

De la contextualisation pédagogique en milieu multilingue : l'exemple des alternances codiques dans l'accompagnement personnalisé à Saint-Martin

Olivier-Serge CANDAU

CRREF (EA 4538), Université des Antilles et de la Guyane

Frédéric ANCIAUX

CRREF (EA 4538), Université des Antilles et de la Guyane

Résumé

La partie française de l'île de Saint-Martin est une collectivité d'Outre-mer et se caractérise par une situation de multilinguisme (français-anglais-espagnol-créole). Ce contexte pose la question des stratégies pédagogiques et didactiques *in situ*. Les lycées de la partie française s'efforcent d'appliquer les réformes de l'Hexagone dont celle du « Nouveau Lycée » de la rentrée 2010, en particulier *l'accompagnement personnalisé*. Cette étude a pour but d'étudier comment les langues en présence participent aux interactions au cours des séances d'accompagnement personnalisé et en quoi l'alternance codique peut favoriser une dynamique pédagogique et relationnelle plus spécifique à Saint-Martin. Pour ce faire, nous prendrons l'exemple de deux corpus réalisés à partir d'une observation des échanges entre des groupes. L'observation du rôle des alternances codiques, révélateurs identitaires des pratiques langagières plurilingues, s'avère capitale pour comprendre les ressorts d'une interaction entre apprenants confrontés à la réalisation d'une tâche donnée par un enseignant.

Saint-Martin, a French-Dutch Caribbean island, characterizes itself as a multilingual island in which several languages (French, English, Spanish, Creole) coexist as different communities live close to each other. Needless to say, in such a context, the issue of educational and teaching strategies to teach French comes up to the front. The state high schools from the French side struggles to implement France's educational reforms and especially the "New High School" measures from 2010, such as specific individualized support. This article reports on the context of the task given to the pupils and interactions (English or French) that emerge between the groups. The data analyzed from interactions between students and the teacher while working indicate that identity is on progress.

Introduction

Dès le milieu du XX^{ème} siècle émerge un certain intérêt pour l'alternance et le contact des langues en tant que phénomènes langagiers et sociolinguistiques (Haugen 1950 ; Weinreich 1953). Leur analyse et leur compréhension ont suscité l'intérêt de nombreux chercheurs car elles demandent de repenser les conceptions structuralistes de la langue, d'identifier le sens des constructions discursives et répondent aux sociétés modernes majoritairement multilingues (Coste 2010). Dès lors, plusieurs travaux ont vu le jour et se sont attachés à identifier les formes et les fonctions de l'alternance codique (Auer 1996 ; Myers-Scotton 1993), tant dans des situations naturelles de communication (Ntahnkiriye 2009 ; Zongo 2004) que dans des processus d'enseignement-apprentissage (Blin 2009 ; Ehrhart 2002 ; Moore 1996).

Si l'alternance des langues en contexte scolaire est le plus souvent étudiée dans les cours de langues entre enseignants et élèves, elle reste peu analysée dans les autres disciplines scolaires. La situation se raréfie d'autant lorsque l'on s'intéresse aux interactions entre élèves en milieu multilingue en particulier dans des dispositifs spécifiques au sein du système éducatif. C'est à ce manque que répond le présent travail. En effet, il nous a semblé intéressant de porter notre attention sur l'alternance des langues en contexte multilingue d'Outre-mer français particulièrement entre des élèves au cours d'interactions dans le cadre d'un nouveau dispositif mis en place au lycée depuis 2010, *l'accompagnement spécialisé*. L'alternance codique pourrait y constituer un élément pertinent en vue d'analyser la (re)construction des interactions et du sens en fonction du contexte, ainsi que les relations entre des élèves au sein d'un groupe selon leurs réalisations linguistiques. Peut-on identifier des choix linguistiques et des contacts de langues particuliers au cours des interactions entre élèves en milieu multilingue au cours d'un apprentissage ? Cette étude

s'inscrit dans l'approche *située* de l'*analyse conversationnelle* (Schegloff et al. 1977) issue de l'*ethnométhodologie* (Garfinkel 1967). Nous partageons ainsi l'idée selon laquelle la totalité des comportements verbaux des acteurs engagés dans l'interaction participe d'une élaboration collective du sens. Les alternances de langues sont ici l'occasion de s'interroger sur les dynamiques à l'œuvre dans les interactions discursives.

I. Contexte de l'étude

Le contexte choisi pour cette étude est l'île de Saint-Martin. Celle-ci s'inscrit comme un carrefour entre les Grandes et Petites Antilles. Elle constitue le plus petit territoire insulaire au monde relevant de deux souverainetés européennes, la France et les Pays-Bas. En 2007, la partie française de Saint-Martin devient une Collectivité d'Outre-Mer, et jouit d'un statut particulier disposant d'une certaine autonomie, notamment dans l'exercice de ses compétences administratives. Elle se caractérise par une situation de multilinguisme. Les langues les plus parlées sont, dans l'ordre, l'anglais, le français, le créole haïtien, le créole guadeloupéen, le papiamentu, le néerlandais, le créole martiniquais, l'espagnol, le portugais et l'italien. L'étude de Leclerc (2006) fait apparaître plus de 70 nationalités sur l'île. Le français est la langue nationale, le créole une langue régionale, l'espagnol une langue issue de l'immigration. Concernant l'anglais, sa définition est complexe. À Saint-Martin, l'anglais est une langue parlée quotidiennement. Cependant elle n'est pas reconnue comme une langue régionale par l'école. Elle est enseignée comme une langue vivante étrangère, alors qu'elle est présente dans l'environnement des élèves. Ainsi, le statut de l'anglais à Saint-Martin comme langue régionale, vivante, étrangère, première ou seconde est à repenser dans le cadre scolaire et celui des politiques linguistiques éducatives. De plus, l'anglais parlé à Saint-Martin est une variété caribéenne (Redon 2007) et constitue la langue véhiculaire de l'île, que certains qualifient péjorativement de « Broken English » ou de « West Indian English ». La préface de Calvet à l'ouvrage de Martinez (1994 : 164) pose dès la fin des années 90 les enjeux sociolinguistiques fondamentaux de l'île : « La diglossie saint-martinoise, en effet, est inédite en ce sens que l'anglais local, l'anglais "des îles" avec ses caractéristiques propres, y est variété basse face au français officiel mais aussi face à l'anglais standard enseigné à l'école. » On rappellera la configuration linguistique de Saint-Martin en reprenant la triade proposée par Martinez (1994 : 164-165), qui semble toujours d'actualité :

- le français, langue officielle d'état, prévaut dans l'administration, l'école et toutes les juridictions ;
- l'anglais standard supplanté par l'anglais nord-américain est enseigné dans les écoles. Toutes les publications anglophones de l'île comme le *Herald Tribune* se font en « King's English ». Le prestige de cet anglais acrolectal se vérifie encore lors des services religieux dans les églises réformées souvent d'origine nord-américaine ;
- l'anglais vernaculaire est très souvent ressenti comme un appauvrissement de la langue de référence. Son usage et son acquisition sont limités à la population de souche. Arrindell (2011) et Romney (2011) parleront de *créole*, même si l'on entend parfois à Saint-Martin le terme de *Broken English* (De Graff 2005). À notre connaissance, il existe peu de revue qui lui soit consacrée. Seules quelques chansons, réduites à un usage folklorique, s'en font l'écho.

Il est à noter que cette triade est particulièrement mouvante. On entend de plus en plus parler espagnol et créole haïtien à Saint-Martin, particulièrement dans des quartiers traditionnellement anglophones comme *Grand-Case*, ou encore *Sandy-Ground*. Ce contexte pose la question des stratégies pédagogiques et didactiques à adopter dans le cadre de l'enseignement des disciplines scolaires en général, et des langues en particulier. L'école pérennise des interventions monolingues, condamnant d'ailleurs souvent les formes hybrides. À ce titre, la frontière entre français et anglais, langue maternelle et/ou étrangère et/ou seconde est ici particulièrement poreuse. Les difficultés de Saint-Martin dans sa gestion éducative viennent en partie à la fois de sa difficulté à scolariser une population très souvent anglophone (l'île étant entourée par ses voisins anglophones, mais aussi tournée culturellement vers les États-Unis), ainsi qu'à maîtriser les répercussions d'une migration plurilingue massive. La contextualisation pédagogique et les enjeux didactiques qui lui sont liées diffèrent des particularités guadeloupéennes, alors même que les deux territoires sont rattachés au sein de la même académie (Anciaux 2012 ; Basso et Candau 2007).

La présente recherche a comme objectif d'étudier les alternances codiques au cours des interactions entre élèves dans un dispositif d'enseignement spécifique à Saint-Martin. Elle a été menée dans un établissement public du second degré dans une série technologique, lors d'une séance d'*accompagnement personnalisé*. Ce dispositif (Chatel 2010) constitue un temps d'enseignement intégré à l'emploi du temps

des élèves à raison de deux heures hebdomadaires. Il se fédère autour de trois activités principales : le soutien, l'approfondissement et l'aide à l'orientation. L'enseignant en charge de la classe se doit d'établir un calendrier pour définir une progression dans les compétences qu'il propose à un groupe à effectif réduit selon les besoins et les aspirations des élèves. Une certaine liberté d'initiative et d'organisation est reconnue aux équipes pédagogiques qui s'engagent à répondre de manière diversifiée aux difficultés rencontrées par chaque élève. Les contenus d'enseignement sont flexibles puisqu'il s'agit essentiellement de redonner sens aux apprentissages, de favoriser les ressources culturelles locales et de soutenir l'élève pour le rendre autonome. De fait, ce cadre nous est apparu plus ouvert et propice à l'étude des alternances codiques au cours des interactions entre élèves dans la mesure où il est peut-être moins formel que la situation d'enseignement classique avec la classe entière. Nous proposons dans cette étude de présenter et d'analyser des interactions entre des élèves d'une classe de 1^{ère} lors d'une séance d'*accompagnement personnalisé* dédiée à la préparation aux *Épreuves Anticipées de Français*. Notre intérêt se porte ici particulièrement sur l'alternance codique dans la co-construction du sens par les élèves lorsqu'ils échangent entre eux. L'étude des alternances codiques permet d'explorer un aspect spécifique de l'interaction entre les apprenants.

II. Cadre théorique

Le terme d'alternance codique peut s'appliquer pour décrire différentes formes de contact entre des langues, lorsque les systèmes linguistiques sont séparés dans le temps et peuvent être identifiés, au sein d'une phrase ou d'un énoncé (intraphrase vs interphrase), au sein d'un tour de parole ou d'une conversation chez un ou plusieurs locuteur(s) (intra locuteur vs interlocuteur), et en fonction de ce qui a été dit dans chaque langue (traductive vs continue). Ainsi, les différentes formes d'alternance codique qui se distinguent deux à deux, ne sont pas exclusives les unes par rapport aux autres et plusieurs combinaisons, huit au total, peuvent être envisagées dans ce travail (par exemple, une alternance intraphrase, intra locuteur et continue). Un panorama des formes alternances codiques est proposé par la suite dans le tableau I.

Formes	Caractéristiques
<i>À l'échelle des locuteurs</i>	
Interlocuteur	Changement de langues d'un locuteur à un autre
Intra locuteur	Alternance codique à l'intérieur de l'intervention d'un même locuteur
<i>À l'échelle des phrases</i>	
Intraphrase	Alternance codique au sein d'un même acte langagier
Interphrase	Alternance codique d'un acte langagier à un autre
<i>À l'échelle des discours</i>	
Continue	Passage d'une langue à une autre sans rupture du discours
Traductive	Passage d'une langue à une autre avec des recours à des équivalents sémantiques ou syntaxiques

Tableau I. Formes des alternances codiques

Au sein même de cette étude sur les alternances codiques, la question de l'*emprunt* pose ici le problème de la frontière entre les langues en contact :

Les emprunts lexicaux sont des unités lexicales simples ou complexes d'une autre langue introduites dans un système linguistique afin d'augmenter le potentiel référentiel ; elles sont supposées faire partie de la mémoire lexicale des interlocuteurs même si leur origine étrangère peut rester manifeste. (Lüdi et Py 2003 : 143)

La distinction entre *emprunt lexical* et *alternance codique intraphrase* peut s'avérer pourtant complexe. Le premier problème que cela soulève vient de l'origine de l'acquisition du lexique. Par ailleurs, le respect des *quatre contraintes* à l'origine d'une discrimination entre *emprunt* et *alternance codique* (Poplak 1988) qui recouvre l'interdiction des croisements, le rejet de l'agrammaticalité de tout constituant monolingue, l'impossibilité d'omettre des éléments et l'absence de répétition, ne permet pas pour autant de classer

de nombreux emprunts d'une langue intégrés à une autre langue sans que les normes morphosyntaxiques ne s'en trouvent perturbées pour autant.

Concernant les fonctions de l'alternance codique, le tableau II présente les caractéristiques de ces contacts de langues selon Gumperz (1982).

Formes	Caractéristiques
Citation	Reformuler des éléments fournis dans une langue
Désignation d'un interlocuteur	Cibler un interlocuteur
Interjection	Participer à la construction du discours Assurer une transition sous la forme de marqueurs énonciatifs
Réitération	Répéter une même information dans une autre langue
Modalisation d'un passage	Préciser le contenu d'un segment principal par une autre langue
Personnification/Objectivation	S'impliquer à différents degrés dans et par la prise en charge d'une information

Tableau II. Fonctions des alternances codiques

Le croisement des formes et des fonctions permettrait d'établir des *profils de liaison* (Anciaux et al. 2013) assurant un certain nombre de correspondances possibles entre l'apparition de certaines alternances codiques et leurs rôles dans le déroulement de l'interaction. On s'intéresse donc ici aux *rôles* (Vion 1992) adoptés par les interactants. Cette étude vise donc à rendre compte d'un possible changement des places adoptées lors des échanges en fonction des langues utilisées. Il se peut que ces changements linguistiques dans l'interaction mettent en place de façon plus ou prégnante une asymétrie en termes d'expertise entre les partenaires de l'échange.

Notre recherche invite donc à se demander dans quelle mesure les alternances codiques participent de stratégies discursives susceptibles de faire progresser l'interaction en contexte multilingue. Cette problématique de recherche invite ainsi à proposer deux hypothèses :

- la distribution des langues est fonction de la désignation de l'objet discursif. Selon le contenu des échanges, les énoncés se réalisent davantage dans une langue ou dans une autre ;
- le degré d'expertise en français induit un recours plus ou moins important aux alternances codiques. Plus le niveau en français est élevé chez les interactants, moins le recours à une autre langue est important.

III. Méthodologie de la recherche

Cinq élèves et leur enseignant ont participé à cette étude. Lors de la séance d'*accompagnement personnalisé* observée, les élèves disposaient des textes et des chapitres étudiés précédemment en classe, intitulés « séquences ». Ils se sont répartis en deux groupes à leur convenance. Le groupe 1 est constitué de deux filles, et le groupe 2 de trois garçons. Le tableau III présente les caractéristiques des élèves, des groupes et les variables retenues pour l'analyse. Le niveau d'expertise en français des élèves et les langues qu'ils parlent ont été établis en accord avec le professeur en charge de l'atelier selon une échelle d'appréciation simplifiée. Pour ce qui est du niveau des élèves, le niveau *faible* correspond à une moyenne annuelle inférieure à 08 sur 20, le niveau *acceptable* à une moyenne entre 09 et 11 sur 20, et le niveau *satisfaisant* à une moyenne au delà de 12 sur 20. Les moyennes sont établies à partir des bulletins scolaires annuels. Les élèves ont travaillé à partir de la seule consigne suivante donnée par l'enseignant : « Après avoir identifié le texte de votre choix, proposez une ou des question(s) que l'examineur pourrait vous poser ». Le jour de l'examen des *Épreuves Anticipées de Français*, les élèves sont en effet interrogés sur un texte et doivent en présenter une analyse à partir de la question posée. Aucune langue n'est imposée durant la séance.

Noms	Sexe	Groupe	Langue(s) parlée(s)	Expertise en français
Marie	Fille	1	Anglais	Faible
Jenny	Fille	1	Anglais/Espagnol	Faible
Charly	Garçon	2	Créole haïtien/Français	Satisfaisant

Mario	Garçon	2	Créole haïtien/Français	Acceptable
Ja	Garçon	2	Espagnol/Anglais	Faible

Tableau III. Présentation des participants

Nous proposons deux corpus enregistrés lors de cette séance (cf. Annexes). Le corpus 1 correspond aux interactions du groupe 1, et le corpus 2 à celles du groupe 2. Les corpus sont le résultat de prélèvements de l'information à un moment particulier, celui de l'appréhension de la consigne. Les élèves démarrent l'activité en reformulant les consignes et en négociant le choix du texte sur lequel ils vont travailler. Le corpus 1 s'étend sur 3 minutes et 11 secondes, et le corpus 2 sur 2 minutes et 28 secondes.

IV. Résultats

L'analyse des interactions au sein des deux corpus révèle qu'un choix de langue différent s'opère très clairement dans chacun des groupes. Le groupe 1 développe un échange essentiellement en anglais, tandis que le groupe 2 interagit principalement en français. Ce premier constat indique qu'au sein de groupes d'élèves lors d'un travail en séance d'accompagnement spécialisé en milieu multilingue, une langue ou une autre peut être instaurée comme médium de communication principal au cours des interactions. Néanmoins, on peut observer plus précisément au détour de certaines prises de parole au sein d'un groupe une alternance des langues, qui suggère la présence d'un possible *parler bilingue* (Grosjean 1982). On ne peut que s'interroger sur le rôle qu'assument les ressources linguistiques mobilisées par les interlocuteurs dans le déroulement des interactions et leurs capacités à assurer la communication et la construction de sens dans l'apprentissage. Nous présentons par la suite une analyse plus détaillée des alternances codiques au sein des interactions dans chacun des groupes.

A. Analyse du corpus 1

Le corpus 1 présente 32 tours de parole entre les deux filles du groupe 1. Ces dernières possèdent principalement des compétences en anglais. Le contexte de communication est donc endolingue, ce qui explique en partie le choix de cette langue dans les échanges et la construction du sens. Au cours de leurs interactions, on peut relever 14 tours de parole présentant des alternances intraphrases, intralocuteurs et continues (lignes 1, 2, 3, 4, 8, 11, 17, 19, 21, 22, 25, 28, 30 et 31), 13 tours de parole uniquement en anglais (lignes 5, 6, 7, 9, 10, 12, 15, 16, 18, 20, 24, 26 et 32), 3 tours de parole uniquement en français (lignes 13, 23 et 27), et 2 tours de parole non attribuables à une langue ou à une autre (lignes 14 et 22). On peut relever également une seule alternance interlocuteur, interphrase et continue (ligne 23-24), et une seule alternance traductive (ligne 30). Une première analyse de ces résultats soulève trois particularités :

- les tours de parole se font principalement en anglais ;
- de nombreuses prises de parole sont effectuées en utilisant des alternances codiques intraphrases ;
- les alternances sont principalement continues et intralocuteurs.

Concernant les alternances codiques relevées, il s'agit principalement d'éléments lexicaux empruntés à la langue française et au vocabulaire spécifique et technique de la discipline scolaire qui sont introduits dans des phrases construites en anglais. L'explication est certainement à chercher dans le fait que les interlocuteurs n'ont soit aucun équivalent en anglais et utilisent donc les mots français en tant que *bouées transcodiques* (Moore 1996), soit qu'ils préfèrent utiliser les termes généralement utilisés pour désigner ces objets dans le cadre scolaire, ce qui peut éviter les contresens et s'assurer de la construction du sens dans l'interaction. À la ligne 30 par exemple, « les fables de un à six... un recueil... fables... un livre » peut s'entendre de deux façons. On peut considérer qu'il s'agit d'une occurrence autonymique (désignant une partie du sous-titre de la séquence scolaire : « Lecture des fables du Livre I à VI »), ou d'un *emprunt* désignant un objet concrètement reconnaissable (l'ensemble des fables que les élèves ont sous les yeux au moment de l'échange) qui comble là une lacune lexicale. L'élève utilise alors le lexème vu en classe, ce qui lui évite de recourir à une périphrase en anglais, plus coûteuse sur le plan cognitif. L'emploi d'une forme en français permet néanmoins une mise à distance de l'objet du discours, et permet d'apprécier l'effort de reformulation et d'explicitation qu'il entraîne. Ces alternances ont une fonction de modalisation d'un passage (Gumperz 1982), et visent à préciser le contenu d'un segment principal par une autre langue.

Par ailleurs, on observe plusieurs phénomènes intéressants aux lignes 1 et 4 qui relèvent d'un processus très proche de celui que nous venons d'évoquer. En effet, dans ces deux occurrences on observe une forte indexicalisation du discours : ligne 1 « c'était ça/ ((montre une feuille)) et ligne 4 « séquence deux ça ((soulève une feuille)) ça c'est le texte ((agite des feuilles)) fable voilà séquence deux. » Le recours au déictique « ça » chez « Jenny » s'associe alors à l'emploi du français. On peut faire ici l'hypothèse que le recours à un élément extradiscursif (le texte vu en classe) lui-même relevant de la langue française autorise cette alternance codique. Le recours à l'objet serait assez fort pour entraîner une alternance codique. Le même cas se produit à la ligne 26. L'interjection à la ligne 23 « ah oui » marque en particulier par le chevauchement la surprise de « Jenny » qui modalise immédiatement l'énoncé de « Marie ». Le « voilà » de la ligne 4 marque une étape résultative dans un raisonnement où il est cohérent de croire qu'il s'inscrit bien dans une production dans laquelle les deux réalisations « fable » et « séquence » relèvent d'*emprunts* du français enchâssés dans un discours en anglais.

Enfin, nous relevons un certain nombre d'occurrences relevant du *Saint-Martin English*, dont les variantes sont rappelées par Arrindell (2011). L'auteure justifie pleinement l'appellation de *créole* par la restitution qu'elle propose des règles de son usage. Certaines formes restent remarquables ici. On peut noter les occurrences suivantes :

- ligne 2 : =for/ (.) no dis da's séquence un ;
- ligne 3 : but I tink i had séquence deux ;
- ligne 8 : that 's les fables yeah (.) da's/ that one\.

Il apparaît que ces alternances sont intralocuteurs, intraphrases et continues entre des formes régionale et standard d'une même langue. L'explication semble assez simple dans la mesure où il s'agit essentiellement d'un renforcement de la forme phonétique (vocalisation de la dentale /t/ dans le cas du démonstratif « da's » et la dentale [θ] se renforce en alvéolaire [t]). L'usage de formes relevant du *Saint-Martin English* véhicule une personnification assez marquée. Cet emploi est notable lorsque les locutrices cherchent à obtenir l'assentiment de l'autre par un recours à l'objet extra-discursif dont elles parlent. Par ailleurs la forme « I tink » introduit une valeur supplémentaire. Il s'agit d'appuyer son propos par le recours au contexte. Il semblerait que l'emploi de sa forme régionale intervienne à un moment d'investissement fort de justification (Lüdi et Py 2003). La locutrice doit se justifier et en même temps assumer une mise à distance de son propre propos.

B. Analyse du corpus 2

Dans le corpus 2, on relève 52 tours de parole. La majorité des échanges s'effectue en français. L'explication est à chercher principalement du côté des langues parlées par les élèves et du contexte multilingue et exolingue de communication. Deux élèves parlent français et créole, et le troisième anglais et espagnol. L'asymétrie des compétences linguistiques des élèves induit le choix du français comme langue de communication dans ce cadre scolaire. Néanmoins, on dénote deux alternances codiques intralocuteurs et continues. La première à la ligne 44 est intraphrastique : « so (.) on prend lequel » ; et la seconde à la ligne 48 est interphrastique : « ok that's ok (.) qui fait la lecture/ ». Il est intéressant de souligner que l'élève « Charly » qui produit ces passages à l'anglais n'est pas anglophone, et qu'il s'adresse à l'élève anglophone « Ja ». On pourrait interpréter cela comme un moyen d'impliquer l'élève anglophone dans un échange totalement effectué en français. Il s'agit d'une simple fonction de régulateur et phatique, qui marque une avancée dans la logique de l'interaction et permet d'assurer la liaison avec la suite du discours. On peut supposer ici que l'alternance relève d'une forme *métaphorique* ou *non situationnelle* (Blom et Gumperz 1972).

À l'échelle des deux corpus, on peut observer premièrement une alternance codique intergroupe. Un choix de langues distinct est constaté entre les élèves de chaque groupe dans le cadre de cette séance d'*accompagnement personnalisé* au Lycée à Saint-Martin. En outre, des alternances intragroupes sont également constatées, de manière très importante dans le groupe 1 et de façon plus sporadique dans le groupe 2. Les formes de ces alternances codiques sont plutôt intralocuteurs, intraphrases et continues et trois fonctions ont été identifiées, sans que l'on puisse parler pour autant réellement de *parler bilingue* :

- l'emprunt de mots français dans des phrases en anglais pour faire référence au vocabulaire spécifique de la discipline scolaire concernée ;
- l'utilisation d'une forme d'anglais régional pour marquer son identité et son appartenance ;

- le recours à des mots et des expressions en anglais dans des phrases en français ayant une fonction phatique.

C. Vers une confrontation des deux corpus

L'analyse comparative des deux corpus a permis d'observer un certain nombre de dynamiques discursives (Pochon-Berger 2010) à l'œuvre dans l'appréhension d'une consigne donnée. On retiendra trois données spécifiques : la *répartition des tâches dans le groupe*, la *distribution des tours de parole* et l'*expansion discursive*. Elles diffèrent dans les deux corpus selon le choix de langue retenu. La *répartition des tâches dans l'espace du groupe* relève de l'identification des interactants lors de leur participation à l'exécution cohérente d'une consigne. La *distribution des tours de parole* permet d'observer l'appropriation du terrain discursif par les interactants. Enfin, les *méthodes d'expansion discursives* concernent la reprise par un interlocuteur d'un énoncé entamé par un autre.

Dans le premier corpus, en matière de *répartition des tâches* on dénote une forte responsabilité des participants qui rend compte des approches plurielles par lesquelles les apprenants entrent dans la tâche. La consigne donnée en français par l'enseignant est rediscutée en anglais par les élèves pour favoriser son appropriation. Le recours à l'anglais agit comme un renforcement en matière d'acquisition. Le premier corpus ne permet pas en revanche d'observer de cas majeur de *distribution de tours de parole* qui serait fondé sur une coopération actionnelle forte entre les partenaires de l'échange. Enfin, les *expansions discursives* d'un tour de parole d'un partenaire par l'autre ne modifient pas réellement le cours de l'interaction.

Dans le second corpus, on peut observer les phénomènes suivants. La *répartition des tâches* est particulièrement thématifiée à la fois dans le choix du texte et dans celui de la lecture. L'expertise de « Charly » dynamise l'échange au prix d'une appropriation progressive du terrain discursif dans lequel il s'étend. La *distribution des tours de parole* atteste clairement d'un format discursif très formaté proche de celui attendu à l'examen. Un élève atteste de son expertise devant les autres dont la parole prolonge en écho sa suprématie. Enfin, à travers les *méthodes d'expansion discursives* on peut noter que l'expertise en matière notionnelle a un impact direct sur l'expertise discursive. Celui qui exhibe ses compétences en français et en matière de notions disciplinaires l'emporte dans la conduite de l'échange et ne se laisse pas détronner de sa position d'expert.

On peut en déduire que l'*appropriation des tours de parole* et la *répartition des tâches* sont les deux critères les plus prégnants dans le flux des dynamiques discursives engagées dans les échanges des deux corpus. L'*appropriation des tours de parole* est particulièrement accrue lorsque les partenaires de l'échange partagent à la fois une langue première commune et qu'en plus elle est la langue de l'échange. La *répartition des tâches* est liée à la maîtrise de la langue de l'échange, sans que la discrimination langue première ou cible intervienne. On peut aussi noter que l'investissement des partenaires de l'échange est fonction du niveau d'expertise dans les contenus disciplinaires. « Charly » qui atteste d'une maîtrise à la fois dans les contenus disciplinaires et d'une certaine expertise en français mène les échanges. À l'opposé, le peu d'interventions de « Ja » se conjuguent à son faible niveau en français et en termes de contenus disciplinaires. Il n'est pas exclu que si l'intervention de « Ja » ait eu lieu dans sa langue première ses interventions ne s'en soient pas trouvées accrues.

Conclusion

La présente étude avait comme objectif d'étudier les alternances codiques au cours d'interactions entre élèves en contexte multilingue dans un dispositif d'enseignement particulier, l'*accompagnement personnalisé*. Nous avons constitué deux corpus et leur analyse a permis de tester nos deux hypothèses de travail. Premièrement, la distribution des langues est effectivement fonction de la désignation de l'objet discursif. En effet, dans le groupe 1 où les interactions se font principalement en anglais standard, les élèves principalement anglophones désignent des objets de la discipline en utilisant des emprunts au français, et une forme d'anglais régional pour affirmer leur appartenance et construire du sens dans l'interaction. Dans le groupe 2 où les échanges se font en français, le passage à l'anglais constitue un marqueur énonciatif et a une fonction phatique. Ainsi, selon le contenu des échanges, les énoncés se réalisent davantage dans une langue ou dans une autre. Deuxièmement, on a pu constater que le degré d'expertise en français induit un recours plus ou moins important aux alternances codiques. En effet, on relève moins d'alternances codiques dans le groupe 2, plus compétent en français, que dans le groupe 1

constitué principalement d'anglophones. Ainsi, plus le niveau en français est élevé chez les interactants, moins le recours à une autre langue est important, voire nécessaire.

En conclusion, les alternances codiques sont plus ou moins fréquentes dans les corpus selon le groupe, soit parce que l'on se trouve en situation endolingue (groupe 1) où quelques formes de renforcement phonétique spécifiques à l'anglais saint-martinois affleurent, soit parce que l'on se trouve dans une situation exolingue (groupe 2) où l'asymétrie des interactants en français est relativement marquée. La double expertise en français et en contenus disciplinaires semble limiter au maximum le recours à l'alternance codique. À noter également la présence très marquée d'*emprunts* au français dans le corpus 1, notamment lorsqu'il s'agit de termes techniques littéraires. Les interactants recourent au français lorsqu'il s'agit en particulier de faire référence à un objet extradiscursif (le texte, les séquences de cours). Il est difficile de s'accorder sur le statut des termes techniques référant à la critique littéraire appris souvent en classe, sans nécessairement être traduits ni même sans qu'aucun synonyme en anglais ne soit fourni. Enfin, la présence de formes de *Saint-Martin English*, dans le corpus 1, fait preuve d'un investissement plus marqué dans l'énonciation. Le recours à cette forme régionale ici assimilable à un renforcement phonétique, marque soit un positionnement subjectif très modalisé, soit une mise en valeur du contenu thématique. Le recours au français augmente lorsque les interlocutrices désignent les objets extradiscursifs vus en classe. Il semble que le recours à l'objet influence très clairement le choix de la langue validant ainsi en partie notre première hypothèse. Le corpus 1 a permis d'attester que l'acquisition des savoirs pouvait se trouver enrichie par le recours aux différentes langues en présence. Le répertoire des apprenants reste ouvert à l'emprunt. Cela atteste peut-être au delà de la perméabilité du parler des élèves utilisés en classe, que l'enrichissement du lexique en français et en anglais est fonction de la progression permanente des apprentissages. Une étude longitudinale et comparative sur l'évolution de la présence d'alternances codiques et le degré d'expertise dans les notions disciplinaires visées au cours d'interactions entre élèves lors de séances d'accompagnement personnalisé gagnerait à être menée en vue de mesurer une acquisition réelle des apprentissages. L'étude de Miguel-Addisu (2009) présente d'ailleurs la manière dont les fonctions d'apprentissage et la fonction identitaire de l'interlangue s'articulent dans un cours de sixième dans un lycée scolaire franco-éthiopien. L'auteur montre que le manque de prise en considération du répertoire langagier et culturel des apprenants entraîne une fossilisation de l'interlangue et de nombreuses stratégies d'évitement destinées à préserver l'élève qui perçoit le cadre interactif comme nécessairement exolingue et unilingue. Nous rejoignons Miguel-Addisu dans son appel à la reconnaissance de sa propre altérité par l'apprenant, gage d'un apprentissage réussi.

Annexes : corpus

La transcription suit les normes de la convention ICOR mises au point par le groupe ICAR (UMR 5191, CNRS, université Lumière Lyon 2, ENS-LSH). Nous avons mis les interactions en français en caractère « normal » et celles en anglais en caractère « italique ».

A. Corpus 1

- | | |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 JENNY | c'était ça/ ((montre une feuille)) <i>It wasn't</i> séquence deux/= |
| 2 MARIE | = <i>for</i> / (.) <i>no dis da's</i> séquence un |
| 3 JENNY | <i>no no when you didn't reach yet he said we look we look at it\ and say what we didn't understand but I tink i had</i> séquence deux |
| 4 MARIE | séquence deux <i>that's what is here</i> (.) séquence deux ça ((soulève une feuille)) ça c'est le texte ((agite des feuilles)) fable voilà SÉquence deux |
| 5 JENNY | <i>no : the two was [on</i> |
| 6 MARIE | <i>[yeah</i> |
| 7 JENNY | <i>on</i> (.) |
| 8 MARIE | <i>that 's les fables yeah</i> (.) <i>da's/ that one\</i> |
| 9 JENNY | <i>yeah</i> |
| 10 MARIE | <i>what you wanna do/</i> |

- 11 JENNY mhm (.) condorcet *cause i don't like that texte and (.) I'm like (.) afraid if they asked [me about it&*
- 12 MARIE [ah: *ok*
- 13 JENNY &*ok les fables ça va ((observe les feuilles et les manipule (.)*
- 14 MARIE prosodie *done/*
- 15 JENNY *then you*
- 16 MARIE *no ((manipule les feuilles)) and you/ ((manipule les feuilles (.)*
- 17 JENNY *oh but I didn't ask him if we have to take like (.) the same fable I would like to ask him if you have to take (.) like the same fable*
- 18 MARIE *I doubt*
- 19 JENNY *because he had said we can take the same séquence like what we want to work on it but*
- 20 MARIE *oh ok I understand*
- 21 JENNY (.) *if you have to choose like a fable what we gonna do/ (.) what do you like to take/*
- 22 MARIE les membres et l'estomac ((montre une feuille)) *this one [I failed&*
- 23 JENNY [ah oui
- 24 MARY [i *would like to work on (.) why you choose that one/*
- 25 JENNY le pâtre et le lion *cause I don't understand so I want to know more=*
- 26 MARIE =*ok ((elles lisent les feuilles toutes les deux (.)*
- 27 JENNY ((montre avec son crayon le haut de la feuille)) *et ça/*
- 28 MARIE recueil/ *it's like les fables you see this is a recueil a whole (.) how would I say/ not a chapter but (.) a whole sé-séquence of it*
- 29 JENNY mhm:/
- 30 MARIE *like euh les fables de un à six is UN recueil (.) cause it is all the same fables in one book (.) le livre un is a book (.) all in one book*
- 31 JENNY *ok ((elles lisent les feuilles (.) you know them by heart métaphore (.) iro:nique (.)*
- 32 MARIE *a little bit (.) you know it/*

B. Corpus 2

- 1 CHARLY moi je vous propose la séquence deux (.) [les fables
- 2 JA [hein/
- 3 CHARLY je propose la séquence numéro deux (.) les fables
- 4 JA d'accord (.) pourquoi pas (inaud)
- 5 CHARLY t'en penses quoi/
- 6 MARIO euh:
- 7 CHARLY maintenant quelle/ fable:
- 8 MARIO moi euh: c'est le loup: (.) et le chien
- 9 CHARLY pas de problème
- 10 MARIO les grenouilles qui demandent un roi
- 11 CHARLY les grenouilles qui demandent un roi/ (.) et toi/
- 12 JA les grenouilles qui demandent un roi c'est/

- 13 CHARLY c'est facile hein/
 14 MARIO les grenouilles quand elles se font [un roi là
 15 CHARLY [pour moi c'est (.) [tout facile
 16 JA [y pas la cigale et la fourmi/
 17 CHARLY non on a pas ça y vaut mieux commencer [par
 18 MARIO [les fables qui sont plus difficiles c'est les fables qui (.) ce qui est difficile c'est=
 19 CHARLY =c'est le pâtre et le lion c'est dur
 20 MARIO et les membres et l'estomac aussi
 21 CHARLY euh (.) [ça dépend
 22 JA [moi je connais pas les fables
 23 CHARLY si tu veux je peux te l'expliquer hein/
 24 JA le loup et le chien/
 25 CHARLY mhm/
 26 JA le loup et le CHIEN/
 27 CHARLY N'IMPORte lesquelles MOI je les comprends=
 28 JA =le loup et le chien c'est sur quoi/
 29 CHARLY le loup et le chien/
 30 JA mhm
 31 CHARLY ça parle de la liberté et (.) enfin c'est l'histoire de (.) la liberté ou bien genre le loup il représente [le confort ouais
 32 MARIO [il préfère être libre que attaché
 33 CHARLY en fait le loup représente la liberté et le chien représente le [confort&
 34 MARIO [mhm mhm
 35 CHARLY &c'est pour ça que le loup il est tout maigre et tout mais il est libre le loup en échange du confort il doit garder un logis et cetera
 36 JA mhm:
 37 CHARLY c'est sur ce texte que je suis PASSé en plus
 38 MARIO c'est vrai/
 39 JA toi t'as eu de la chance
 40 MARIO moi je suis passé euh: sur la bande à Montaigne la
 41 CHARLY mhm mhm
 42 JA je pense aussi
 43 MARIO j'ai oublié
 44 CHARLY so (.) on prend lequel/
 45 JA moi je prend le LOUP ET LE CHIEN/
 46 CHARLY le loup et le chien/
 47 MARIO le loup et le chien (.) c'est comme vous voulez moi je suis à l'aise avec les trois
 48 CHARLY *ok that's ok* (.) qui fait la lecture/
 49 JA je commence le premier paragraphe (.) jusqu'à taille (.) c'est taille/

50 MARIO point (.) hardiment

51 JA euh

Références bibliographiques

ANCIAX, F. (2012) : « Vers une didactique de l'alternance codique aux Antilles françaises », in V. Rivière (éd.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, Paris, Riveneuve, 73-84.

ANCIAX, F., DELCROIX, A., FORISSIER, T., JEANNOT-FOURCAUD, B., PICOT, P. (2013) : « Approche comparée de l'alternance français-créole dans l'enseignement de disciplines linguistiques et non-linguistiques aux Antilles françaises », *E-Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, n° 29, 94-126.

AUER, P. (1996) : « Bilingual conversation, dix ans après », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 7, 9-34.

ARRINDELL, R. (2011) : *Language, Culture and Identity in St. Martin, Porto- Rico*, Université de Porto-Rico.

BASSO, J., CANDAU, O.-S. (2007) : « L'enseignement du français en Guadeloupe : réflexion pour une pédagogie adaptée à la diglossie créole/français. Analyses des productions écrites et orales et incidences sur les plans pédagogiques et didactiques. », *Recherches et Ressources en Éducation et en Formation*, n° 1, 10-33.

BLIN, B. (2009) : « Polyphonie des discours d'enseignement/apprentissage. Étude d'une interaction à trois voix : enseignant, apprenants et auteurs de manuels de langue », *Signes, Discours et Sociétés* [en ligne], 3. Disponible sur Internet : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=1158>

BLOM, J.-P., GUMPERZ, J. (1972) : « The social meaning in linguistic structure : code-switching in Norway », in J. Gumperz, D. Hymes (éd.), *Directions in Sociolinguistics*, New York, Rinehart et Winston, 407-434.

CHATEL, L. (2010) : *Le nouveau Lycée. Repères pour la rentrée 2010*. Disponible sur Internet : http://media.education.gouv.fr/file/reforme_lycee/91/8/Nouveau-lycee-Reperes-pour-la-rentree-2010_133918.pdf

COSTE, D. (2010) : « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Les Cahier de l'Acedle*, vol. 7, n° 1, 141-165.

DE GRAFF, M. (2005) : « Do creole languages constitute an exceptional typological class ? », *Revue française de linguistique appliquée*, vol 10, n° 1, 11-24.

EHRHART, S. (2002) : « L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève. Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre », *Actas proceedings II simposio internacional bilingüismo*, Université de Vigo, Spain, 1411-1423.

GARFINKEL, H. (1967) : *Studies in ethnomethodology*, New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

GROSJEAN, F. (1982) : *Life with two languages : an introduction to bilingualism*, Cambridge Mass, Harvard University Press.

GUMPERZ, J.-J., (1982) : *Discourse strategies*, Cambridge, Cambridge University Press.

HAUGEN, E. (1950) : « Problems of bilingualism », *Lingua*, n° 26, 210-231.

LECLERC, J. (2006) : *Saint-Martin, l'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, Université de Laval.

LÜDI, G., PY, B. (2002) : *Être bilingue*, New York, Peter Lang.

MARTINEZ, P. (1994) : *Langues et société aux Antilles : Saint-Martin*, Paris, Mazonneuve et Larose.

MIGUEL-ADDISU, V. (2009) : « Analyses d'interactions langagières en classe de français dans un contexte exolingue. Quels enjeux pour quels apprentissages ? », in O. Galatanu, M. Pierrard, D. Van Raemdonck (éd.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Bruxelles, Peter Lang, 137-153.

- MOORE, D. (1996) : « Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 7, 95-121.
- MYERS-SCOTTON, C. (1993) : *Duelling language : Grammatical structure in code-switching*, Oxford, Clarendon Press.
- NTAHONKIRIYE, M. (2009) : « Le déploiement de la hiérarchie culturelle dans le discours des bilingues. Analyse de quelques aspects morphosyntaxiques de l'alternance français-kirundi », *Signes, discours et sociétés* [en ligne], 4. Disponible sur Internet : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=1352>. ISSN 1308-8378
- POCHON-BERGER, E. (2010) : *La compétence d'interaction en L2 : gestion de la cohérence interactive par des apprenants du français*, Thèse de Doctorat, Université de Neuchâtel, Suisse.
- POPLAK, S. (1988) : « Conséquences linguistiques du contact de langues : un modèle d'analyse variationniste », *Langage et société*, n° 43, 23-48.
- REDON, M. (2007) : « Migrations et frontière : le cas de Saint-Martin », *Études caribéennes* [en ligne], 8. Disponible sur Internet : <http://etudescaribeennes.revues.org/962>
- ROMNEY, R. (2011) : *St. Martin Talk : Words, phrases, sayings et general communication terms*, Philipsburg, House of Nehesi, St. Martin, Caribbean.
- SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G., SACKS, H. (1977) : « The preference for self-correction in the organization of repair in conversation », *Language*, vol 53, n° 2, 361-382.
- VION, R. (1992) : *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette.
- WEINREICH, U. (1953) : *Languages in contact. Finding and problems*, New York, Publications of the Linguistic Circle of New York.
- ZONGO, B. (2004) : *Le parler ordinaire multilingue à Paris : ville et alternance codique. Pour une approche modulaire*, Paris, L'Harmattan.