

Référence :

Alby, Sophie. 2008. Faire faire et faire mieux dire à des élèves dans une école de l'Ouest guyanais. *Le Français dans le Monde*, juillet, 44 : 98-110.

UMR SEDYL

La Guyane présente « un caractère exceptionnel¹ » lié d'une part à une situation de plurilinguisme complexe (Léglise, à paraître 2007), d'autre part à la forte proportion d'élèves alloglottes, et enfin à l'insuffisante préparation des enseignants à enseigner dans un tel contexte (Puren, 2005)². La question de l'allophonie du public scolaire constitue en effet l'un des enjeux majeurs pour l'enseignement dans cette région³.

Afin d'y répondre, notre équipe de recherche a engagé des travaux dans plusieurs domaines, et notamment celui de la place des langues des élèves dans les interactions et les pratiques de classe, ou plus généralement celui des pratiques et attitudes linguistiques en contexte scolaire⁴. Il s'agit là de mettre en évidence les rôles et fonctions (statutaires, pédagogiques, réels ou fantasmés) des langues des élèves dans les pratiques scolaires afin de proposer des démarches adaptées pour l'enseignement en contexte guyanais. Notre intérêt se porte sur toutes les langues des élèves, leurs langues dites premières (qu'il y en ait une ou plusieurs), mais aussi le français (qui peut dans certains cas être une des langues premières des élèves) qui occupe de facto une place dans le répertoire linguistique de l'élève du fait de son statut de langue de scolarisation. Notre interrogation porte ainsi (en partie) sur les usages qui sont fait du recours aux langues des élèves dans toutes les disciplines scolaires, par les élèves eux-mêmes ou par les enseignants. Diverses questions fondent ainsi la recherche menée : comment l'enseignant doit-il/peut-il réagir/gérer l'apparition des L1/L2 de ses élèves afin d'optimiser (a) son enseignement et (b) l'apprentissage des élèves ? Cette question en appelle d'autres : Comment l'enseignant réagit-il aux demandes d'ouverture d'espaces plurilingues initiées par les apprenants ? Quels modes de gestion l'enseignant adopte-t-il pour amener l'apprenant dans un progrès (potentiel) d'acquisition ? (questions proposées par Moore, 1996 : 97). Et, plus généralement, « comment, dans une situation de français langue seconde, son discours contribue à ce que des savoir-faire communicatifs passent rapidement au service d'une acquisition efficace de savoirs disciplinaires en français mais aussi dans d'autres disciplines, faisant ainsi de la langue un véritable outil de scolarisation⁵ ? » Nous posons que les solutions didactiques sont à rechercher dans les pratiques mêmes des enseignants, qui au quotidien « gèrent » cette présence des langues, sans forcément pouvoir expliciter la manière dont ils le font.

Contexte sociolinguistique et réponses scolaires

La recherche sociolinguistique en Guyane s'est développée ces cinq dernières années sous la forme d'enquêtes visant à apporter des données statistiques sur les pratiques déclarées concernant les langues parlées en Guyane (Léglise, à paraître 2007 et détail en bibliographie).

¹ Déclaration de politique scientifique de l'ERTé n°32 (octobre 2005).

² Il existe bien d'autres caractéristiques (difficultés matérielles liées à la dispersion de la population, taux d'accroissement exponentiel du nombre d'élèves, etc.) mais nous nous focalisons dans cette contribution essentiellement sur celles-ci.

³ Le Projet académique du Rectorat de la Guyane signale la présence de 28% d'élèves étrangers contre 6% en France hexagonale, dont 36% d'élèves haïtiens, 34% d'élèves surinamais, 16% d'élèves brésiliens et 9% d'élèves guyanais. Toutefois, l'allophonie des élèves n'est pas seulement liée à la présence d'enfants de migrants, la majorité des élèves français sont eux aussi allophones ou en tout cas plurilingues.

⁴ S'appuyant sur la recherche sur les pratiques de classe en situation plurilingue (Moore, 1996 ; Gajo et Mondada, 2000).

⁵ Renvoi à une des questions de l'appel à contribution.

De ces travaux, on peut déduire la présence d'une trentaine de langues, dont une vingtaine serait, d'après LÉglise (op.cit.), parlée par plus de 1% de la population. Parmi ces langues, le français (langue officielle), des langues dites « locales » qui peuvent accéder au statut de langues régionales de France⁶, mais aussi des langues de l'immigration.

Ces différentes études permettent d'avoir aujourd'hui une vision plus claire de la situation sociolinguistique du département. Ainsi, « la Guyane présente une situation de grand plurilinguisme, avec de multiples configurations, et non une somme de plusieurs monolinguisms comme des représentations aréales et fondées sur les communautés ethniques pourraient le laisser penser. Les individus y sont plurilingues – et non pluri-monolingues, comme un certain nombre de travaux sociolinguistiques l'ont montré pour d'autres contextes (Lüdi et Py, 1986) – et se comportent en plurilingues lors de pratiques diversifiées. » (LÉglise, op.cit.). Il en va de même en contexte scolaire, espace traditionnellement considéré comme monolingue, où l'on constate que les langues des élèves occupent parfois une place prépondérante ce qui conduit les enseignants (les oblige ?) à mettre en place des pratiques pédagogiques s'appuyant sur celles-ci.

La commune d'Apatou, située dans l'Ouest du département, sur le fleuve Maroni, ne déroge pas à la règle du plurilinguisme. Cette commune, est traditionnellement considérée comme majoritairement composée de personnes locutrices d'une variété de nenge tongo, l'aluku, comme en témoigne la carte n°1 :

Carte 1 : nord-ouest guyanais⁷



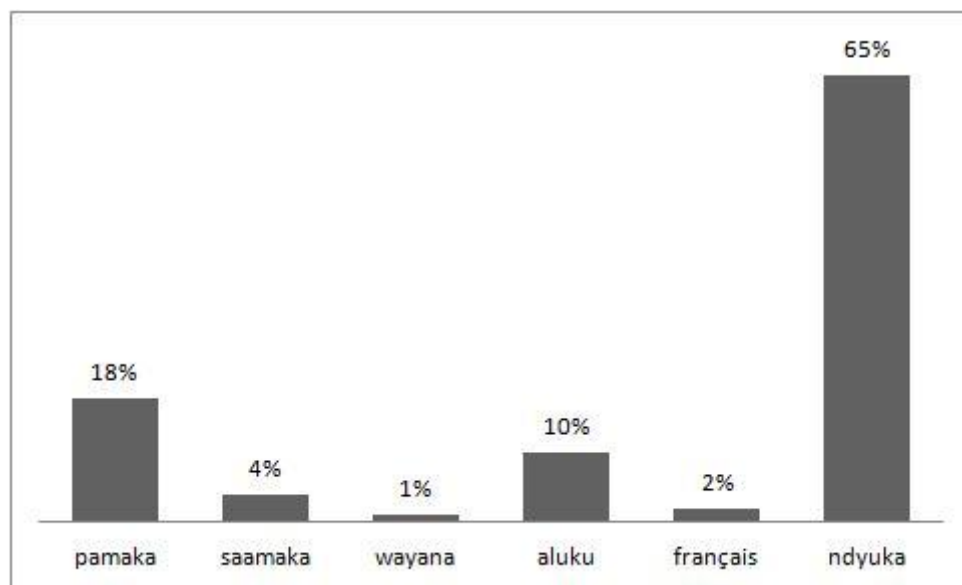
Elle présente pourtant une configuration linguistique plus complexe que ne le laisse entendre cette carte. Une enquête menée par LÉglise montre ainsi que l'aluku⁸ est loin d'y être la variété dominante. Ainsi, le schéma 1, ci-dessous, montre que « seulement 10% des élèves déclarent parler cette langue dans la famille, avant la scolarisation » (LÉglise, op.cit.).

Graphique 1 : L1 déclarée par 100 élèves (Apatou et Mayman)
LÉglise (op.cit.)

⁶ Le créole guyanais (qui a déjà le statut de langue régionale de France), les six langues amérindiennes (kali'na, wayana, lokono, pahikwaki, teko et wayampi), le nenge (langue créole à base lexicale anglaise qui compte en Guyane trois variétés : l'aluku, le ndyuka et le paamaka) et le saamaka (créole à base lexicale anglaise relexifié en portugais).

⁷ Extrait d'une carte réalisée par le CELIA (Centre d'Etudes des Langues Indigènes d'Amérique, UMR CELIA) en 2002.

⁸ Une des trois variétés du nenge tongo, une langue créole à base lexicale anglaise (les autres variétés étant le ndyuka et le pamaka).



Ce graphique permet cependant d'observer que la langue majoritaire est le nenge tongo, avec ses trois variétés : le ndyuka (65%), le pamaka (18%) et l'aluku (10%).

Concernant plus spécifiquement l'école Moutende, au sein de laquelle les enregistrements dont nous faisons état ci-dessous ont été réalisés, les observations de pratiques de classe menées pendant les années scolaires 2004/2005 et 2005/2006 montrent que le nenge tongo est la langue spontanément employée par les élèves. L'utilisation du français est restreinte soit à des réponses à des sollicitations des enseignants, soit à des insertions de termes français dans un discours par ailleurs en nenge⁹. Les énoncés français enregistrés constituent le plus souvent des répétitions d'énoncés que les enseignants ont eux-mêmes produits. Entre eux, les élèves ne s'expriment qu'en nenge.

Cette situation a des implications directes sur les pratiques des enseignants qui doivent effectuer un travail important d'étayage pour amener les élèves à s'exprimer en français, ce qui pose parfois problème lorsque la séance vise à l'appropriation de savoirs scolaires non linguistiques. Il y a donc à ce niveau une réflexion à mener sur les pratiques d'enseignement, notamment au regard des choix des enseignants face à l'utilisation de la langue des élèves. Cette réflexion est essentielle pour l'amélioration de la formation des enseignants en contexte guyanais, elle s'inscrit dans le cadre d'une didactique du plurilinguisme et d'une analyse de la relation entre alternances de langues et construction des savoirs.

Pratiques et attitudes des enseignants : la L1 « béquille »

Dans leurs pratiques quotidiennes, les enseignants mettent en place des démarches non formalisées, souvent inconscientes, accordant une place aux langues de leurs élèves. C'est l'analyse de ces pratiques non formalisées qui nous paraît devoir constituer la base de la réflexion sur la mise en place d'une didactique du plurilinguisme.

Attitudes vis-à-vis des langues des élèves

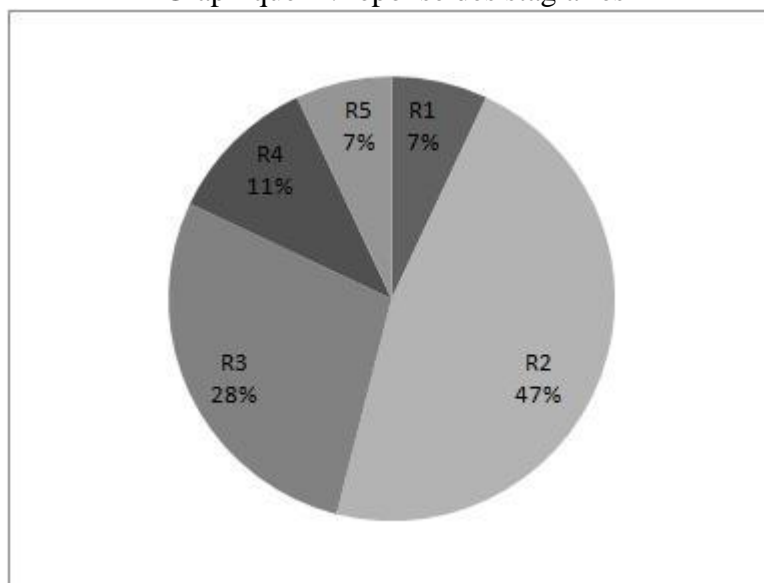
Sur le plan de leurs attitudes vis-à-vis de la place à accorder aux langues des élèves, on constate (sur un échantillon de 160 PE2¹⁰, année universitaire 2004/2005) que 7% d'entre eux considèrent encore que la langue des élèves devrait être totalement évacuée de la salle de classe, voire même de l'école. A l'opposé, 28% considèrent que ces langues devraient

⁹ Parler bilingue de type insertionnel.

¹⁰ Professeurs des écoles 2^e année.

occuper la même place que le français, c'est-à-dire qu'elles devraient jouer un rôle de langue de scolarisation à la fois objet d'apprentissage et médium des apprentissages dans les disciplines non linguistiques. Toutefois, le groupe le plus important est constitué des futurs enseignants qui considèrent que ces langues ont certes leur place à l'école, mais pour des objectifs bien spécifiques : faciliter l'apprentissage du français (47%) ou éviter l'échec scolaire par la valorisation des élèves (7%). Ainsi, c'est le parti pris de la « L1 béquille » pour accéder aux savoirs scolaires qui est le plus fréquemment mis en avant. Le graphique suivant récapitule les réponses des stagiaires¹¹ :

Graphique 2 : réponse des stagiaires



On peut remarquer que ces différentes attitudes rejoignent celles observées par Laurent Puren (2005) qui après avoir mené une enquête auprès d'enseignants du primaire sur le fleuve Maroni a constaté qu'il existe trois postures d'enseignants : celle de la réticence, celle du militantisme et celle des pragmatiques. Ces derniers sont ceux qui considèrent que la langue première des élèves n'est une fin en soi, mais plutôt « un moyen, un auxiliaire utilisé ponctuellement et provisoirement pour faciliter l'acquisition du français qui demeure pour les enseignants l'objectif principal de la scolarisation. » (Léglise et Puren, 2005).

Or, c'est cette dernière attitude qui semble la plus proche des pratiques observées sur le terrain. Les PE font effectivement souvent appel aux langues des élèves dans le but précis de les amener vers un progrès dans l'apprentissage en français afin qu'ils puissent accéder aux savoirs scolaires.

La L1 est donc bien une « béquille » pour aller vers le français, et de nombreux enseignants exploitent cet outil aussi bien pour amener les élèves vers l'acquisition du lexique et de structures dans la langue de l'école, que pour les aider à mieux comprendre cette langue. Les exemples qui suivent montrent ainsi comment deux enseignants mettent en place des stratégies pour « faire faire » ou pour « faire (mieux) dire » aux élèves.

Pratiques des enseignants en langage et dans les DNL

¹¹ R1 : « Les langues des élèves ne doivent pas être utilisées à l'école », R2 : « Les langues des élèves doivent être utilisées pour aider les élèves à apprendre le français », R3 : « Les langues des élèves doivent occuper la même place que le français, elles doivent jouer un rôle de langue de scolarisation », R4 : « Les langues des élèves doivent être valorisées pour éviter l'échec scolaire ».

a) Une séance de rugby au cycle 3

Les premiers exemples sont issus d'une séance d'éducation physique et sportive enregistrée dans une classe de cycle 3, niveau 2 (CM1). L'enseignant met en place une première séance dans une séquence consacrée au rugby. Dans cette classe tous les élèves sont d'origine businenge, et la langue principalement parlée dans la famille est le nenge tongo. La plupart des élèves sont scolarisés depuis au moins quatre ans, mais certains n'ont été scolarisés que depuis peu et sont parfois en difficulté dans la langue de scolarisation. Dans cette séance, l'objectif de l'enseignant est avant tout disciplinaire, cependant compte tenu de la particularité de son public, il ne peut faire abstraction de la question de l'accès aux savoirs langagiers liés à la discipline et liés à la compréhension des tâches que les élèves vont devoir accomplir. Pour ce faire, l'enseignant a listé un certain nombre d'objectifs langagiers : faire des passes en arrière (ne pas les faire en avant), courir plus vite ou lentement, accélérer et ralentir. Tout au long de la séance, il insiste sur ces éléments langagiers afin de faciliter la compréhension des élèves les moins à l'aise dans la langue française. La séance s'organise autour de différentes étapes, nous évoquons ici deux d'entre elles : l'échauffement et la phase où l'enseignant présente aux élèves une des règles du jeu, et où ils s'entraînent¹².

Lors de la phase d'échauffement, l'enseignant va demander aux élèves de réaliser un certain nombre de tâches qui lui permettent d'introduire les structures et le lexique visé : les élèves vont entre autres faire des mouvements circulaires avec leurs bras en avant et en arrière. L'enseignant aide à la compréhension en accompagnant du geste sa parole. Les élèves sont placés en cercle, l'un d'entre eux est au centre et reprend les gestes de l'enseignant pour les montrer aux autres¹³.

Exemple 1

M- tu commences avec les bras [il montre le geste] / on suit L. // on va loin / doucement / on va de plus en plus loin / *accélère* petit à petit / Milton /// [il regarde sa fiche de préparation] /// allez on fait de plus en plus *vite* // est-ce qui y en a / est-ce qui y en a / oh oh / écoutez / y en a qui vont réussir à faire ça / regardez / c'est moi qui fait /// est-ce qui y en a un qui va réussir à faire ça // regardez / je mets mon bras *en avant* / et celui-là *en arrière* / un *en avant* un *en arrière* / X t'y arriveras ou pas / non
[...]

L'enseignant profite donc de cette phase pour introduire certains termes, mais aussi pour s'aider de la possibilité d'exemplifier ces termes par ses propres gestes.

Dans la deuxième phase, celle où il va chercher à leur faire comprendre la notion de passe en arrière, l'enseignant va continuer à mettre en place des stratégies diversifiées pour faciliter la compréhension des élèves.

La passation de la consigne

L'enseignant choisit une des équipes¹⁴ à qui il va présenter la consigne, il demande aux autres élèves d'écouter et de regarder afin qu'ils s'en imprègnent. Les élèves sont placés en ligne, ils doivent se diriger vers l'embut situé en face d'eux en faisant des passes en arrière.

Dans un premier temps il leur donne une consigne assez longue en essayant de multiplier l'emploi des termes visés dans ses objectifs langagiers, mais aussi en utilisant la monstration, en liant le geste à l'action.

¹² Nous ne traitons pas du match et de la phase de synthèse.

¹³ Les éléments soulignés (*...*) dans l'exemple correspondent au lexique sur lequel l'enseignant insiste, et qui sont liés aux objectifs langagiers et disciplinaires de la séance.

¹⁴ Pas n'importe quelle équipe, celle où il y a des élèves qu'il a identifiés comme plus à même de comprendre la tâche. Mais c'est aussi une équipe « mixte » au sens des compétences en français, puisque que – comme nous allons le constater dans l'exemple – un élève va être en difficulté du fait de sa compréhension de cette langue.

Exemple 2

1-M- je vais prendre le groupe de L. / on va faire des *passes* // alors au rugby / comme je l'ai dit / J. ! / *vite vite vite / <gau gau> / allez vite vite vite* / le groupe de L. / venez ! // au rugby qu'est-ce que j'ai dit tout à l'heure / vous / B. / B. tout le monde écoute / on a le droit de faire des *passes* au rugby mais / j'ai dit qu'on avait le droit de les faire que *des passes en a / na / rière / en arrière* // on n'a pas le droit de faire les *passes devant [montre en même temps]* /// on doit on doit / oh oh / on va commencer / regardez les autres / B. ! ///

2-E- B. !

3-M- ça y est / après vous allez pas comprendre / on n'a pas le droit de faire *les passes en avant* / je l'ai dit tout à l'heure vous vous en souvenez en classe // on va faire des *passes* / en ligne / alors on va essayer de faire des *passes* comment / *comme ça [montre la passe]* parce que c'est le plus facile / sur le côté // qu'est-ce qu'il faut faire quand on a le ballon / il faut

4-E- passer

5-M- il faut *courir plus vite* et celui qui n'a pas le ballon il est toujours *derrière* // alors on va voir /// j'espère que tu as compris hein [il place les élèves en ligne]

Les élèves sont peu sollicités, sauf par une phrase non finalisée dans le troisième tour de parole qui est une invitation à finir la phrase, ce que fait un élève dans le tour de parole 4 sans d'ailleurs que l'enseignant valide ou non la proposition. On observe aussi dans le premier tour de parole de la traduction : <gau gau> par l'enseignant pour redoubler l'injonction en français, *vite, vite, vite*.

Pour continuer à aider les élèves, l'enseignant va ensuite les accompagner dans le début de la tâche, toujours en essayant d'utiliser le plus souvent possible le lexique visé et en l'exemplifiant par le geste :

Exemple 3

M- les autres vous regardez /// comment on va faire / on va partir // si c'est moi qui ai le ballon *je cours [se met à courir] / je fais la passe à L. [fait la passe]* / tout le monde court là // *doucement / personne ne doit dépasser celui qui a le ballon* [tous les élèves le dépassent. Il s'arrête en les regardant. Les élèves s'arrêtent aussi. Il leur signale d'un geste de retourner derrière lui] /// *vite vite vite* [il se remet à courir] *je fais la passe à L. [fait la passe]* // qu'est-ce qu'il fait L. / *il fait la passe* à [L. fait la passe] / voilà [un autre élève fait la passe]

Juste après la réalisation de la tâche par ce deuxième élève, un troisième commet une erreur en envoyant le ballon vers l'avant. L'enseignant va alors intervenir et va ajouter à ses deux stratégies précédentes, une nouvelle stratégie :

Exemple 4

1-M- 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*

2-E- <te i de baka ya so / i à 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-M- 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

4-E+- OUI ///

5-M- qu'est-ce que je dois faire quand j'ai le ballon // *j'a / ccé / lè / re* / et quand j'ai pas le ballon / *je ra / len / tis* // *ça veut dire quoi accélérer / je cours plus vite / <gau gau>* / d'accord / et quand j'ai pas le ballon / doucement / d'accord

A la fin du premier tour de parole, l'enseignant voyant qu'il ne parvient pas à faciliter l'accès à la compréhension de la consigne par l'exemplification par le geste et ses explications en français, va solliciter un élève (un de ceux qui a compris la tâche) pour qu'il explique la tâche dans sa langue première, le nenge tongo, à l'élève qui rencontre une difficulté, lui-même

utilisera cette langue à la ligne 5¹⁵. On le voit dans ce premier extrait de séance, les enseignants, confrontés à des enfants alloglottes, mettent en place des stratégies diversifiées pour leur permettre d'accéder aux savoirs disciplinaires. Des stratégies similaires sont visibles chez l'enseignante de cycle 2 dans les exemples suivants.

(b) Une séance de découverte du monde et une séance de langage au cycle 2

Les exemples qui suivent sont issus d'enregistrements menés dans une classe de cycle 2, niveau 2 (CP) dont la particularité est que la majorité des élèves sont primo-arrivants¹⁶. Seuls trois d'entre eux ont une expérience de scolarisation antérieure (un a été scolarisé depuis la petite section et deux depuis la grande section). Chacune des séances menées par l'enseignante se construit donc autour de l'acquisition de la langue de scolarisation, que ce soit dans les DNL ou dans les séances de langage proprement dites.

Le gâteau au yaourt

La première séance commentée s'inscrit dans une séquence de découverte du monde, elle a lieu à la suite d'une séance où les élèves ont cuisiné un gâteau au yaourt. Il s'agit pour l'enseignante de s'appuyer sur la réalisation de ce gâteau pour amener les élèves à des productions orales et écrites, mais en même temps de s'appuyer sur une action concrète pour faciliter les acquisitions dans cette discipline. Les échanges portent sur un rappel de la séance précédente (langage d'évocation), et plus spécifiquement sur les ingrédients (lexique et structure avec présentatif) utilisés et sur les étapes de la réalisation (utilisation des connecteurs)¹⁷. Pour faciliter les productions des élèves, l'enseignante s'appuie sur un écrit accompagné de supports iconiques (dessins des ingrédients et des étapes de la recette). La forme de l'écrit est celle d'une recette de cuisine traditionnelle.

Dans les extraits présentés, l'enseignante cherche à amener les élèves à produire des structures en français et à réutiliser le lexique employé lors de la réalisation de la recette. Pour ce faire, elle doit « rebondir » sur leurs productions qui se font essentiellement en nenge. Elle le fait parfois parce qu'elle connaît ou devine le mot, mais parfois sa faible compétence en nenge la conduit à ne pas réagir à des productions d'élèves. Dans l'exemple suivant, elle va permettre à un élève d'arriver progressivement à la construction d'un énoncé en français :

Exemple 5

1-M- et ça / qu'est-ce que c'est alors / à votre avis?

2-E- <kuku> (*gâteau*)

3-M- d'accord / alors je vais vous dire ce que c'est / ça // les enfants // ça c'est une recette / c'est une recette pour faire le / gâteau

4-E- gâteau

5-M- d'accord / c'était le gâteau au / yaourt

6-E- /le/ gâteau au yaourt

7-M- le gâteau

8-E- le gâteau

¹⁵ Notons cependant que sa compétence dans la langue est partielle. Il n'utilise que quelques mots qu'il a acquis au contact des élèves essentiellement.

¹⁶ « Primo-arrivant » concerne ici des élèves n'ayant jamais été scolarisés dans le système français.

¹⁷ La séance s'inscrit aussi dans un projet pédagogique plus large dont l'objectif final est d'amener les élèves de cette classe à présenter la recette sous forme orale et écrite aux élèves d'une autre classe de CP afin que ceux-ci réalisent le gâteau à leur tour.

De nombreux échanges s'organisent ainsi autour d'un étayage de l'enseignante qui cherche à partir des productions des élèves qui se font le plus souvent en nenge (ligne 2 dans cet exemple), et parfois en français mais sous la forme d'un mot uniquement, pour les amener à produire une structure en français. Toutefois, elle n'a pas toujours la capacité de le faire, ce qui la conduit soit à ne pas réagir à la proposition d'un élève, soit à interpréter de manière erronée ce qu'il énonce :

Exemple 6

1-M- après ça c'est quoi à votre avis / qu'est-ce que c'est ça qu'on a représenté

2-E1- <sitioli> (*huile*)

3-M- c'était jaune / oui c'était jaune qu'est-ce que c'était / B.

4-E2- <sitioli>

4-E1- {<sitioli>

5-M- c'était de l'huile

6-E3- l'huile

6-E2- {l'huile

7-M- vous vous souvenez / on avait mis de l'huile dans le gâteau

7-E4- {huile

7-E3- {le sitioli

Ici l'enseignante ne fait pas le lien entre ce que proposent les élèves (lignes 2 et 4) et le mot qu'elle cherche à leur faire acquérir en français, elle se méprend même sur la signification du mot <sitioli> en proposant comme traduction *jaune* (ligne 3). Les élèves répètent le mot qu'elle a énoncé, mais ne semblent pas faire le lien avec celui qu'ils ont dit en nenge, ce qui semble conduire l'élève E3 à reprendre le mot en nenge même s'il lui ajoute un déterminant en français.

Les mots en « i »

La deuxième séance dont il est question ici est une séance d'éveil à la conscience phonologique. Il ne s'agit pas à proprement parler d'une séance de langage, l'objectif premier est d'amener les élèves à isoler un son, le son /i/. Cependant, l'identification des mots par les élèves sera aussi une occasion pour l'enseignante de les faire travailler sur le lexique. Elle s'accompagne de supports iconiques (dessins) pour aider les élèves dans leur recherche des mots. Contrairement à la séance précédente, elle va être très attentive aux productions en nenge et s'appuyer systématiquement dessus pour les amener vers un progrès d'apprentissage en français.

Exemple 7

1-M- non / on ne peut pas commencer s'il y a du bruit /// alors / qu'est-ce que c'est que ça [montre une image]

2-E1- le <gwana> !

2-C- {c'est le (incompréhensible) // le <gwana> ! / le <gwana>

3-M- le <gwana> ?

4-C- oui ! il a tombé avec un / un arbre

5-M- il est sur un arbre

6-E1- <gwana>

6-C- {un petit

7-M- en français / comment on dit ?

7-C- {il pas grand

8-M- on dit un I / guane // répétez / I / guane

[les échanges se poursuivent sur le mode du « repeat after me », tous les élèves sont sollicités pour prononcer le mot en insistant à chaque fois sur le son /i/]

Tous les échanges de la séance vont se reproduire sur ce modèle. Sur sollicitation de l'enseignante, les élèves proposent un mot en nenge, elle le répète (ligne 3) puis elle le valide et leur demande comment il se dit en français ou en leur proposant directement le mot en français, puis elle leur demande de le répéter¹⁸.

Dans l'extrait suivant, qui porte sur le mot *igloo*, l'enseignante sollicite cette fois les élèves, comme dans l'exemple 4 (séance de rugby), non pas pour faciliter la compréhension d'une tâche, mais pour faciliter la compréhension de ce mot un peu difficile pour les élèves.

Exemple 8

1-M- et puis alors là c'est TRES difficile // non / c'est très difficile parce que je crois que vous n'en avez jamais vu

1-C- {les / un / un baTEAU / le poisson

2-R- ce n'est pas <fisi> (*poisson*) !

3-M- on va voir / on va voir s'il y a un enfant qui devine / mais c'est difficile [l'image est toujours cachée, mais les élèves voient en transparence]

4-G- <osu> !

4-J- {<aye ! wan osu> (*oui ! une maison*)

5-K- <wan> (*une*) / eh / un rond [fait un cercle avec la main]

6-G- {<osu> (*maison*)

7-M- JE / je montre ? ou bien

7-E- {ya un [incompréhensible]

8-M- je montre l'image ?

8-C- {OUI

8-Ci- {<osu> !

9-B- c'est la tor / tue // la tor / tue

9-Ci- {c'est / <osu>

[...]

10-M- et ça / qu'est-ce que c'est ? [elle montre l'image]

11-C- la maison !

12-M- oui c'est une maison [ton étonné] ! mais pas n'importe quelle maison / est-ce que à Apatou les maisons elles sont comme ça ?

13-E+- NON

14-M- c'est une maison comment ? elle est comment la maison ?

[...]

15-M- elle est fait avec des / de petits carrés

16-E- le petit carré !

17-M- et vous savez en quoi elle est faite ? elle faite en // GLACE / glace / comment on dit dans votre langue [s'adresse à C.] ?

18-C- <glasi>

19-M- glasi ?

20-K- la glasi

21-M- alors là / une / une glace / elle est en glace / c'est une maison en glace // et vous savez comme ça s'appelle ? // un / I / gloo / igloo

De la ligne 1 à la ligne 10 les élèves ne voient pas encore l'image et s'essaient à anticiper sur ce qu'elle représente. Pourtant, à partir de la ligne 4 certains élèves (G., J. et Ci.) ont bien

¹⁸ Dans la mesure où il s'agit d'isoler un son dans un mot, le mot est répété sans être inséré dans une structure, ce qui n'est pas le cas dans les séances de langage que l'enseignante réalise habituellement.

identifié qu'il s'agit d'une forme de maison : <wan osu>, *une maison*. L'enseignante ne réagit pas à cette proposition comme dans l'exemple 6 car elle ne connaît pas ce mot. C'est seulement à la ligne 12, après avoir montré l'image et sur proposition de C. qu'elle va valider le fait qu'il s'agit d'une maison. La langue des élèves joue un rôle plus tard, lorsque confrontée à la difficulté d'expliquer ce qui caractérise l'igloo selon elle (le fait que ce soit une maison faite en glace), elle demande à un élève (le plus à l'aise en français) de traduire le mot à l'intention de ses camarades.

Ici encore l'enseignante s'adapte au public particulier auquel elle est confrontée, et n'hésite pas à s'appuyer sur la langue de ses élèves pour organiser son enseignement. Cependant, sa méconnaissance de la langue l'amène parfois à ne pas exploiter des productions d'élèves.

En conclusion : didactisation des alternances

Dans les exemples présentés ci-dessus nous avons pu mettre en évidence un certain nombre de stratégies qui permettent d'identifier la manière dont les enseignants cherchent à faciliter l'accès à la langue de scolarisation, réagissent aux demandes d'ouverture d'espace plurilingue par les élèves, et gèrent les langues des élèves pour optimiser l'accès aux savoirs scolaires (qu'ils soient langagiers ou non) : la multiplication de l'emploi du lexique dans la passation des consignes et reformulations, l'exploitation d'outils non verbaux, l'exploitation des langues des élèves. Nos recherches se focalisent plus spécifiquement sur la troisième de ces stratégies.

De l'analyse de ces pratiques non formalisées, nous cherchons donc à aller vers des propositions en matière de pratiques formalisées, d'une didactisation des alternances qui puisse constituer la base de la formation des professeurs des écoles en contexte guyanais. Plus généralement, cet aspect de la formation s'inscrit dans un cadre plus large, celui d'une réflexion sur la place à accorder aux langues des élèves que ce soit dans les disciplines non linguistiques, dans l'acquisition du français, mais aussi dans l'acquisition des langues en général au travers par exemple de la mise en place d'approches plurielles comme l'éveil aux langues et au langage.

Bibliographie

ALBY, Sophie, « Place du français à l'école : le français face aux autres langues de l'école », dans LEGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina (Coords.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, IRD, à paraître 2007.

ALBY, Sophie et LAUNEY, Michel, « Formation des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel » dans LEGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina (Coords.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, IRD, à paraître 2007.

ALBY, Sophie et LÉGLISE, Isabelle, « Minorization and the process of (de)minoritization : the case of Kali'na », *International Journal of the Sociology of Language*, n°182, special issues 2006, p.67-86.

ALBY, Sophie et LEGLISE, Isabelle, « La place des langues des élèves à l'école en contexte guyanais : quatre décennies de discours scientifiques », dans MAM-LAM-FOUCK, Serge, *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui. Un département français dans la région des Guyanes*, Cayenne, Ibis Rouge Editions, 2007a, p.439-452.

ALBY, Sophie et LEGLISE, Isabelle, « Le paysage sociolinguistique de la Guyane : un état des recherches », dans MAM-LAM-FOUCK, Serge, *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui. Un département français dans la région des Guyanes*, Cayenne, Ibis Rouge Editions, 2007b, p.469-479.

ALBY, Sophie et MIGGE, Bettina, « Parler bilingue en Guyane : le cas du nenge et du kali'na » dans LEGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina (Coords.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, IRD, à paraître 2007.

CELIA, 2002, *Carte des langues régionales de Guyane française*. Réalisée par J-M. Henri pour le CELIA. IRD Cayenne.

GAJO, Laurent et MONDADA, Lorenza, *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg (Suisse), Editions Universitaires de Fribourg.

LECONTE, Fabienne et CAÏTUCOLI, Claude, « Contacts de langues en Guyane : une enquête à Saint Georges de l'Oyapock », dans BILLIEZ, Jacqueline (Ed.), *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan, 2003, p.37-59.

LEGLISE, Isabelle, « Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane française », *Glottopol*, n°4, 2004, p.108-124.

LEGLISE, Isabelle, « Contacts de créoles à Mana (Guyane française) : répertoires, pratiques, attitudes et gestion du plurilinguisme », *Etudes Créoles*, vol.28, n°1, 2005a, p.23-57.

LEGLISE, Isabelle, « Pratiques et attitudes face aux créoles à base française en Guyane », *Langues et Cités*, n°6, 2005b.

LEGLISE, Isabelle, « Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane », dans LEGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina (Coords.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, IRD, à paraître 2007, p.29-47.

LEGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina, « Contacts de langues issus de mobilités dans un espace plurilingue : approches croisées à Saint-Laurent du Maroni (Guyane) », dans VAN DEN AVENNE, Cécile (Ed.), *Mobilités et contacts de langues*, Paris, L'Harmattan, 2005a, p.75-94.

LEGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina, « Pour une étude des contacts de langues en synchronie : quelques exemples tirés du cas guyanais », *TRACE*, n°47, 2005b, p.113-131.

LÉGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina, « Language naming practices, ideologies and linguistic practices : toward a comprehensive description of language varieties », *Language in Society*, n°35, 2006, p.313-339.

LEGLISE, Isabelle et MIGGE, Bettina (Coords.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, Editions de l'IRD, à paraître 2007.

LEGLISE, Isabelle et Puren, Laurent, « Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais », *Univers Créoles, Ecoles ultramarines*, n°5, 2005, p.67-90.

LÜDI, Georges et PY, Bernard, *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang.

MOORE, Danielle, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », *AILE*, n°7, 1996, p.95-121.

Puren, Laurent, « 'On est une machine à fabriquer de l'échec et de l'exclusion'. Le discours des professeurs des écoles du Maroni », *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, janvier 2005, p.142-151.