



HAL
open science

Pratiques et attitudes linguistiques des enseignants. La gestion du plurilinguisme à l'école en Guyane

Sophie Alby, Isabelle Léglise

► **To cite this version:**

Sophie Alby, Isabelle Léglise. Pratiques et attitudes linguistiques des enseignants. La gestion du plurilinguisme à l'école en Guyane. NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer, Presses Universitaires de Rennes, pp.245-268, 2014. halshs-00990961

HAL Id: halshs-00990961

<https://shs.hal.science/halshs-00990961v1>

Submitted on 14 May 2014

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.

Pratiques et attitudes linguistiques des enseignants. La gestion du plurilinguisme à l'école en Guyane

Sophie Alby – IUFM Guyane – UMR SeDyL
Isabelle Léglise – CNRS – UMR SeDyL

Nous interrogeons ici les pratiques et attitudes des enseignants en Guyane (qu'ils soient professeurs des écoles de classes « ordinaires », professeurs des écoles dans des classes bilingues ou relevant du dispositif « Intervenants en Langues Maternelles » (désormais ILM) (cf. Alby & Léglise, ce volume) vis-à-vis du multi- et du plurilinguisme de leur public scolaire. Plus spécifiquement, nous nous intéressons à la manière dont la co-présence des langues dans la classe est à la fois pensée par les enseignants et traitée dans leurs pratiques de classe. Nous nous appuyons sur l'analyse de trois types de matériaux recueillis dans le cadre du volet sociolinguistique du programme ECOLPOM-Guyane¹ dans 15 écoles dont 7 accueillent des classes bilingues français-créole et 8 le dispositif ILM. Dans chacune de ces écoles, l'enquêteur² a d'une part recueilli des éléments de contexte global (photos, informations générales), et local (photos des affichages pédagogiques et réglementaires dans la classe, notamment des emplois du temps) ainsi que des exemples des outils pédagogiques utilisés (fiches de préparation, extraits de cahier journal, etc.). D'autre part, des entretiens d'environ trente minutes³ ont été réalisés auprès de tous les enseignants des classes bilingues et ILM considérées – ces entretiens avaient pour thèmes l'organisation des dispositifs bilingues et les pratiques pédagogiques des enseignants. Enfin, trois types de questionnaires visant à obtenir des informations sur leurs pratiques et attitudes vis-à-vis du plurilinguisme des élèves ont été remis aux enseignants de classes bilingues et aux enseignants de classes « ordinaires » intervenant dans les écoles accueillant les deux dispositifs. Cependant, peu d'enseignants ayant complété les questionnaires nous nous appuyons ici sur d'autres données disponibles et en particulier sur des entretiens semi-directifs réalisés dans le cadre de travaux universitaires.

L'analyse des pratiques et attitudes linguistiques des élèves s'appuie pour sa part sur les données recueillies lors du volet sociolinguistique du projet ECOLPOM mises en commun avec l'enquête PRATIK-D réalisée ces dix dernières années en Guyane et qui propose un vaste diagnostic des pratiques langagières de la population scolarisée (cf. Léglise 2007a pour une présentation). Ces enquêtes consistent en entretiens à l'oral auprès d'élèves de cycle 3 et non en un questionnaire écrit, des travaux antérieurs ayant montré que l'utilisation de questionnaires écrits est peu probante à l'école primaire, et qu'avant le cycle 3 les élèves ont des difficultés à nommer les langues de leur répertoire (Leconte & Caïtucoli 2003).

¹ L'objet du volet sociolinguistique de l'axe Guyane (responsable S. Alby) était d'établir un état des lieux a) des dispositifs d'enseignement bilingue existant sur ce territoire, b) des pratiques et des répertoires linguistiques des élèves en bénéficiant ainsi que c) des pratiques et des représentations des enseignants directement ou indirectement liés aux dispositifs. Pour une présentation générale du programme ANR ECOLPOM cf. Nocus et al (2011), sur l'évaluation psycholinguistique des dispositifs bilingues cf. Nocus et al. ce volume.

² Laury Nelson, doctorante à l'Université Lumière Lyon 2.

³ Nous disposons de 5h d'entretiens enregistrés. Deux enseignants ayant refusé d'être enregistrés, leurs propos ont été également pris en note.

L'enquête⁴, suivant la méthodologie proposée par Léglise (2007a), est donc constituée de questions posées à l'oral lors d'entretiens semi-directifs, entre enfant et chercheur. Les questions suivantes ont été posées :

« Quelles langues est-ce que tu parlais avant de venir à l'école ? Dans quelle(s) langue(s) est-ce que tu parles à ta mère ? à tes sœurs et frères ? à ton père ? à tes amis ? En dehors de l'école, quelle(s) langue(s) parles-tu le plus souvent ? Quelles langues sais-tu écrire ? Quelles langues aurais-tu envie d'apprendre à parler ? à écrire ? Dans quelle(s) langue(s) ta mère te parle ? tes frères et sœurs ? tes amis ? Le X (par exemple, le français, langue citée comme parlée avec les amis, à l'école et parfois entre les frères et sœurs), tu le parles bien / très bien / un peu ? Le Y (par exemple, le ndyuka, le kali'na, le créole, le portugais - langues citées comme langues parlées en famille), tu le parles bien / très bien / un peu ? etc. »

Ces entretiens ont permis de recueillir à la fois des réponses ponctuelles à certaines questions, qui permettent de dresser un large panorama des pratiques langagières de la population scolarisée – à ce jour plus de 2000 élèves de toutes les communes de Guyane ont été interrogés - mais également un certain nombre de discours épilinguistiques (Canut, 2000), lors de réponses plus développées, qui ont constitué des données sur lesquelles une analyse qualitative des discours a pu être menée (cf. notamment Léglise & Migge 2006 sur la nomination des langues ou Léglise & Alby 2006 sur les discours de minorisation).

Le travail mené sur les représentations (des élèves et des enseignants) – mises au jour grâce à l'analyse des discours - est essentiel dans la mesure où « les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser » (Castellotti & Moore, 2002, p. 7). Il s'agit donc là d'une question importante dans le domaine de la sociolinguistique (Lafontaine, 1986 ; Matthey, 1997), mais aussi de la didactique. En effet, un des points de blocage essentiels des dispositifs bilingues en situation de multilinguisme - impliquant en particulier des élèves locuteurs de langues minoritaires ou de variétés de langues non prestigieuses - concerne les représentations négatives des enseignants vis-à-vis des langues des élèves et leur rapport à la langue à enseigner (Winford, 1976 ; Siegel, 2002, 2006 ; Migge, Léglise & Bartens, 2010).

« Much of the research in the USA, Canada and the UK in relation to educational failure of African American and Caribbean children has shown that teachers tend to assume that these children have language difficulties and, because of their different linguistic practices, assume that they have learning disabilities [...]. Teachers have lower educational expectations for speakers of [Pidgins, Creoles] and minority languages and dialects and are less likely to encourage their educational advancement. In some cases, this type of discouragement is quite overtly expressed. At times teachers are not fully aware of how specific actions on their part embody such attitudes and the harm they are doing their students by expressing them. The only way to combat this problem is by raising teachers' awareness about these issues and to provide them with materials on the languages and cultures in question. » (Migge, Léglise, Bartens, 2000, p 14).

Nous considérons également que les représentations des enseignants vis-à-vis des différences ou similitudes entre ces langues, et leurs attitudes vis-à-vis des mélanges et alternances codiques ont un impact sur leur enseignement, et par là même sur les apprentissages. Nous verrons aussi l'impact des discours institutionnels sur les représentations des enseignants, et la manière dont ceux-ci finissent par intérioriser les prescriptions venues de leur hiérarchie. Il ressort de nos observations que les rapports entre les langues continuent d'être perçus sous l'angle du cloisonnement : « chaque langue occupe une aire spécifique et bien distincte des

⁴ Les entretiens ont été réalisés par Isabelle Léglise, Duna Troiani (CNRS SEDYL) et Laury Nelson (doctorante à l'université de Lyon 2).

autres, [...] le plurilinguisme semble construit par juxtaposition plutôt que par complémentarité » (Castellotti & Moore, 2002, p. 14).

Pourtant, mis à l'épreuve des faits, de nombreux enseignants décloisonnent les langues dans leurs pratiques soit parce qu'ils sont conscients – dans de rares cas – que cela peut constituer un atout pour les apprentissages, soit parce que la situation l'impose. Nous abordons donc dans un second temps les pratiques de classe où les langues s'invitent sous la forme d'alternances codiques afin de mettre en évidence la manière dont les enseignants réagissent à l'apparition des langues des élèves lors des échanges en classe, dont ils gèrent la co-présence des langues et dont ils s'appuient parfois sur elles pour construire les apprentissages. Il nous paraît en effet essentiel de mener une réflexion didactique sur cette question en partant des pratiques des enseignants pour mettre en évidence leurs stratégies de gestion des langues en fonction de leurs ressources langagières et en fonction de leurs objectifs pédagogiques. Une telle réflexion pourrait permettre à terme d'ouvrir la voie – au sein de l'école de la République – à une véritable didactique du plurilinguisme.

Des élèves plurilingues dans des classes multilingues

Avec en arrière-plan une grille de lecture ethniciste des relations sociales (Léglise, 2007a) fondée sur des représentations stéréotypées (Hidair, 2003), le discours commun guyanais donne à voir son multiculturalisme par l'énumération de groupes socioculturels juxtaposés et son multilinguisme par l'énumération des langues maternelles en présence. Les enseignants n'y font pas exception : ils présentent le multilinguisme de leur public en se référant le plus souvent aux origines des enfants, en fonction de leurs nationalités ou des groupes socio-culturels auxquels les enfants sont censés « appartenir » :

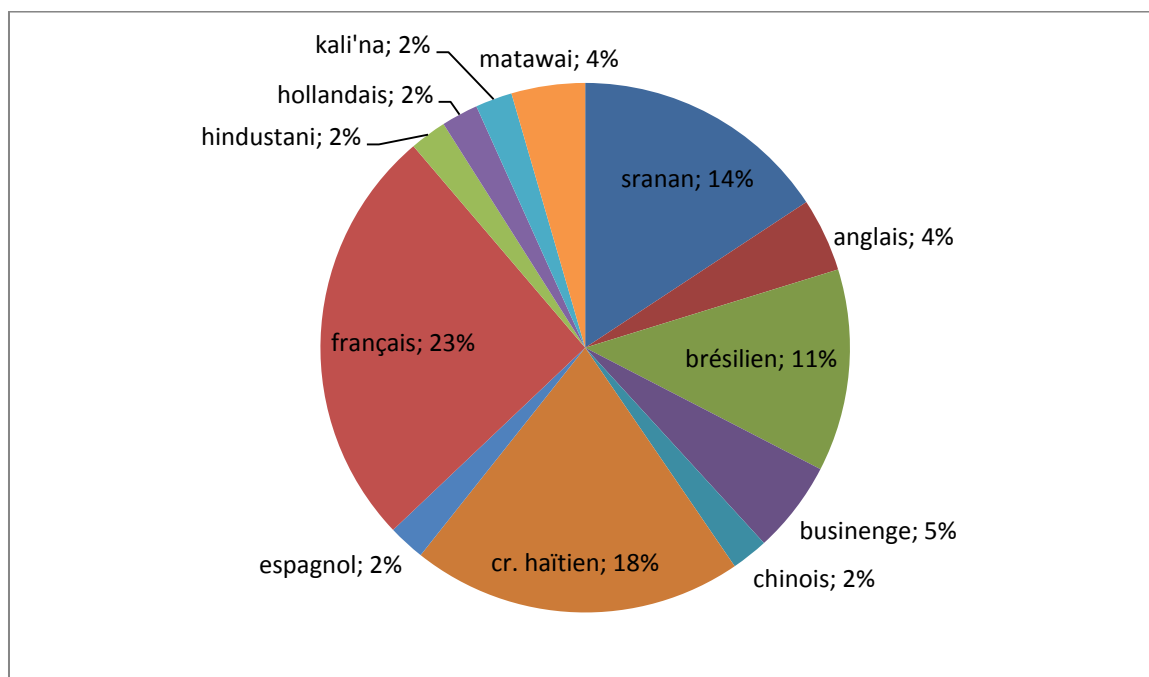
E euh là actuellement à l'école où je suis ↗ [...] nous avons un maximum d'élèves d'origine euh brésilienne et haïtienne
(Flériag, 2011)

Dans les classes, les enseignants ont souvent tendance à ne se référer à ce multilinguisme que sous la forme des langues premières de leurs élèves. Ainsi dans l'exemple suivant, lors d'une séance d'éveil aux langues et au langage, l'enseignante veut avoir un aperçu des langues parlées par les élèves, mais ne les interroge, à chaque fois, que sur une langue – au singulier – (et cela à trois reprises, lignes 1, 9, 18) ; elle insiste en effet essentiellement sur les langues de la maison (lignes 7, 16) :

- 1 E est-ce que dans la classe il y a des élèves qui parlent **une** autre langue que le français ↗
- 2 O je parle saramaka
- 3 K {je parle saramaka
- 4 D je parle indien
- 5 E oui / mais quelle langue ↗ il y a plusieurs langues indiennes en Guyane // il y a l'émerillon / le wayana / le kali'na
- 6 D le kali'na ↗
- 7 E **tu parles le kali'na à la maison** ↗
- 8 D maman parle / moi je ne parle pas vraiment // je comprends un peu et je parle un peu
- 9 E est-ce qu'il y a d'autres élèves qui parlent **une** autre langue que le français ↗
- 10 I je parle l'espagnol
- 11 E je crois qu'il y a un autre élève qui parle l'espagnol dans la classe ↗
- 12 I (désigne B.) B. aussi ↗
- 13 B (en chuchotant) oui / je parle l'espagnol
- 14 M je parle un peu anglais
- 15 D moi aussi

- 16 E **vous parlez anglais à la maison**↗
 17 D non / mais mon papa parle anglais avec ma maman parfois
 18 E je suis sûre qu'il y a d'autres élèves qui parlent **une** autre langue que le français
 19 J-F. je parle saramaka
 [...]
 20 C je parle haïtien
 [...]
 21 E et toi P.↗
 22 El+ il parle brésilien
 23 E c'est vrai P.↗
 24 P. (murmure) oui
 (séance d'éveil aux langues et au langage, classe de CP, Kourou) (Alby, corpus éveil aux langues⁵)

L'ouverture proposée par un élève (ligne 14) sur l'anglais qui serait dans son répertoire est remise en question (ligne 16) par l'enseignante qui reste très certainement sur l'idée de langue première et ne reprend pas la réponse de l'élève (ligne 17)⁶. Pourtant, la richesse du plurilinguisme du public scolaire se situe justement dans la complexité des répertoires linguistiques des élèves comme nos travaux le montrent depuis quelques années⁷. Dans le graphique ci-dessous par exemple obtenu à partir d'une analyse quantitative des pratiques déclarées par les élèves de cycle 3 (Léglise, 2007a), on constate le nombre important de langues premières déclarées par les élèves d'une école (Savane) située sur la commune de Kourou :



L1 – Ecole Savane Kourou

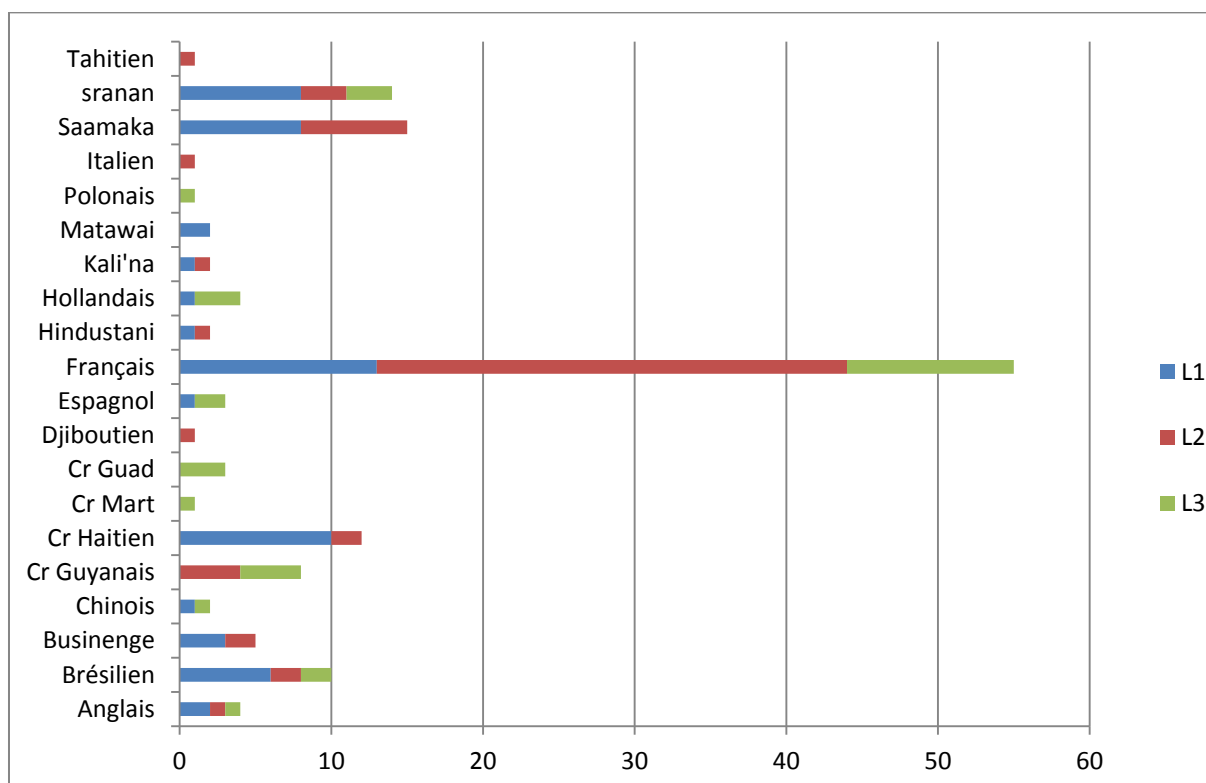
Graphique 1 : Langues premières déclarées (école Savanne, Kourou)

⁵ Données recueillies dans le cadre d'une recherche-action menée entre 2007 et 2010 visant à développer l'approche « éveil aux langues et au langage » dans le département par le biais d'expérimentations de séances dans différentes classes de l'île de Cayenne.

⁶ L'intonation montante marque ici l'étonnement de l'enseignante quant à la présence déclarée de l'anglais dans les pratiques familiales – ce qui révèle ses représentations divergentes du répertoire linguistique de son élève.

⁷ Cf. le diagnostic PRATIK-D auprès du public scolarisé ; pour une présentation rapide du contexte sociolinguistique du public scolaire, nous renvoyons à Alby & Léglise (ce volume).

Ainsi, les 60 élèves de cycle 3 interrogés dans cette école déclarent au total parler 13 langues différentes lors de leur première socialisation (il s'agit majoritairement de langues parlées en famille avant que ces élèves ne soient scolarisés). Mais si l'on s'intéresse à la totalité des répertoires linguistiques déclarés par ces élèves, on passe de 13 langues à 20, comme le montre le graphique 2, les autres langues étant apprises lors de la scolarisation, ou acquises en interaction avec les amis, en interaction avec les grands-parents etc.



Graphique 2 : Langues présentes dans le répertoire des élèves (école Savane, Kourou)

La majorité des élèves des écoles de Guyane sont ainsi au minimum bilingues – 93% des élèves de 10 ans étant au moins bilingues (Alby & Léglise, ce volume) – et le plus souvent plurilingues. Ils ont donc une compétence plurilingue déjà-là qui n'est malheureusement que très rarement considérée comme un atout par le système éducatif. De plus, on continue encore aujourd'hui à la considérer comme une somme de compétences monolingues et à exclure de ce champ les langues du répertoire qui ne seraient pas « parfaitement » acquises. Ainsi, la notion de compétence plurilingue telle qu'elle est définie par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, 2009, p. 128) est loin d'être exploitée par le système éducatif :

« La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend à [...] poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition. »

Dans un tel contexte il convient de s'interroger sur la manière dont les acteurs de l'éducation gèrent la co-présence des langues au niveau de la classe, et sur la manière dont la compétence plurilingue déjà-là des élèves pourrait devenir un atout pour les apprentissages. Pour répondre à ces questions, nous partirons des discours et des pratiques de ces acteurs.

Discours institutionnels et des enseignants sur la co-présence des langues dans la classe

La séparation des langues semble être la règle au sein du système éducatif français à tous les niveaux de l'enseignement des langues vivantes (langues étrangères, langues maternelles) qui se caractérise par un « cloisonnement néfaste » selon les termes de Dabène (1992). La nécessité du cloisonnement des langues se retrouve dans les différents discours des acteurs de l'éducation, que ce soit dans les textes officiels comme ci-dessous ou dans les discours spontanés de différents acteurs de l'éducation.

« L'accès au langage dans une situation de plurilinguisme n'est pas en soi un handicap ou une difficulté, particulièrement lorsque les interlocuteurs de chacune des langues sont bien identifiés et adoptent des attitudes claires en s'adressant à l'enfant. A cet égard, les enseignants de l'école 'représentent' le pôle français de la situation de plurilinguisme et doivent s'y tenir » (Programme de l'école primaire, 2006).

Ci-dessous, le discours tenu en 2001 par un inspecteur de l'éducation nationale⁸ insiste sur la nécessité de « séparer les langues [...] pour éviter de saboter la bilingualisation », dans le but de permettre aux élèves de parvenir à un « bilinguisme équilibré » qui les installerait « non pas dans une situation de diglossie détestable, mais [dans] un véritable bilinguisme », celui-ci étant basé sur une séparation nette des langues et des personnes référentes. Même si ce discours date de 2001 et que depuis les positions de cet inspecteur particulier ont pu changer, il n'en reste pas moins qu'il exprime ce qui nous semble actuellement une position dominante largement partagée par les membres de l'institution scolaire. Certains insistent sur les effets psychologiques de l'alternance des langues qui s'avèrent néfastes, comme dans l'extrait ci-dessous, d'autres tiennent des discours prescriptifs interdisant l'alternance comme dans l'extrait suivant (discours d'un inspecteur à propos de « ce pour quoi les enseignants sont payés »).

« L'utilisation de plusieurs langues en alternance selon les locuteurs favoriserait une démultiplication des personnalités qui comme des vêtements seraient portés selon les situations de communication dans lesquelles se trouvent les personnes. Comment envisager le développement harmonieux et autonome de l'enfant et la construction d'une identité stable ainsi soumise aux aléas de modèles adultes où l'alternance de personnalité entraîne des ruptures de communication langagière et linguistiques. Ces constats vont à l'encontre du principe prôné par les linguistes qu'une langue pour être bien apprise doit être enseignée par une seule personne, afin d'éviter le mésolecte⁹. »

I ma position ↗ là-dessus elle est très elle est assez claire (rit) ils (enseignants) sont pas payés pour ça ↗ voilà ↗ ils sont pas payés pour ça ↗ ils sont payés pour leur apprendre le français ↗

(Alphonse, 2011)

On note également le même type de représentations visant à séparer les langues dans des projets dont l'objectif est pourtant de développer une compétence bilingue chez les élèves : « l'objectif final est de lui [l'élève] permettre d'accéder à la maîtrise parallèle des deux codes avec un minimum d'interférences entre eux » (projet des classes bilingues français-créole¹⁰).

⁸ Inspecteur de l'éducation nationale dans une intervention à l'IUFM de la Guyane en septembre 2001. Transcription (Ezelin, 2002).

⁹ <http://www.ispaweb.org/Colloquia/colloquium/Nyborg/Nyborg%20Presentations/Lefevre.htm> (le site ne précise pas la date, mais le texte a été présenté dans le cadre du Colloque de l'*International School Psychology Association*. Titre : « Au sujet du silence d'enfants plurilingues à l'école : interventions psychologiques auprès d'enfants scolarisés en Guyane française ». Il émane d'une psychologue scolaire qui a exercé en Guyane.

¹⁰ Groupe de réflexion académique : « Projet expérimental classes bilingues français / créole », manuscrit non publié.

Cet idéal de séparation des langues est intériorisé par la plupart des enseignants – qu'il s'agisse des professeurs des écoles ou des ILM, ils reprennent les discours prescriptifs. Ainsi un ILM affirme-t-il qu'il ne parle pas français aux élèves : « pas le français ↗ parce qu'on nous a dit qu'on ne doit pas parler le français avec les enfants¹¹ », ainsi un enseignant de classe « ordinaire » répond-il à un questionnaire écrit sur ses pratiques : « non [je n'utilise pas la langue des élèves] » et il ajoute : « (pas préconisé par l'inspecteur) ». Ces discours intériorisés sont repris à leur compte par les enseignants et se traduisent en partie dans leurs pratiques¹², ainsi cet ILM déclare que les langues sont séparées, et l'enseignant référent de la classe affirme devoir servir d'exemple pour le français :

ILM mais à la maison c'est munday ↗ [...] donc avec moi c'est munday mais avec euh: monsieur ou euh: mademoiselle¹³ c'est lun:di ↗

E depuis l'arrivé de l'ILM jamais. [...] car je n'avais pas d'ILM, maintenant c'est l'ILM qui traduit et aborde les notions dans la langue maternelle des élèves.

E il faut les habituer à entendre et à parler le français. Je dois servir d'exemple.

(Alby & Nelson, corpus ECOLPOM)

Les enseignants rapportent même que dans l'idéal de séparation des langues, ils peuvent aller jusqu'à l'interdiction pure et simple de l'utilisation d'une autre langue que le français dans la classe « ordinaire » et punir les élèves qui auraient transgressé cette règle :

E je les punis, car je leur interdis de parler leur langue dans la classe. La punition consiste souvent à leur faire recopier un texte en français.

(Alby & Nelson, corpus ECOLPOM)

Environnement graphique dans la salle de classe

À la suite de Calvet (1994) et de l'extension du concept initial à des institutions particulières (telles que l'hôpital ou l'école) par Léglise (2007b), on s'intéresse ici à l'environnement graphique – c'est-à-dire au recours à une graphie visible de tous, écrit officiel ou individuel – qui donne à voir une certaine image du plurilinguisme des institutions et permet de voir en œuvre à la fois la politique linguistique des institutions concernées et la gestion du plurilinguisme par les individus au sein de ces institutions. Les affichages en salles de classe ont une place de choix dans l'environnement graphique des écoles. Ce sont de bons indicateurs de la séparation des langues. On en veut pour preuve les emplois du temps dans les classes bilingues français-créole qui utilisent des couleurs pour la démarcation des langues, chaque couleur correspondant à un temps de scolarisation dans une langue (photo 1) ou la séparation d'espaces distincts (photo 2) dans une classe où interviennent deux ILM.

¹¹ Entretien dans le cadre de l'ANR ECOLPOM.

¹² Entretiens (ILM) et questionnaires écrits (enseignants classes « ordinaires ») recueillis dans le cadre de l'ANR ECOLPOM.

¹³ Les enseignants de la classe « ordinaire ».

	Lundi	Mardi	Jesdi	Vendredi
8 h 00/8 h 15	Accueil/Calendrier/ Langage oral	Accueil/Calendrier/ Langage oral	Accueil/Calendrier/ Langage oral	Accueil/Calendrier/ Langage oral
8 h 15/8 h 30	Français Lecture/Dictée	Français Phonème isolés et syllabes ou dictée	Français Lecture/Dictée	Français Lecture/Dictée
8 h 30/8 h 30	EPS Jeux de ballon (Football)	EPS Jeux de ballon (Football)	EPS Jeux de ballon (Football)	Expression écrite/Oral Lecture/Dictée / CPA/SEA Tous les 15 jours
9 h 30/9 h 45	RECREATION			
9 h 45/10 h 00	Français Lecture/Phonème isolés et syllabes Phonème isolés et syllabes Découverte Du Monde	Français Lecture/Phonème isolés et syllabes Phonème isolés et syllabes Découverte Du Monde	Français Lecture/Phonème isolés et syllabes Phonème isolés et syllabes Découverte Du Monde	45 min Langue Vivante : Créole 1 h 00 Instruction Civique et Morale
10 h 00/10 h 30	Découverte Du Monde			
10 h 30/10 h 45	INTERCLASSE			
10 h 45/11 h 45	Mathématiques	45 min Français Lecture/Phonème isolés et syllabes Calcul mental	45 min Français Lecture/Phonème isolés et syllabes Calcul mental	45 min Langue Vivante : Créole Lecture/Phonème isolés et syllabes Calcul mental
11 h 45/12 h 00	RECREATION			
12 h 00/12 h 15	30 min Pratique Artistiques Et Histoire Des Arts Cuisine/ Musique/ Chant	30 min Mathématiques	30 min Mathématiques	30 min Mathématiques
15 h 00/15 h 00	30 min Français Méthode de lecture et écriture	45 min Français Lecture/Phonème isolés et syllabes	45 min Langue Vivante : Créole	Pratique de l'écriture Et Histoire Des Arts Arts plastiques

Photo 1 : utilisation de couleurs pour démarquer les langues (Alby & Nelson, ECOLPOM)

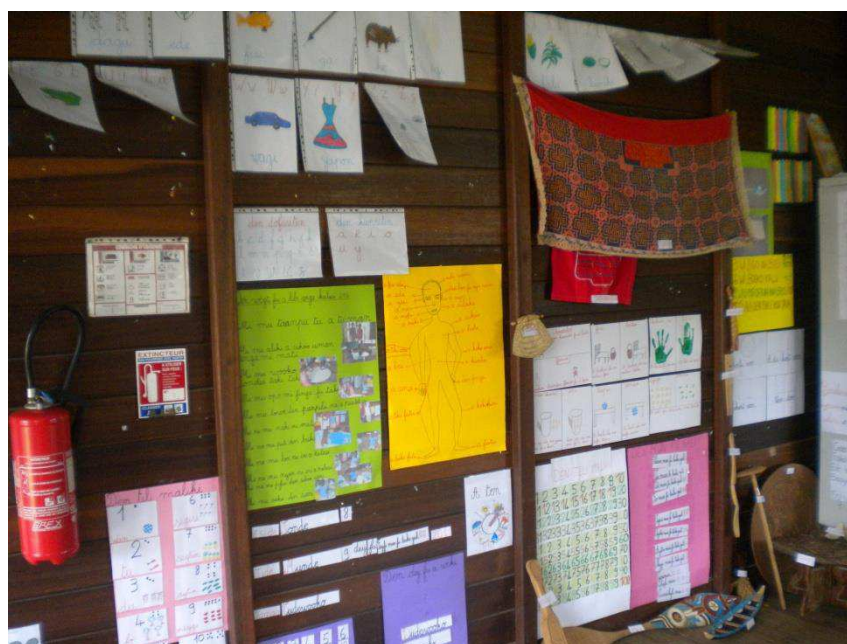


Photo 2 : séparation de l'espace en fonction des langues (Alby & Nelson, ECOLPOM)

Il y a dans ce dernier exemple à la fois séparation entre l'espace dédié au français (l'enseignement général ayant lieu dans une autre classe) et l'espace dédié aux langues premières (classe ILM), mais aussi au sein même de la classe ILM entre les langues enseignées par chaque ILM (séparation des espaces, du tableau selon la langue), comme le précise une des deux ILM intervenant dans cette école¹⁴ :

L. c'est-à-dire que euh ::: est-ce que ::: ça se passe en même temps' que ::

ILM6 que le collègue'

L. oui que le collègue'

ILM6 oui' ça se passe en même temps' deux fois j'ai les groupes et lui' comme il a euh une seul groupe'

[...]

¹⁴ Entretien ECOLPOM. Les apostrophes indiquent une intonation montante, les « : » indiquent des allongements vocaliques.

ALBY & LEGLISE, 2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 245-268.

ILM6 et : mar demain' j'ai un groupe à 14h et il a pas de groupe'

L. d'accord

ILM6 hm hm'

L. okay'

ILM6 et deux fois : on fait en même temps : mais :: comme la classe on a séparé les : tableaux'

Pourtant, dans certains cas, on constate une forme de coexistence des langues dans les affichages malgré les discours prescriptifs renvoyés par l'institution. Ainsi, sur la photo 3, on constate la présence de deux langues sur le document : la consigne est donnée en français pour une activité réalisée en nengee tongo :

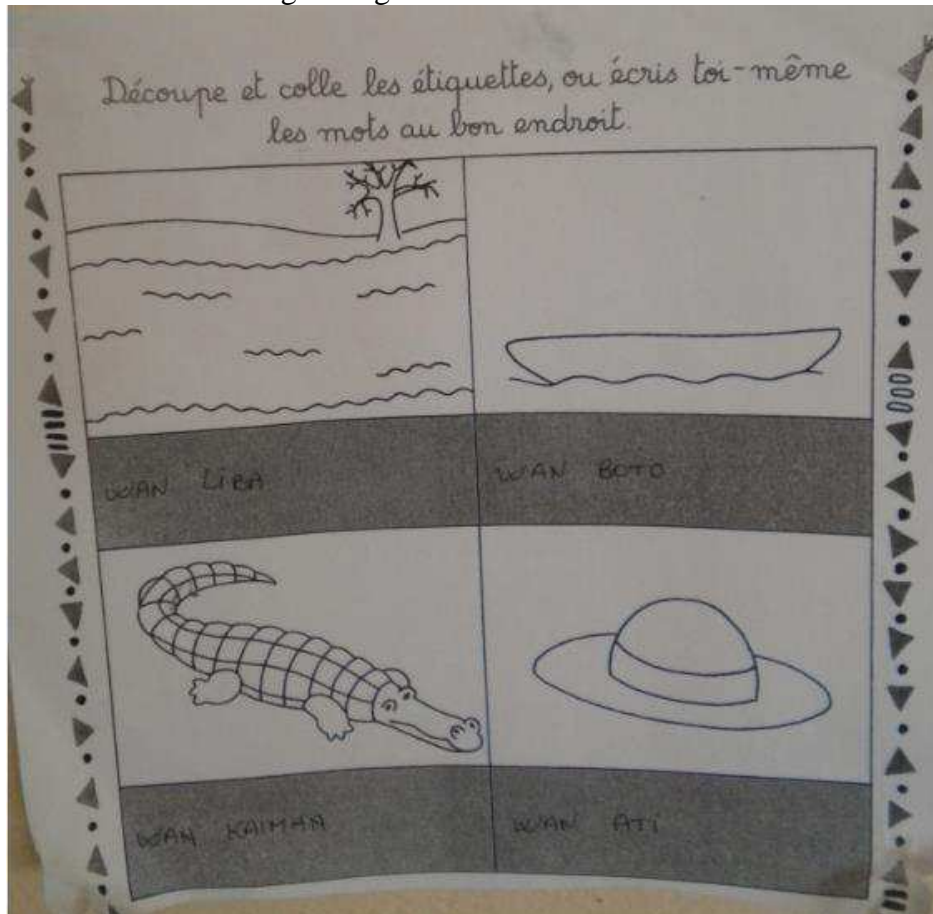


Photo 3 (Alby & Nelson, ECOLPOM)

En revanche, sur la photo 4, on observe l'utilisation du surlignage en jaune pour distinguer le créole guyanais du français (le créole guyanais apparaissant ainsi comme marqué dans ce contexte), mais également l'utilisation de la couleur rouge pour mettre en évidence une équivalence ou similitude sémantique entre « à côté » et « òbò » :



Photo 4 : (Alby & Nelson, ECOLPOM)

Enfin, sur la photo 5, l’affiche en bas à droite laisse la place à une alternance codique¹⁵ – sous forme de citation – au sein même d’un énoncé dans le but d’expliciter un point de grammaire : « yé ka tradwi “qui”... », le français étant marqué dans ce contexte tant par l’utilisation de la couleur rouge (qui est utilisée pour les affiches en français à gauche) que par l’utilisation des guillemets qui signalent l’alternance :



Photo 5 : (Alby & Nelson, ECOLPOM)

¹⁵ Nous renvoyons ici aux travaux sur l’alternance codique (ou code-switching) et suivons les définitions classiques de ce terme, au sens de Auer (1984) « l’utilisation alternative de plus d’une langue », de Heller (1988 : p. 1) : « l’utilisation de plus d’une langue dans le cours d’un même épisode communicatif » ou de Gumperz (1989) : « la juxtaposition au sein d’un même échange discursif de passages discursifs appartenant à des systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents ».

On voit que, bien que l'environnement graphique des salles de classe ait tendance à séparer les langues, des pratiques scripturales plurilingues – voire mélangeantes – semblent émerger.

Pratiques de classe : du cloisonnement au décloisonnement des langues

L'utilisation de l'alternance codique dans la salle de classe semble par ailleurs être une réalité au quotidien dans un certain nombre de contextes scolaires en Guyane, et ce pour diverses raisons : soit parce que les langues s'invitent dans la classe du fait de l'allophonie des élèves, soit parce que les enseignants font le choix d'utiliser les langues des élèves pour certains objectifs pédagogiques ou didactiques. Ces pratiques vont à l'encontre des instructions données aux enseignants, mais semblent s'imposer du fait même du contexte.

Dans l'exemple qui suit, l'enseignante est un professeur des écoles débutant qui exerce dans une commune située sur le fleuve Maroni (Apatou). Dans sa classe de CP, la majorité des élèves n'ont jamais été scolarisés, et ne parlaient pas le français l'année précédente. Leur langue de première socialisation est l'une des variétés dialectales du nengee tongo, langue que l'enseignante ne parle pas. Nous sommes donc en situation de communication exolingue où les alternances codiques apparaissent du fait d'une asymétrie des compétences.

- 1 E bon ↗ l'iguane ↗ maintenant on va regarder autre cho:se / je ne sais pas si vous savez ce que c'est (*elle affiche l'image d'un hibou au tableau*)
2 JM xxx un oiseau
3 El xxx
4 C un **kukuluman** ↗ (*un hibou*)
5 E un quoi ↗
[...]
6 E il vit la nuit et il mange des souris ↗ (*désigner la comptine de la souris qui mangeait du riz que les élèves ont appris la veille*) // en français ça s'appelle un / Hibou
7 El+ hibou
(Alby, corpus Moutende CP)

Dans un tel contexte, les élèves pour maintenir la communication et répondre aux sollicitations de l'enseignante s'appuient sur leurs compétences déjà-là en langues premières. L'enseignante n'a pas réellement la capacité de rebondir sur leurs propositions dans la mesure où elle ne parle pas leur langue. Dans d'autres cas, cependant, ces alternances codiques peuvent être sollicitées comme « béquilles » (Zentella, 1997 ; Léglise & Puren, 2005) pour faciliter la compréhension des consignes ou pour gérer la classe. Ces alternances sont fréquentes dans les interactions exolingues comme celle que nous venons d'évoquer, mais elles peuvent prendre des formes différentes selon que l'enseignant s'appuie sur une aide présente dans la classe (élève, ATSEM¹⁶), extérieure à sa classe (ILM) ou encore sur sa propre compétence dans la langue des élèves.

Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignant qui essaie d'expliquer le principe d'une passe en arrière en rugby fait appel à un élève de la classe dont il juge qu'il a à la fois compris la consigne en français, et qu'il a la compétence pour effectuer une traduction de la consigne dans une variété de langue compréhensible par les autres élèves :

- 1 E voilà (*l'élève suivant envoie le ballon devant*) / NON / non // qu'est-ce qu'on fait quand on a le ballon / on est obligé de courir plus / on n'a pas le droit de faire les passes // donne ↗ (*il fait signe à l'élève qui a le ballon de le lui donner*) / on n'a pas le droit de faire les passes devant (*geste accompagnant la parole*) // pas le droit / d'accord / dis-lui en taki taki ↗

¹⁶ Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles.

2 El **te i de baka ya so / i a mu fiingi en kon ya / i mu luku ya da i kisi iti a ana**
(*quand tu es derrière comme ça tu ne peux pas lancer en venant, tu dois regarder ici et quand tu arrives là tu le lances dans la main = tu fais une passe*)

3 E d'accord / que derrière / toujours derrière / donc quand tu as le ballon tu cours un peu plus vite / et tu fais la passe // vous avez compris ↗

(Alby, corpus Moutende CM1)

Les ATSEM peuvent aussi avoir un rôle important dans ces contextes (qui mériterait d'ailleurs d'être étudié plus spécifiquement dans la mesure où cela a un impact sur les rôles des acteurs de la classe) :

E parfois lorsqu'une consigne a vraiment du mal à être comprise par l'ensemble des élèves, je demande à l'ATSEM de traduire puis je reformule en français

(questionnaire écrit corpus Alby)

Ainsi, dans l'exemple suivant, l'enseignante fait appel à son ATSEM. De plus l'ensemble de la séance est organisé sur un mode bilingue puisqu'elle a demandé à cette dernière de s'installer à côté d'elle pour faciliter la compréhension des élèves. Dans l'extrait proposé, l'ATSEM traduit spontanément (ligne 3) la consigne de l'enseignante (quoiqu'elle y soit invitée indirectement à la ligne 2), elle va même plus loin puisqu'elle anticipe une difficulté que l'enseignante n'a pas forcément perçue (ligne 6) : l'homophonie entre la couleur « orange » et le fruit. Elle va donc vérifier auprès des élèves qu'ils comprennent bien que l'enseignante réfère ici au fruit et non pas à la couleur :

1 Ens qu'est-ce que c'est /

(.)

2 Ens si on ne l'a pas en français donnez-moi en aluku

3 Ats **saama sabi fa den e kali a sani de** / (*qui est-ce qui sait comment on appelle l'objet*)

4 Ats **o fa dee kali a sani de** / (*comment appelle-t-on l'objet ?*)

5 El orange

6 Ens merci c'est bien

7 Ats **e fi yu na sabi fa den e kali e a sani de na faansi, kali en gi mi na aluku tongo** (*qui est-ce qui sait comment on appelle cet objet, si vous ne savez pas le nom en français donnez-le moi en aluku*) /

[...]

8 Ens il parle de la couleur c'est pas grave

9 Ats **pesina** (*orange*)

10 Ens **pe::sina** ok\ bon/ ben en français ça se dit O/RANGE //

11 Ats **pesina** (*orange*)

12 Ens on répète / orange /

13 El orange

14 Ens c'est l'orange

15 Ats **pesina de kali en orange na faansi** (*on appelle l'orange orange en français*)

(Nelson, 2011)

Les ILM peuvent eux aussi intervenir pour faciliter les apprentissages en français comme le montre cet extrait d'entretien avec l'un d'entre eux qui évoque son travail en collaboration avec l'enseignant :

ILM donc euh c'est ↗ par exemple l'en l'enseignant ↗ [...] a::: a quelque chose ↗ elle euh il a préparé quelque chose à faire avec les enfants ↗ [...] et pour euh moi ↗ je suis là et j'interviens là-dedans ↗ à mieux expliquer les enfants ↗

(entretien, corpus Alby – Nelson)

Enfin, certains enseignants utilisent eux-mêmes les langues des élèves comme dans l'exemple ci-dessous où le professeur des écoles passe à deux reprises au nengee tongo, dans le premier cas pour la gestion de classe (ligne 12), et dans le second pour faciliter la compréhension de la consigne et pour valoriser la réponse de l'élève :

1 P vous savez ce qu'elle a mangé C. /

- 2 E des pieds¹⁷
 3 P vous savez ce qu'elle a mangé /
 4 E **san ye nyang** (*qu'est-ce que tu as mangé*)
 5 E **xxxx luku dagu** (*regarde (le) chien*)
 6 P hm hm\ qu'est-ce que tu as mangé C./
 7 E **luku a dagu** (*regarde le chien*)
 8 P de la pâte à modeler/
 9 E **luku a dagu** (*regarde le chien*)
 10 P jaune/
 11 E **puu dagu xxx**
 ((03 :00))
 12 P **go wasi/ go wasi u mofu/ go wasi** (*vas te laver vas te laver la bouche vas te laver*)
 [...]
 13 P ah:: hm hm hm/ la bouche/ montre moi la bouche/ montre/ la bouche elle est où/ (*l'enseignant fait un geste englobant tout le corps*)
 14 E la bouche (*l'élève reproduit le geste de l'enseignant*)
 15 P e la bouche **de** (*où est la bouche*)
 16 E (*montre la bouche*)
 17 P **eeye:::** c'est bien/ /
 (Nelson, 2011)

Dans ce dernier exemple, il est intéressant de constater que le mélange codique (ligne 15) facilite effectivement l'apprentissage puisqu'il conduit à la réponse attendue de la part de l'élève sans que l'objectif de la séance ne soit mis de côté puisqu'il était avant tout lexical.

L'ensemble des alternances codiques présentées ci-dessus reste cependant à un stade qu'on ne peut considérer comme didactisé. En effet, les enseignants exploitent les langues de leurs élèves pour répondre essentiellement à des difficultés ponctuelles. Les travaux de recherche menés dans ce domaine ont mis en évidence la valeur didactique que pouvait constituer l'alternance codique en salle de classe. Ils ont démontré que les langues des élèves constituent dans certains cas des ressources pédagogiques efficaces pour l'enseignant (Gajo et Mondada, 2000) ou des stratégies d'apprentissage efficaces pour les élèves (Moore, 1996). Les langues des élèves pourraient ainsi être des tremplins (fonction didactique) et des relais (fonction communicative et pédagogique) pour les apprentissages scolaires (Moore, 1996 ; Matthey, 1996 ; De Pietro, Matthey et Py, 1989). Ces travaux ont jusqu'à présent eu essentiellement une visée descriptive et évaluative plutôt que prospective. Par ailleurs, dans le cadre d'un récent projet de recherche « Alternances codiques et éducation dans les départements et collectivités d'outre-mer : Guadeloupe, Guyane, Saint-Martin »¹⁸, nous avons conclu sur la nécessité de penser la question de la didactisation de l'alternance selon trois objectifs : alternances liées aux différentes disciplines scolaires (alterner pour développer des compétences disciplinaires), alternances liées au développement de compétences linguistiques et enfin alternances liées à la gestion pédagogique de la classe et aux interactions. L'étape suivante consisterait à expérimenter l'utilisation didactisée (au sens de pensé comme un élément à part entière de la séquence d'enseignement) par les enseignants de ces différents types d'alternance (Anciaux, Delcroix et Alby, 2011 ; Anciaux, Alby et Delcroix, à paraître).

¹⁷ Réponse d'un élève à une précédente question de l'enseignant portant sur l'identification des parties du corps.

¹⁸ Ce projet de recherche financé en 2011 par la DGLFLF avait pour objectif de constituer un corpus de parole en situation d'enseignement où des alternances de langues apparaissaient, en vue de les analyser et de proposer des pistes de réflexion et d'aménagement des politiques linguistiques éducatives en matière de gestion des langues des apprenants et de didactisation de l'alternance codique en contextes éducatifs multilingues en outre-mer français. Porté par le laboratoire CRREF de l'IUFM de Guadeloupe, il associe le laboratoire MODYCO, l'UMR 8202 SeDyL et l'IUFM de la Guyane responsable de l'axe guyanais du projet.

Certains enseignants font toutefois le choix d'aller plus loin dans le décloisonnement des langues en mettant en place des approches visant un véritable décloisonnement pensé en amont d'un point de vue didactique. C'est ce que déclare un enseignant dans un entretien :

E en prenant certains aspects de la langue et de la culture, on peut procéder à des comparaisons avec le français, ce qui montre à l'élève les ressemblances et les différences entre l'aluku et le français. On peut susciter son intérêt pour le français.

(questionnaire ECOLPOM, Alby)

Ici, il ne s'agit pas seulement de valoriser les élèves ou de « susciter de l'intérêt pour le français ». La mise en place de telles activités vise explicitement le développement d'une compétence métalinguistique qui va au-delà de l'acquisition d'une langue en particulier. C'est ce que permettent les approches plurielles comme l'éveil aux langues et au langage (Candelier, 2007 ; De Pietro, 2008). Dans le cadre d'une expérimentation dans ce domaine, un professeur des écoles stagiaire relate¹⁹ une séquence où son objectif était d'amener les élèves à réfléchir sur la notion de genre grammatical à partir de langues inconnues (allemand et swahili²⁰), puis de les amener progressivement à établir des liens vers leurs propres langues et la langue de l'école. En début de séquence, l'enseignant demande aux élèves d'observer des groupes nominaux « le soleil / die Sonne, la lune / der Mond ». Il s'aperçoit alors que les élèves ont construit une représentation animée du genre grammatical : « le soleil c'est l'homme, c'est le plus fort, c'est pour ça qu'il est masculin », « si le soleil est l'homme, la lune est peut-être sa femme », « le soleil et la lune c'est comme un couple qui forme un jour » ou encore « en français les mots ont un féminin, la lune est peut-être le féminin de soleil²¹. » Mais grâce à l'étayage de l'enseignant, ces représentations évoluent : un élève constate que certains mots n'ont pas de féminin, un autre que certains mots masculins (grammaticalement) désignent aussi quelque chose de féminin (le requin) ou inversement (la baleine). Progressivement ils arrivent ainsi à comprendre la difficulté qu'il y a à acquérir le genre grammatical du fait de son caractère arbitraire, et par là même à relativiser leurs propres erreurs : « maintenant, si j'entends quelqu'un dire *le tomate*, je ne dois plus me moquer de lui puisque dans sa langue c'est peut-être comme ça qu'on dit », ce à quoi des élèves lusophones ajoutent que dans leur langue *la tomate* se dit effectivement *o tomate*. Enfin, ils finissent par prendre du recul vis-à-vis de leurs propres langues et de la langue de scolarisation : « le genre en allemand ne fonctionne pas exactement comme en français, de toutes façons les Allemands ils n'ont rien demandé aux Français pour construire leur langue », et à mieux appréhender le fonctionnement de leur propre langue : « en créole, il n'y a pas de mot pour dire *chienne*, mais on peut quand même savoir si c'est un chien ou une chienne en ajoutant *mal* ou *fimel* devant le mot. »

Si l'éveil aux langues et au langage commence en Guyane à trouver sa place dans le cadre de quelques expérimentations menées en collaboration entre enseignants et chercheurs, la question de la didactisation des alternances n'en est qu'au stade de la réflexion chez des chercheurs en sociodidactique. En effet, les exemples d'alternances codiques en salle de classe que nous avons présentés ci-dessus restent spontanés et non formalisés, et il serait nécessaire de pouvoir les amener à un stade plus didactisé. En amont de cette didactisation, il paraît cependant nécessaire d'effectuer un travail sur les représentations des enseignants vis-à-vis du plurilinguisme (Anderson & al., 2010 ; Alby, 2009 ; Alby & Launey, 2007, Léglise &

¹⁹ Dans le cadre d'un mémoire professionnel de deuxième année de professorat des écoles.

²⁰ Support créé dans le cadre de la collection EOLE (Éducation et Ouverture aux Langues à l'École).

²¹ Cette interprétation des élèves peut être liée au fait que dans certaines cultures guyanaises, le soleil et la lune sont des personnages forts des mythologies dans lesquelles ils sont femme et homme, c'est-à-dire des êtres animés.

Puren 2005). En effet, comme nous l'avons montré ci-dessus, l'allophonie et le plurilinguisme des élèves continuent d'être considérés comme une difficulté, voire un handicap par de nombreux acteurs de l'école. Les élèves sont considérés avant tout comme 'non francophones' (Alby & Léglise, 2005), et non « de manière positive comme des individus possédant une autre langue » (Bouziri, 2002, p. 110), et leurs productions mixtes (ou celles des enseignants) sont considérées comme des « erreurs », comme des signes d'incompétence dans une langue ou dans l'autre. Pourtant, la capacité à mélanger et alterner les langues en fonction des contextes et des interlocuteurs caractérise bien la compétence des individus plurilingues (Gajo & Mondada, 2000). Ainsi, si l'ambition des décideurs de l'éducation nationale est bien de « favoriser l'émergence d'une jeune génération ouverte, européenne et plurilingue » et que « la promotion du multilinguisme fait partie » des enjeux majeurs de l'État français (Xavier Darcos, 2008, Ministre de l'éducation nationale) ; s'il y a bien une volonté « de mettre en œuvre des actions, des stratégies, des politiques, qui permettent à chaque Européen de nouer avec sa langue une relation de confiance et de familiarité, et qui lui donne les moyens, tout au long de sa vie, de passer d'une langue à l'autre, et d'acquérir des connaissances dans d'autres langues » (Christine Albanel, 2008, Ministre de la culture et de la communication), alors il faudra que tous les acteurs de la communauté éducative prennent conscience du fait que la compétence plurilingue n'est pas constituée « de juxtapositions de langues et de cultures dans des compartiments séparés » mais bien d'« une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues. Elle est complexe, plurielle, unitaire [...] » (Coste, 2001).

C'est à cette condition que le plurilinguisme pourra constituer une véritable ressource pour l'enseignement et pour l'apprentissage, que ce soit pour apprendre à apprendre les langues ou pour apprendre en général. À titre d'exemple, le corpus ci-dessous est extrait d'une étude (Collet, 2008) qui a montré que dans le cadre de travaux de groupe dans une classe de SEGPA en collège (ici, celui du bourg de Sinnamary), les élèves qui exploitaient l'ensemble de leurs répertoires linguistiques en passant de l'une à l'autre dans leurs interactions, étaient ceux qui réussissaient le mieux les tâches demandées dans des séances d'EPS, de mathématique, mais aussi de grammaire.

- 1 W. koté to fé opérasyon ? [où as-tu écrit l'opération ?]
- 2 P. prmié a a 215 [la première 215]
- 3 A. kombyen sa ka bay ? [tu trouves quoi comme résultat ?]
- 4 H. sa mo mo trouvé disét [moi j'ai trouvé 17]
- 5 A. a sa mo té mété kat a pou sa man [ah voilà pourquoi moi j'ai écrit 4]
- 6 W. a konsa man gadé [regarde c'est comme ça qu'il faut faire]
- 7 H. mo mo pa fé kon sa mo météy kon sa [moi je n'ai pas fait comme ça j'ai fait comme ça]
- 8 W. a kenz man a pas disét !! [c'est quinze et pas 17]
- 9 Ens. ça c'est bon et ça oui mais si tu as 665 ça veut dire quoi ?
- 10 H. c'est le total moi j'ai fait le total du nombre d'élèves
11. Ens. oui mais regarde en 1998 / fais moi une phrase avec ça c'est quoi ça 215 ?
- 12 W. 215 élèves
13. Ens. oui mais fais moi une phrase

Ces premiers résultats vont dans le sens des recherches menées dans ce domaine (Moore, 2006) qui ont montré que l'utilisation de l'alternance codique pouvait être un moyen de faciliter les acquisitions (Anciaux, 2010 ; Py, 2007 ; Moore, 2006).

Conclusion

Dans cet article, nous avons cherché à mettre en évidence la manière dont les acteurs de l'école gèrent au quotidien le multilinguisme de leur classe et le plurilinguisme de leurs

élèves, en montrant que le décloisonnement de l'enseignement des langues tel qu'il est prescrit par l'institution, se heurte à la réalité des classes et conduit les enseignants à des pratiques tendant vers une forme de décloisonnement plus ou moins didactisée que nous proposons de représenter par le schéma suivant :

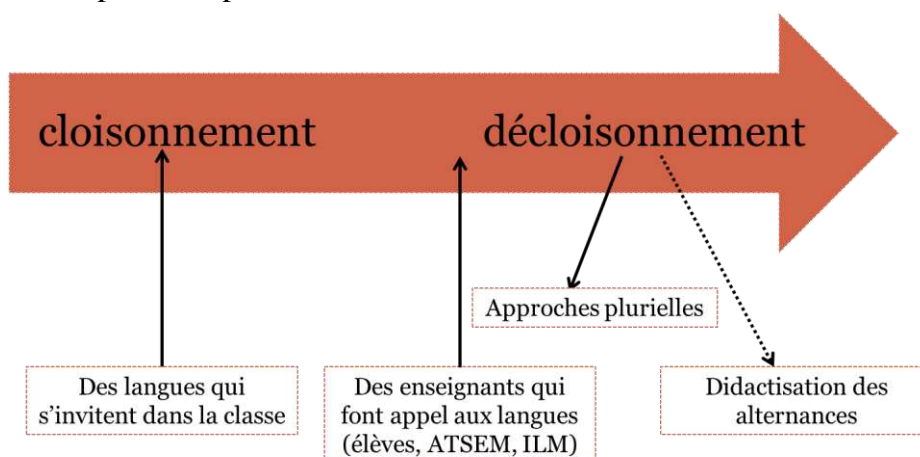


Schéma 1 : vers un décloisonnement des langues

Dans une logique du cloisonnement, le fait que des langues s'invitent dans la classe – au travers de l'environnement graphique des élèves ou au travers des interactions (entre élèves ou entre enseignant et élèves) constitue sans aucun doute un pas vers le décloisonnement des langues. Un pas de plus est clairement franchi lorsque les enseignants font appel aux langues parlées dans la classe par le biais de sollicitation envers les élèves, les ATSEM ou les ILM. Le recours aux approches didactiques plurielles (Candelier, 2007 ; Collectif, 2008) relève d'une conscientisation du décloisonnement. Quant à la didactisation des alternances, elle constitue à n'en pas douter un pas supplémentaire vers le décloisonnement des langues, mais elle n'en est qu'à ses débuts.

La description de la co-présence des langues dans la classe devrait à terme permettre de développer de nouveaux modèles didactiques (dans le domaine de la didactisation des alternances dans la continuité des travaux de Moore, 1996 ; Gajo & Mondada, 2000), ou de valoriser auprès de l'éducation nationale en Guyane des modèles qui existent depuis un certain temps (telles que les approches plurielles (Candelier, 2003, 2007, 2008)), et d'infléchir les politiques linguistiques éducatives qui, dans ce département en particulier, sont encore malgré tout très marquées par un idéal monolingue. Il s'agit là de dépasser la notion de « handicap » si souvent mise en avant dès lors que l'on évoque l'allophonie des élèves (Alby & Léglise, 2005), pour défendre l'idée de l'atout plurilingue. La diversité des répertoires linguistiques des élèves dans le département devrait constituer une ressource pour apprendre, et pour apprendre à apprendre les langues.

Bibliographie

- ALBY S., « La formation des enseignants dans le contexte guyanais », J. VERNAUDON et V. FILLOL (dir.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan, 2009, p 225-250.
- ALBY S., LAUNEY M., « Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel », I. LEGLISE et B. MIGGE (dir.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, IRD Editions, 2007, p. 317-348.

ALBY & LEGLISE, 2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 245-268.

- ALBY S., LEGLISE I., « L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques », *Marges Linguistiques*, 10, 2005, p. 245-261.
- ALPHONSE A., *Discours officiels sur le plurilinguisme à l'école en Guyane*. Mémoire de master 2 réalisé sous la direction de S. ALBY, UAG (IUFM de la Guyane), 2011.
- ANCIAX F., « Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles françaises », Communication au *Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes »*, Lyon, INRP, 2010.
- ANCIAX, F., ALBY, S., DELCROIX, A., « Alternances codiques et éducation en outre-mer français : Guadeloupe, Guyane, Saint-Martin », *Actes du colloque « Contextualisation didactiques : états des lieux, enjeux et perspectives*, IUFM de la Guadeloupe, 21-24 novembre 2011, à paraître.
- ANCIAX, F., DELCROIX, A., ALBY, S., « Alternances codiques et éducation dans les départements et collectivités d'outre-mer : Guadeloupe, Guyane, Saint-Martin », *Langues et Cités*, 5, 2011, p.11.
- ANDERSON J., HELOT C., MCPAKE J., OBIED V., « Formation professionnelle du personnel travaillant dans les écoles multilingues », *Etudes et Ressources*, 5. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2010.
http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/5-FormationProfStaff_fr.pdf
- AUER, J.C.P., *Bilingual conversation*, Amsterdam, Benjamins, 1984.
- BOUZIRI R., « Les deux langues maternelles des jeunes français d'origine maghrébine », *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 130, 2002, p. 104-116.
- CALVET L-J, *Les voix de la ville, Introduction à la sociolinguistique urbaine*, Paris, Payot, 1994.
- CANDELIER M., « L'éveil aux langues, une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire », *Contribution au rapport mondial de l'UNESCO, Construire des sociétés du savoir*, 2003. <http://plurilingues.univ-lemans.fr/>
- CANDELIER M., « Toutes les langues à l'école ! L'éveil aux langues, une approche pour la Guyane ? », I. LEGLISE et B. MIGGE (dir.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, IRD Editions, 2007, p. 369-386.
- CANDELIER M., « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5(1), 2008, p. 65-90.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., *Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>
- COLLECTIF, *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, ADEB, Université François Rabelais (Tours), Equipe de recherche DYNADIV, 2008.
- COLLETIN D., *Contacts de langues en Guyane française : interactions et choix de langues en 3^e et 4^e SEGPA à Sinnamary*, Mémoire de Master 2 FLE sous la direction de S. ALBY, Université des Antilles et de la Guyane, 2008.
- COSTE, D., « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues », V. Castellotti (ed.), *D'une langue à d'autres – pratiques et représentations*, Rouen, Publication de l'Université de Rouen, 2001, p. 191-202.
- DABENE L., « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères », *Repères*, 6, 1992, p. 13-22.
- DE PIETRO J-F., « L'éveil aux langues. Begeugung mit sprachen / Language Awareness / Educazione linguistica », Présentation au séminaire d'Amsterdam (31 janvier au 1^{er} février), 2008. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Pietro_Amsterdam.doc

- ALBY & LEGLISE, 2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 245-268.
- DE PIETRO, J-F., MATTHEY, M., PY, B., « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue », D. WEIL, H. FUGIER (eds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, 1989, p.99-124.
- EZELIN C, *Eléments de réflexion pour l'entrée du Français Langue Seconde, Langue de Scolarisation, dans l'Académie de la Guyane. Extraits de l'intervention orale de Monsieur Jean Hébrard, Inspecteur de l'éducation nationale à l'IUFM de la Guyane, le 19 septembre 2001*, Cayenne, CEFISEM, 2002.
- FLERIAG L, *Enseigner en contexte plurilingue et pluriculturel. Attitudes des enseignants vis-à-vis des langues des élèves*. Mémoire de master 2 Education et Formation sous la direction de S. ALBY, IUFM de la Guyane (Université des Antilles et de la Guyane), 2011.
- GAJO L., MONDADA L., *Interactions et acquisitions en contexte*, Fribourg, Editions universitaires, 2000.
- Gumperz, J., *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan, 1989.
- HIDAIR I., *La construction identitaire des Créoles guyanais de Cayenne. De la gestion d'un héritage pluriel à l'insertion dans un contexte multiculturel*, Thèse de doctorat non publiée, EHESS, Paris, 2003.
- HELLER, M., *Codeswitching : anthropological and sociolinguistic perspectives*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1988.
- LAFONTAINE D, *Le parti pris des mots*, Bruxelles, Mardaga, 1986.
- LEGLISE I., « Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane », I. LEGLISE et B. MIGGE (dir.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, IRD Editions, 2007a, p. 13-30.
- LEGLISE I., « Environnement graphique, pratiques et attitudes linguistiques à l'hôpital (St Laurent du Maroni) », I. LEGLISE et B. MIGGE (coord.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD Editions, 2007b, p. 319-334.
- LÉGLISE I., ALBY S., « Minorization and the process of (de)minoritization : the case of Kali'na in French Guiana », *International Journal of the Sociology of Language*, 182, 2006, 67-86.
- LÉGLISE I., MIGGE B., « Towards a comprehensive description of language varieties: A consideration of naming practices, ideologies and linguistic practices », *Language in Society* 35 (3), 2006, 313-339.
- LEGLISE I., Puren L., « Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais », *Univers Créoles*, 5, 2005, p. 67-90.
- MATTHEY, M., *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Peter Lang, Berne, 1996.
- MATTHEY M. (dir.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel, IRDP Editeur, 1997.
- MIGGE B., LÉGLISE I., BARTENS A., « Creoles in Education. A Discussion of Pertinent Issues », B. MIGGE, A. BARTENS, I. LÉGLISE (coord), *Creoles in Education: a Critical Assessment and Comparison of Existing Projects*, John Benjamins, 2010, p. 1-30.
- MOORE D., « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *Aile*, 7, 1996, p. 95-121.
- MOORE D., *Plurilinguismes et écoles*, Paris, Didier, 2006.
- NELSON, L., « Enjeux sociodidactiques d'un enseignement bi-plurilingue précoce en contexte éducatif guyanais : analyse internationale d'une expérience pédagogique dans une classe. Communication au colloque international « Les contextes éducatifs plurilingues et francophones hors de la France continentale : entre héritage et innovation », Nantes, 2011.

ALBY & LEGLISE, 2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 245-268.

NOCUS, I., VERNAUDIN, J., ALBY, S., SALAÜN, M., FILLOL, V., « Le programme de recherche 'Ecole plurilingue outre-mer' », *Culture et Recherche*, 125, 2011, p.18-19.

PY B., « Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisition sur les contacts de langues », *Journal of Language Contact*, Thema 1, 2007.

SIEGEL J., « Applied Creolistics in the twenty-first century », G. GILBERT (dir.), *Pidgin and Creole Linguistics in the Twenty-first Century*, New York, Peter Lang, p. 7-48, 2002.

SIEGEL J., « Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach », *Linguistics and Education* 17, 2006, p. 157-174.

WINFORD D., « Teacher attitudes toward language varieties in a creole community », *International Journal of the Sociology of Language* 8, 1976, p 45-75.

ZENTELLA A.C., *Growing up bilingual : Puerto Rican children in New York*, Oxford, Blackwell Publishers, 1997.