmes et des méthodes.

C'est au travers de trois axes, que les chercheurs de cette équipe ont choisi de se regrouper : a) Prise en compte et place des langues des élèves à l'école en Guyane ; b) Interculturalité et besoins éducatifs spécifiques en contexte guyanais ; et c) Analyse des représentations et des rapports aux savoirs en contexte guyanais. Ces axes présentent la particularité de regrouper des chercheurs issus de disciplines différentes (linguistique, sociolinguistique, anthropologie, sciences de l'éducation, psychologie sociale et interculturelle) qui portent donc des regards croisés sur un même objet¹.

¹ Il ne sera ici question que du premier axe et d'une seule discipline, la sociolinguistique.

2. Un regard sociolinguistique sur l'école en Guyane

Les travaux qui sont présentés ici résultent d'un regard sociolinguistique sur la question de l'enseignement en Guyane. Ils s'inscrivent dans un cadre théorique clairement identifié, celui de la recherche sur les pratiques de classe en situations plurilingues, dans la lignée des travaux de Moore (1996) et de Gajo & Mondada (2000).

Les objectifs sont, au sein de l'ERTé, de décrire et d'analyser la présence des langues des élèves dans les interactions scolaires ; de décrire et d'analyser la gestion, par les enseignants, de la présence des langues des élèves dans la classe ; et enfin, de proposer des pistes aux enseignants pour une gestion réfléchie des langues des élèves dans les pratiques de classe.

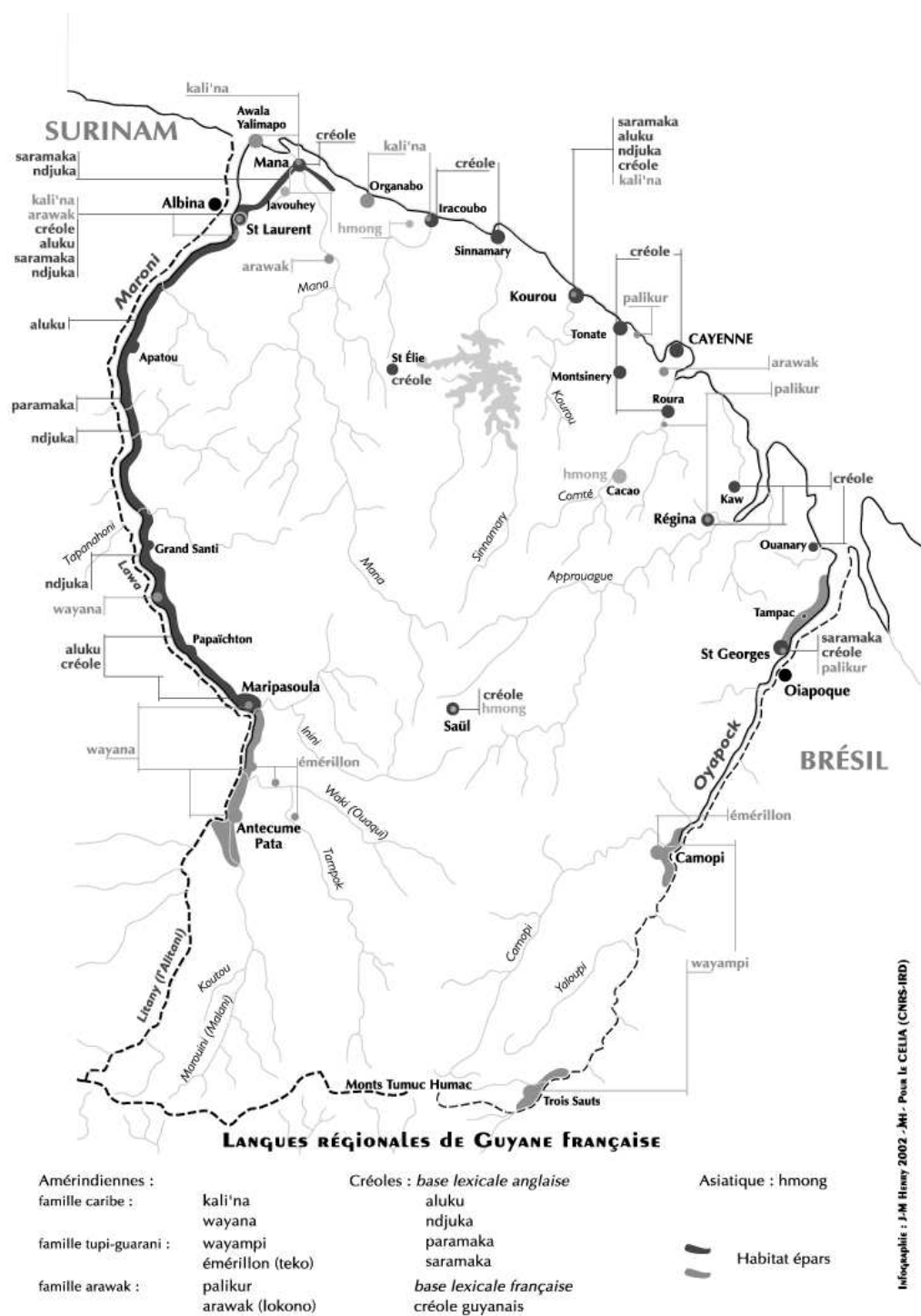
Cette recherche prend pour point de départ trois présupposés : l'objet est constitué des langues "parlées" en Guyane plutôt que des langues "de" Guyane ou langues "régionales" de Guyane ; les élèves et les situations scolaires se caractérisent par leur plurilinguisme plutôt que par leur bilinguisme ; et enfin, la/les langue(s) première(s) des élèves constitue(nt) un atout pour les élèves et pour les enseignants plutôt qu'une difficulté à surmonter.

Les langues parlées par les élèves en Guyane

Suivant en cela Alby & Léglise (2006), nous abordons la question des langues des élèves part le biais d'un parti pris sociolinguistique qui consiste à observer, analyser les langues *parlées* en Guyane plutôt que les langues *de* Guyane. Nous souhaitons par ce biais sortir du cadre de l'opposition – statutaire et idéologique – entre langues "dites²" régionales et langues de l'immigration. Il s'agit là en effet d'une approche "traditionnellement" employée en Guyane pour présenter la situation linguistique du département (Goury & al., 2000 ; Goury, 2002 ; Collectif, 2003 ; Goury & al., 2005) - en témoigne la carte incluse ci-dessous, et critiquée par Alby & Léglise (2006) et Léglise (à paraître 2006).

Nous entendons donc par "langues parlées par les élèves" leurs langues dites premières (qu'il y en ait une ou plusieurs) et leurs langues dites secondes. Ces langues incluent le français qui occupe de facto une place dans leur répertoire en tant que langue de scolarisation.

² "Dites régionales" dans la mesure où en Guyane seule une langue a effectivement ce statut (le créole guyanais), tandis que neuf autres langues sont susceptibles d'accéder à ce statut d'après le rapport Cerquiglini (2003).



Pour compléter cette carte qui ne présente que certaines des langues de Guyane, nous proposons donc ci-dessous, à la suite de Alby & Léglise (2006 : 247-248)³ une liste des langues parlées en Guyane par plus de 1% de la population :

Sept langues amérindiennes :

- deux langues de la famille tupi-guarani, le teko et le wayampi ;
- deux langues de la famille arawak, le lokono et le palikur ;
- trois langues de la famille caribe, le kali'na, le wayana et l'apalai.

³ Sous une version néanmoins simplifiée puisque n'y figurent pas certains des renseignements fournis dans la version initiale.

Cinq langues créoles à base lexicale française :

- le créole guyanais ;
- le créole haïtien ;
- le créole martiniquais ;
- le créole guadeloupéen ;
- le créole de Sainte-Lucie.

Trois langues créoles à base lexicale anglaise :

- le nenge(e), constitué de trois variétés, l'aluku, le ndyuka et le pamaka ;
- le sranan tongo ;
- le saamaka dont la caractéristique est d'avoir été partiellement relexifié en portugais.

Des variétés de langues européennes, et notamment :

- le français ;
- le portugais du Brésil ;
- l'anglais du Guyana ;
- le néerlandais ;
- l'espagnol.

Des langues asiatiques :

- le hmong ;
- le chinois (hakka et cantonais).

D'autres langues pourraient être ajoutées à cette liste (par exemple le javanais, le lao, le libanais, etc.) mais leur présence reste peu significative chez les jeunes générations (Alby & Léglise, 2006).

Au regard de cette pluralité linguistique, on ne peut donc que s'interroger sur la place que l'école accorde à ces différentes langues. Or, "sur la vingtaine de langues parlées par plus de 1% de la population vivant en Guyane, les différents dispositifs mis en place ces dernières années dans l'éducation nationale ne concernent que 7 ou 8 d'entre-elles" (Alby & Léglise, 2006 : 251). Il s'agit donc de dispositifs qui touchent certes environ la moitié de la population mais qui ne touchent pas l'ensemble des locuteurs des langues *parlées* en Guyane et ne touchent pas toutes les écoles. Ces dispositifs sont le programme "Médiateurs culturels et bilingues"⁴ et l'enseignement du créole et de la culture créole. Ce dernier, qui concernait 10 classes en 1990 et plus de 300 aujourd'hui, s'inscrit dans le cadre de l'enseignement des langues et cultures régionales et concerne trois heures d'enseignement hebdomadaires (Goury & al., 2005).

On peut conclure de cette situation que la mise en place de dispositifs pédagogiques innovants ne peut se faire que sur la base d'une connaissance de la situation sociolinguistique réelle de la région concernée.

Le plurilinguisme des élèves : une réalité peu prise en compte

La question éducative est bien (trop) souvent abordée sous l'angle du bilinguisme. Or, il nous semble essentiel dans un tel contexte, et au regard des données recueillies ces dernières années, de sortir des couples "traditionnels" constitués de "une personne – une langue", "une communauté – une langue". Ceux-ci sont en effet à la source de confusions fréquentes entre classes ou écoles "ethniquement homogènes" et classes ou écoles "linguistiquement" homogènes, qui ont pour conséquence l'identification des premières en tant que classes/écoles "monolingues".

Or, certains exemples tirés du cas guyanais montrent que la réalité est bien plus complexe. Il en va ainsi de l'école d'Awala-Yalimapo. Celle-ci présente la caractéristique d'être quasi-monoethnique puisqu'elle est essentiellement fréquentée par des élèves d'origine kali'na. Elle est à ce titre le plus souvent identifiée comme monolingue. Or, les enquêtes sociolinguistiques menées sur les pratiques déclarées des élèves montrent que ces élèves sont le plus souvent plurilingues. Cinq langues apparaissent dans ces

⁴ Voir la présentation de M. Launey et S. Alby dans le présent rapport.

enquêtes : le kalin'a, le français, le créole guyanais, le néerlandais et le sranan tongo (Alby & Léglise, à paraître 2006 ; Léglise, à paraître 2006). On pourrait n'y voir que l'effet de pratiques déclarées, cependant les données recueillies par le biais d'enregistrement montrent des traces de plusieurs de ces langues. Ainsi, cette école est bien une école (quasi)monoethnique, mais elle est surtout constituée d'un public plurilingue. Dans un autre ordre d'idée, les écoles suivantes sont des écoles dites monoethniques et monolingues, mais qui sont dans la réalité pluriethniques et plurilingues : écoles d'Apatou, de Javouhey et d'Antecume Pata. Les écoles d'Apatou sont le plus souvent identifiées comme constituées d'un public aluku, pourtant s'y côtoient des enfants aluku, ndyuka, pamaka, saamaka. Ils sont locuteurs de nenge(e), de saamaka, de sranan tongo, de français et parfois de néerlandais. L'école de Javouhey est quant à elle identifiée comme une école constituée d'élèves hmong, or ceux-ci sont minoritaires numériquement dans certaines classes puisque des élèves businenge y sont aussi inscrits. Enfin, l'école d'Antecume Pata est identifiée comme une école constituée d'élèves wayana, or s'y côtoient des élèves wayana et apalai. Ces situations posent problème dans la mise en place de dispositifs dans la mesure où les langues premières des médiateurs bilingues intervenant dans ces écoles ne reflètent pas l'ensemble des langues des élèves qui en constituent le public (médiateur aluku à Apatou, médiateur hmong à Javouhey et médiateur wayana à Antecume Pata). Ainsi, encore une fois, il apparaît qu'une connaissance fine des situations sociolinguistiques dans les écoles est un préalable nécessaire à toute réflexion sur une adaptation du système éducatif.

L'atout plurilingue

La recherche menée part de l'hypothèse de l'atout plurilingue et s'oppose en ce sens aux conceptions (de la recherche, des enseignants et de l'institution scolaire) qui ont conduit d'une manière ou d'une autre à la stigmatisation de la présence des langues premières des élèves dans la classe, posant que celles-ci "parasitaient" l'acquisition de la langue de scolarisation (ou d'une langue seconde en général).

Il s'agit donc là d'un nouveau regard sur la place des langues des élèves qui considère que l'utilisation d'une langue première dans la classe peut constituer, pour les élèves, une stratégie d'apprentissage et un pont vers l'autre langue et, pour les enseignants, une ressource pédagogique. Ce regard s'inspire en partie de la recherche sur les situations exolingues (Noyau & Porquier, 1984 ; Albert & Py, 1986), "situations marquées par une asymétrie des compétences des locuteurs impliqués" (Py, 2000 : 7-8).

Pour les élèves, la langue première "fonctionne à la fois comme un signal de détresse en direction de l'expert (le natif, l'enseignant, l'enseignant natif), tout en permettant de rester 'à flot' dans la conversation" (Moore, 1996 : 101). Il s'agit donc là d'une stratégie de l'élève pour solliciter l'aide de l'enseignant et d'une stratégie pour résoudre un problème de communication en cours d'échange. Les exemples ci-dessous illustrent la manière dont des élèves bi/plurilingues peuvent ainsi exploiter les différentes langues de leur répertoire pour "rester à flot dans la conversation". Ils sont issus d'une recherche menée à l'école d'Awala-Yalimapo auprès d'élèves kali'na d'une classe de CM2 (Alby, 2001). Les enregistrements se font dans le cadre d'un jeu en binôme où un élève qui a sous les yeux un dessin doit décrire celui-ci à son camarade afin que ce dernier puisse reproduire le dessin sur une feuille blanche.

- (1) G : une per-
H : quoi↑
G : une personne qui fait / ehm // **malu** // ...
*une personne qui file du **coton**⁵*

Dans ce premier exemple, G. a une lacune momentanée⁶ en français, signalée ici par des marques d'hésitation (pauses, ehm). Il va donc faire appel à une autre langue de son

⁵ Les passages en italiques correspondent aux traductions et non pas à ce qui est dit par les enfants.

répertoire verbal, le kali'na, pour résoudre son problème de communication et transmettre son message. Il s'agit, au sens de Moore (1996), d'une "bouée transcodique".

(2) A : alinatu man – *c'est une plaque (pour cuire la cassave)*

C : otî↑ / anukutîpa wa – *quoi ? je ne comprends pas*

A : **un truc rond // noir**

(rires des élèves)

X : alepa ikatopo – *la cassave est dessus*

A : alepa / euh / alepa itupo kinikasaton – *la cassave, on fait cuire la cassave dessus*

C : a'a↑ - *ok !*

Dans ce deuxième exemple, la langue de l'interaction est au départ le kali'na. C. ne connaît pas le mot employé par A., *alinatu* qui désigne la plaque qui sert à préparer la cassave (galette de manioc). A. et X., qui ne connaissent pas de mot en français pour désigner cet objet vont mettre en place diverses stratégies pour permettre à C. de l'identifier. A. commence par le décrire en passant au français, tandis que X. (et A. à sa suite) en décrit la fonction.

Dans ces deux exemples, le bilinguisme, le plurilinguisme, sont des ressources pour faciliter la conversation, pour ne pas rompre l'échange.

Un tel regard sur l'emploi de la/des langue(s) des élèves dans les situations de classe a un certain nombre de conséquences pédagogiques. L'une d'entre-elles est que l'enseignant, acceptant que la L1 est un atout dans l'apprentissage, ne va plus la considérer comme un refus de l'échange et répondra à cette demande d'aide afin qu'elle serve de base à la mise en place d'une situation d'apprentissage.

3. Les pratiques des enseignants

L'utilisation de la L1 en classe reste encore aujourd'hui un tabou tenace. Certains enseignants refusent de l'utiliser eux-mêmes et refusent que les élèves de leurs classes l'utilisent. Le risque avec une telle attitude étant qu'il y ait rupture de la communication dans la mesure où l'élève n'a plus accès à la compréhension et ne peut pas non plus répondre à une demande de celui-ci.

Certains enseignants, cependant, s'appuient, le plus souvent inconsciemment (en tout cas d'un point de vue pédagogique), sur la langue des élèves.

Nous en proposons ici un exemple, au travers de la fonction d'étayage dont on sait qu'elle constitue un aspect essentiel des interactions scolaires. Celle-ci est tout aussi importante dans les situations de plurilinguisme. Elle concerne "l'ensemble des interventions [du] partenaire compétent qui ont pour effet de permettre au partenaire moins compétent de réaliser une performance qu'il n'aurait pas pu réussir sans cette aide" (Py, 1993 : 55). Ainsi, dans certains cas, la L1 des élèves servira de support pour construire un pont vers la langue de scolarisation.

L'exemple qui suit est issu d'un échange entre enseignant et élèves dans le cadre d'une séance d'éveil à la conscience phonologique à l'école Moutende d'Apatou, dans une classe de CP (Alby, à paraître 2006). Le support est un loto des sons, constitué de sons enregistrés et d'images correspondant à ces sons. L'objectif premier d'un tel support est d'identifier le son entendu et de le relier à une des images. Cependant, au-delà de cet objectif (qui relève bien de l'éveil à la conscience phonologique), on s'aperçoit que ce qui importe réellement pour l'enseignante c'est que les élèves nomment ce qu'ils entendent. Elle espère ainsi par ce biais les amener à employer des structures langagières de type : "c'est un chien/il aboie", "c'est un bébé/il pleure". Se produiront alors des échanges où

⁶ Momentanée car auparavant dans le même échange, il emploie le mot *coton* en français.

l'étayage de la PE joue un rôle essentiel pour amener les élèves à employer le français. Nous reproduisons ci-dessous un échange type :

E+ : **dagu**[↑] - *un chien !*

PE : oui[↑] // mais comment on dit / en français

E+ : chien[↑]

PE : oui[↑] / c'est un / chien

E° : c'est un / chien

[E+ désigne un groupe d'élèves, E° désigne l'ensemble de la classe].

Dans cet exemple, l'enseignante renvoie aux élèves deux feed-back positif (*oui* + intonation). Le premier vise à les amener à "traduire" *dagu* en français, le second vise à structurer (utilisation du présentatif et du déterminant indéfini). Il n'y a donc pas de la part de l'enseignant de refus de l'utilisation de la L1. Elle s'appuie sur celle-ci pour amener les élèves vers le français. On notera par ailleurs que cela implique une compétence (ici minimale) de compréhension de la langue des élèves.

Ce type d'échange est très fréquent dans les classes bi/plurilingues. Cependant, ils n'acceptent pas toujours que les élèves emploient leur(s) langue(s). Ceci est particulièrement flagrant lorsque les échanges portent sur des éléments transversaux à toutes les disciplines scolaires, comme par exemple "je n'ai pas compris" ou "j'ai fini". Ils attendent alors des élèves qu'ils emploient la langue de scolarisation. Enfin, les enseignants emploient parfois la/les langue(s) des élèves, et plus particulièrement dans la gestion des problèmes de discipline (par exemple : "tapu u mo fu !" = "ferme ta 'bouche'") et dans la passation des consignes.

Mais le constat principal reste que les enseignants, quelles que soient leurs pratiques concernant les langues des élèves, agissent sans que cela s'inscrive dans une pratique pédagogique réfléchie. Il convient donc, pour les formateurs d'enseignant, de proposer à ces derniers des pistes en ce sens.

En conclusion...

Au regard de ce dernier constat, on perçoit donc la nécessité de rendre ces choix explicites. Pour ce faire, il faut les décrire et les analyser (et aussi les analyser avec les enseignants) et repérer les conséquences qu'ils ont sur les élèves.

Il convient ensuite d'en déduire une démarche pédagogique qui répondrait à un certain nombre de questions : à quel moment utiliser les langues des élèves ? A quel moment accepter que ceux-ci les utilisent ? Avec quels élèves ? A quels niveaux ? Comment ? Pourquoi faire ?

De plus, une telle démarche doit s'accompagner d'un travail sur les attitudes des enseignants vis-à-vis de la place des langues des élèves dans la classe, avec pour objectif de les amener à avoir une attitude positive vis-à-vis de ces langues et de les considérer comme un atout dans l'enseignement et dans l'apprentissage.

On peut pour finir, leur présenter – et les former à celles-ci – des démarches pédagogiques existantes qui s'appuient sur les langues des élèves, comme par exemple l'éveil aux langues et au langage⁷.

⁷ Cf. présentation de Michel Launey & Sophie Alby dans le présent rapport.

Références bibliographiques

- ALBERT J-L. et PY B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 61, 78-90.
- ALBY S. (2001). *Contacts de langues en Guyane française : une description du parler bilingue kali'na-français*. Thèse de doctorat, Université Lyon II.
- ALBY S. (à paraître 2006). Place "officielle" du français à l'école et place "réelle" dans les pratiques des acteurs de l'école : conséquences pour l'enseignement en Guyane. In I. Léglise et Migge (dir.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris : PUF.
- ALBY S. et LÉGLISE I. (2006). L'enseignement en Guyane et les langues régionales. Réflexions sociolinguistiques et didactiques. *Marges Linguistiques*, 10, nov., 245-261.
- ALBY S. et LÉGLISE I. (à paraître 2006). Minorization and the process of (de)minorization : the case of Kali'na in French Guiana. *International Journal of the Sociology of Language*, single issues 2006.
- Cerquiglini, B. (Coord.). (2003). *Les langues de France*, Paris : PUF.
- Collectif. (2003). Les langues de Guyane. In B. Cerquiglini (Dr.), *Les langues de France* (pp.269-303). Paris : PUF.
- GAJO L. et MONDADA L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg (Suisse): Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- GOURY L. (2002). Pluralité linguistique en Guyane : un aperçu. *Amerindia, Langues de Guyane*, 26/27, 1-15.
- GOURY L., LAUNEY M., QUEIXALOS F. et RENAULT-LESCURE O. (2000). Des médiateurs bilingues en Guyane française. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. V-1, 43-60.
- GOURY L., LAUNEY M., LESCURE O. et PUREN L. (2005). Les langues à la conquête de l'école en Guyane. *Univers Créoles, Ecoles ultramarines*, 5, 47-65.
- LECONTE F. et CAITUCOLI C. (2003). Contacts de langues en Guyane: une enquête à St Georges de l'Oyapock. In J. Billiez (Ed.), *Contacts de langues: Modèles, typologies, interventions* (pp.37-59), Paris: L'Harmattan.
- LÉGLISE I. (à paraître 2006). Un diagnostic sociolinguistique en Guyane. In I. Léglise et B. Migge (Coords.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane*. Paris : PUF.
- Léglise, I. et Puren, L. (2005). Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais. *Univers Créoles, Ecoles ultramarines*, 5, 67-90.
- 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, 95-121.
- NOYAU C. et PORQUIER R. (1984). *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
- PY B. (1993). Activités métalangagières et apprentissage d'une langue étrangère. *AILE*, 2.
- PY B. (2000). Préface. In L. Gajo et L. Mondada, *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg (Suisse): Editions Universitaires Fribourg Suisse.