

---

### Frédéric Anciaux (2016). Interactions plurilingues en contextes didactiques aux Antilles et en Guyane françaises. Paris : Editions Riveneuve ; 471pp.

Vera Delorme et Lin XUE

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4156>

DOI : 10.4000/rdlc.4156

ISSN : 1958-5772

#### Éditeur

ACEDLE

#### Référence électronique

Vera Delorme et Lin XUE, « Frédéric Anciaux (2016). Interactions plurilingues en contextes didactiques aux Antilles et en Guyane françaises. Paris : Editions Riveneuve ; 471pp. », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-2 | 2018, mis en ligne le 02 juin 2018, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4156> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.4156>

---

Ce document a été généré automatiquement le 25 septembre 2020.



*Recherches en didactique des langues et des cultures* is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

---

# Frédéric Anciaux (2016). Interactions plurilingues en contextes didactiques aux Antilles et en Guyane françaises. Paris : Editions Riveneuve ; 471pp.

Vera Delorme et Lin XUE

---

- 1 Si dans le titre de l'ouvrage, le terme « interactions plurilingues » nous a tout de suite interpellées car il rentre dans nos thématiques de recherche<sup>1</sup>, l'expression « les contextes didactiques aux Antilles et en Guyane françaises » a plutôt suscité de la curiosité, du désir de découvrir un contexte didactique méconnu de notre part. C'était donc par intention d'apprendre sur ce contexte d'Outre-mer que nous avons accepté, avec plaisir, de rédiger le compte-rendu de cet ouvrage de Frédéric Anciaux.
- 2 L'ouvrage suit une organisation classique du travail scientifique. Il commence par une **introduction générale** avec l'origine de l'ouvrage, son objectif ainsi que sa structure présentés et expliqués. Le plurilinguisme – longuement considéré comme peu favorable à l'apprentissage du français et au développement de l'enfant, a pu voir un changement de son statut en France, dans les milieux scientifiques d'abord, et politiques ensuite (pp. 10-11). Cependant, l'évolution du statut de ces langues, peu après nommées « langues régionales » ou « langues de France » (comme par exemple le créole), n'entraîne pas tout de suite un changement de représentations sociales ni de pratiques enseignantes (Calvet, 1996). Installé depuis 1997<sup>2</sup> en Guadeloupe, Anciaux observe les pratiques plurilingues<sup>3</sup> du territoire au quotidien et est témoin de ce contraste entre la favorisation du plurilinguisme prescrite et les attitudes diverses des acteurs éducatifs à cet égard. En parallèle, par et dans sa thèse en éducation physique et sportive (*désormais* EPS), Anciaux a pu montrer la fonction socio-affective et cognitive de l'emploi du créole dans l'enseignement/apprentissage de l'EPS. Pour les élèves bilingues, l'intervention du créole facilite « la construction de représentations

mentales, la mémorisation et la production de mouvements volontaires au cours d'un apprentissage moteur » (p.23).

- 3 Toutes ses observations, personnelles et scientifiques ont amené Anciaux à réfléchir sur les fonctions que le plurilinguisme pourrait avoir dans les interactions didactiques en contexte multilingue de l'Outre-mer français (p.14). L'objectif est de proposer une didactisation contextuelle du plurilinguisme, notamment de l'alternance et du mélange codiques, afin de favoriser l'apprentissage chez un public bi/plurilingue, pour les disciplines tant linguistiques que non-linguistiques (p.13). C'est d'ailleurs autour de cette intention de produire des principes et des stratégies d'enseignement, portant sur l'emploi du plurilinguisme en contexte d'Outre-mer, que se construisent les travaux de l'auteur. Il est à noter que l'ouvrage en question relève d'une synthèse réflexive de l'ensemble de ses recherches, depuis sa thèse en STAPS (2003) jusqu'à son HDR (2013) en sciences de l'éducation.
- 4 **Le chapitre I** constitue le cadre théorique de cet ouvrage-synthèse. Les premières parties de ce chapitre présentent et expliquent les notions-clés (pp.35-85) ainsi que les contextes d'Outre-mer, notamment leurs situations sociolinguistiques (pp.86-95). Le chapitre enchaîne ensuite sur un cadre méthodologique et d'analyse construit spécifiquement pour l'étude des interactions plurilingues en contexte d'Outre-mer (pp. 96-139) et termine avec les hypothèses de travail de l'auteur (pp.140-142).
- 5 En reprenant (Gumperz, 1989), Anciaux définit l'**alternance codique** comme « la juxtaposition d'énoncés appartenant à deux langues différentes à l'intérieur d'un même échange verbal » (p.36). Elle est différente du **mélange codique** qui relève plutôt de l'enchâssement et de l'hybridation des langues ou des variétés de langues (Blanc, 1997). Introduite par Haugen (1949), l'alternance codique peut être réalisée de différentes manières dont les unes et les autres ne sont pas exclusives :
  1. elle peut être identifiée au sein d'une phrase ou d'un énoncé pour être, selon Gumperz (*ibidem*), interphrastique (entre phrases), intraphrastique (au sein d'une phrase tout en respectant les deux systèmes grammaticaux selon Poplack, 1988) et extraphrastique (expressions idiomatiques).
  2. L'alternance codique peut aussi être catégorisée à partir des locuteurs. On y distingue donc l'alternance intralocuteur (au sein du discours d'un même locuteur) et l'alternance interlocuteur (repérable chez plusieurs locuteurs).
  3. L'alternance codique peut être effectuée par différentes voies, à l'écrit ou à l'oral (un locuteur peut écrire une phrase dans une langue pour ensuite l'expliquer dans une autre langue).
  4. Elle peut être fluide ou balisée.
  5. Et dernièrement, selon le sens des énoncés, l'alternance codique peut servir à une répétition ou une traduction (reformulation interlinguale), ou permettre d'enchaîner le discours sans reprendre ce qui est déjà dit (alternance successive).
- 6 Quant au mélange codique, Myers-Scotton (1993) propose un modèle explicatif pour le décrire. On y trouve une langue matrice qui détermine le cadre syntaxique et une langue intégrée (ou insérée) qui fournit certains lexiques. Le mélange codique peut s'effectuer de manière inconsciente, ce qui s'explique souvent par une maîtrise insuffisante de l'une des langues en jeu ; il peut aussi être réalisé volontairement et vise la manifestation d'un rattachement identitaire (Auer, 1996 ; Boyer, 2010). Cependant, dans les échanges bi/plurilingues, les phénomènes de pluralité linguistique ne se limitent pas à l'alternance et au mélange codiques. Si le créole et le français, par

exemple, constituent les deux pôles d'un continuum, se situent entre les deux extrémités une série de variétés dont chacune s'adapte à des situations de communication spécifiques. Un locuteur ayant intention de s'exprimer en créole dans une situation formelle, opterait pour une variété de créole plus francisé (p.47). Ainsi, dans les contextes bi/multilingues avec des langues en contact qui sont proches, certaines productions langagières pourraient être attribuées aux deux langues ou, au contraire, à aucune des deux. Il s'agit dans ce cas d'**interlectes** (Prudent, 1981), ou autrement dit de zones flottantes (Ledegen, 2012) où émergeraient de nouvelles formes linguistiques. Ainsi, pour une communauté multilingue, ses variétés parlées sont souvent le résultat de stabilisation et de diffusion des formes qui étaient à l'origine des interlectes, pratiqués seulement par certains individus membres communautaires.

- 7 Il est donc nécessaire de se positionner sur la définition de langue et de ses notions proches. En reprenant Berrendonner, le Guern et Puech (1983 : 20) qui considèrent la **langue** comme une « polyhiérarchie de sous-systèmes » et le **lecte** une variante du chaque sous-système, l'auteur signale sa préférence pour la notion de **code** qui sera utilisée tout au long de l'ouvrage. Ce choix se justifie sur deux aspects : premièrement, le code possède, selon l'auteur, moins de connotation normative et deuxièmement, il implique une prise en considération des conventions, d'ordres linguistiques ou extralinguistiques, derrière l'emploi de la langue ou du lecte (p.53).
- 8 Ayant expliqué les premières notions-clés, notamment celles d'alternance et du mélange codiques, Anciaux se focalise sur les **fonctions de ces deux formes de changement de codes**. Afin de les étudier, certains chercheurs préfèrent partir d'une perspective macro et visent une analyse des rôles des différentes langues au sein d'une communauté ; d'autres optent pour une perspective micro et prêtent une attention particulière aux situations précises et à l'individu plurilingue. C'est en croisant les deux perspectives, en examinant la société à travers les pratiques des individus que les rapports de forces entre les différents codes sont mis en évidence (pp.56-57). Quatre fonctions principales de l'alternance et du mélange codiques sont relevées dans les études antérieures (Coste, Moore et Zarate, 1998 : 19) : « fonctions compensatoires » par manque de maîtrise d'une langue, « fonctions identitaires » visant à accorder une marque d'identité, et « fonctions pragmatiques » qui permettent une sélection de locuteurs et une adaptation du discours au cadre social de la situation de communication (pp.53-60).
- 9 La compréhension des fonctions de l'alternance et du mélange codiques dans le cadre scolaire nécessite une analyse dans leur lieu de production. Autrement dit, dans les **interactions didactiques** où se réalise la co-construction du savoir par enseignant et élèves (p.78). Selon les études antérieures, l'emploi d'une autre langue partagée peut servir à diminuer la distance entre enseignants et apprenants (fonction pédagogique), ou à expliquer les consignes de manière plus abordable et efficace (fonction didactique). L'alternance et le mélange codiques sont ainsi susceptibles de favoriser le développement des compétences visées dans deux ou plusieurs langues, pour les disciplines tant linguistiques que non-linguistiques.
- 10 Afin d'aborder les séquences de changement de langues, une compréhension au préalable des **contextes multilingues de l'Outre-mer français** (pp.91-94) se définit comme nécessaire. Nous y remarquons
  1. La Guadeloupe où cohabitent le français et le créole régional qui est né au sein du territoire ;

2. Saint-Martin qui, outre le français, le créole, l'anglais standard et l'espagnol, possède aussi comme langues les plus parlées un anglais régional et un anglais vernaculaire ;
3. et la Guyane française au sein de laquelle il existe des zones multilingues et monolingues en raison de la diversité des langues en contact (créole guyanais, français, nengee tongo et portugais), ce qui crée des situations de communication endolingues et exolingues.
- 11 Face à ces contextes multilingues et à la pluralité linguistique en interactions didactiques, l'attitude des enseignants, vis-à-vis de l'emploi du plurilinguisme, varie en fonction de leurs profils et de leurs compétences plurilingues (Tupin, Françoise et Combaz, 2005). Ils se posent fréquemment des questions sur les effets de l'alternance et du mélange codiques sur l'enseignement/apprentissage (p.95). Afin de pouvoir proposer des pistes de didactisation et de formation enseignante adaptées, aussi bien des descriptions du fonctionnement de la pluralité linguistique que des études expérimentales sont à mettre en œuvre.
- 12 **Le cadre d'analyse, nommé « contextualisation didactique », est donc composé de deux approches.** D'abord *L'approche didactique contextuelle* visant une compréhension des phénomènes d'alternance et de mélange codiques en interactions didactiques, leurs effets sur la construction du savoir ainsi que les perceptions de l'enseignant et de l'apprenant de ces phénomènes par rapport au contexte socioculturel. Partant de cette perspective descriptive et ethnographique, certains chercheurs s'intéressent à l'influence du contexte sur l'enseignement/apprentissage tandis que d'autres se focalisent sur le décalage entre le curriculum prescrit et la réalité du contexte en question. Trois types de contextualisation peuvent être repérés : 1) la **noo-contextualisation** réalisée par l'établissement scolaire qui intègre le contexte sociolinguistique dans l'élaboration des politiques et des programmes internes, 2) la **contextualisation pédagogique** qui relève de la concrétisation des programmes nationaux, dans un contexte socioculturellement et sociogéographiquement différent, ce qui engendrerait des problèmes d'adaptation, 3) et la **contextualisation sociocognitive** chez les élèves. Par exemple, les élèves du contexte d'Outre-mer, ayant comme saisons le carême et l'hivernage, ne possèdent pas de référence dans leur environnement pour comprendre les quatre saisons du programme national, élaboré selon le contexte métropolitain (p.115). Face à la vérité « enseignée » et à la réalité « observée », les élèves deviendraient confus.
- 13 La deuxième approche, celle de *didactiques contextualisées*, consiste donc à prendre en compte les résultats des démarches descriptives précédentes, notamment les problèmes ayant été observés, pour proposer des stratégies correspondantes et les tester dans et pour le contexte en question. Il s'agit ainsi d'une **contextualisation** interventionniste et expérimentale qui, en fonction des degrés d'intervention, peut être considérée comme **faible** (un remplacement simple des éléments initiaux par des exemples locaux), **forte** (une réorganisation des mécanismes avec une prise en considération de l'ensemble des caractéristiques contextuelles) ou **de degrés intermédiaires** qui se situent entre les deux extrémités.
- 14 Cependant, les contextualisations didactiques ne se réalisent pas sans contrainte et ceci varie en fonction des disciplines (pp.131-134). Si le fonctionnement des mathématiques est considéré comme universel, les **contraintes épistémologiques** pour cette discipline sont alors fortes. Il en est de même pour le cas des **contraintes sociales** relatives aux attentes élevées des parents, ce qui s'explique par l'importance de la discipline dans le cadre scolaire. Cependant les **contraintes didactiques** restent faibles, car aussi bien les

ressources pédagogiques et que les méthodologies d'enseignement sont développées et continuent à s'enrichir au sein de cette discipline.

- 15 Les fonctionnements et les fonctions de l'alternance et du mélange codiques seront donc analysés dans des contextes multilingues complexes des Antilles et de la Guyane françaises, à partir d'un cadre méthodologique à trois temps, à savoir description, expérimentation et proposition. Plusieurs hypothèses sont formulées en amont. Anciaux suppose qu'en cours des interactions didactiques, les pratiques d'alternance et de mélange codiques observables seront fréquentes et feront partie des stratégies d'enseignement. Cependant, les enseignants les emploieraient de manière variée, en fonction de divers facteurs tels que la discipline, le niveau scolaire et le profil des élèves et des enseignants eux-mêmes (p.140). Concernant les fonctions de l'alternance et du mélange codiques, l'auteur prévoit un effet positif sur les processus d'enseignement-apprentissage, indépendamment des disciplines en question.
- 16 **Les chapitres suivants (Chapitre II et III)** présentent donc les études menées par l'auteur sur l'alternance et le mélange codiques en contextes didactiques dans les territoires d'Outre-mer. Les cinq premières études (Chapitre II) relèvent de l'**approche descriptive** et proposent l'analyse didactique des phénomènes en question. Les trois dernières études (Chapitre III) sont d'ordre expérimental et ont pour but d'évaluer les **effets de la didactisation** de l'alternance et du mélange codiques sur les apprentissages scolaires.
- 17 Après un bref rappel des hypothèses formulées antérieurement, l'auteur nous offre une présentation détaillée des études réalisées. **L'Etude 1** (pp.145-165) et **L'Etude 2** (pp. 166-187) sont les études comparatives. L'objectif de la première est de comparer les usages de langues (usage unique d'une langue ou alternance codique) en contexte didactique similaire (cours d'EPS) dans deux territoires qui mènent les politiques linguistiques et éducatives distinctes : Guadeloupe et Haïti. La démarche méthodologique consiste à recueillir les données à travers des grilles d'observation des cours et des entretiens avec les enseignants, afin de les soumettre ensuite aux analyses quantitative et qualitative. L'objectif de l'auteur est double : d'une part relever les facteurs qui expliquent l'apparition de l'alternance codique dans les échanges, et d'autre part identifier les usages qu'en font les enseignants sur le plan didactique ou pédagogique. Les résultats de l'étude ont permis de mettre en lumière un grand nombre de paramètres contextuels susceptibles d'influencer les pratiques langagières, et cela à tous les niveaux : *macro* (territoire), *méso* (établissement), *micro* (cours) et *nano* (moment de la séance, locuteur). L'auteur souligne également le fait que les rôles du français et du créole dans les interactions didactiques sont différents.
- 18 Rappelons que dans la conception interactionniste, le contexte influence les pratiques discursives et en même temps est sans cesse remodelé par ces dernières (voir p.ex. Kerbrat-Orecchioni, 2009). Les effets de l'alternance et du mélange codiques sur les activités en classe sont ainsi des manifestations de ce mouvement circulaire. La deuxième étude présentée dans ce chapitre (Etude 2) propose de considérer les stratégies d'alternance codique en tant que pratiques pédagogiques et professionnelles et cherche à établir des relations entre leurs formes et leurs fonctions selon la discipline scolaire et l'objectif visé. Le corpus a été recueilli lors d'une séance en EPS et une séance en LRC (langue et culture régionales, option créole), dans une classe de collègue en Guadeloupe. Au niveau méthodologique, l'auteur met en place un dispositif composé de divers outils : enregistrement et transcription des séances, grille

d'observation, entretiens d'auto-confrontation et d'explicitation. Les résultats montrent tout d'abord que l'alternance codique qui apparaît lors de ces séances n'est pas planifiée par les enseignants. Selon les entretiens avec les enseignants, une seule fonction didactique commune à ces deux disciplines a été relevée – facilitation de la compréhension, tandis que d'autres fonctions restent spécifiques à l'objet d'enseignement. Plus généralement, les usages des alternances codiques par les enseignants relèvent davantage d'une « accommodation des gestes professionnels aux spécificités sociolinguistiques des élèves » (p.185). Il nous semble par ailleurs intéressant d'évoquer ici la notion de l'agir professoral (Cicurel, 2011) qui permettrait de voir la gestion du bi-/plurilinguisme des apprenants, même si elle se produit de la manière spontanée et naturelle, comme faisant partie d'un savoir et savoir-faire professoral. La proposition de l'auteur de didactiser l'alternance codique consisterait ainsi à (re)placer cette dernière dans une hiérarchie et un agencement des pratiques enseignantes.

- 19 L'étude suivante (**Etude 3** : pp.188-221) impressionne par son ampleur : elle propose une analyse de l'alternance codique dans plusieurs territoires (Guadeloupe, Guyane et Saint-Martin), plusieurs disciplines scolaires (EPS, LCR, Français, Sciences) et à différents niveaux d'enseignement (primaire, secondaire, universitaire). L'objectif de l'analyse est d'établir des liens entre le phénomène langagier en question et les processus d'enseignement-apprentissage. L'enregistrement et la transcription des interactions didactiques permettent de constituer un corpus qui est traité ensuite avec des outils de l'analyse conversationnelle. Un grand nombre d'extraits illustrent les variables relevées, à savoir : alternance codique spontanée ou sollicitée (demande explicite de changement de langue), alternance codique exploitée (déclenche un étayage de la part de l'enseignant) ou non exploitée sur le plan didactique et/ou pédagogique. L'auteur souligne que l'alternance codique peut être exploitée si l'enseignant a une connaissance minimum dans la langue des élèves – ou peut avoir un recours à des traductions à l'aide de certains élèves ou des ATSEM (agent territorial spécialisé des écoles maternelle) – et possède une capacité d'adaptation suffisante, cette dernière pouvant sûrement être considérée comme une manifestation de la flexibilité communicative (Cicurel, 2005).
- 20 La quatrième étude (**Etude 4** : pp.221-257) s'intéresse aux pratiques linguistiques déclarées par les élèves du primaire, à l'école et en dehors du cadre scolaire, en prenant ainsi en compte des contextes formels, non-formels et informels. Cette étude ethnographique a été réalisée dans une école en Guadeloupe à l'aide d'un questionnaire élaboré pour les enfants et portant sur leurs compétences linguistiques, leurs pratiques langagières et leurs représentations sur des mélanges codiques. Les entretiens avec les enseignants ont été également effectués. Les résultats obtenus montrent, au-delà des usages des langues déclarés par les élèves, les représentations que ces derniers ont « de la norme scolaire en matière d'usage linguistique » et qui forment « une idéologie du bilinguisme » (p.223). La question d'un décalage probable entre les pratiques déclarées et les pratiques observables, évoquée par l'auteur, nous semble particulièrement intéressante : s'agit-il d'une auto-perception – erronée ? – de ses propres pratiques langagières car influencée par l'imaginaire collectif, ou plutôt d'une expression d'un « idéal » normatif que les élèves souhaiteraient atteindre ?
- 21 La dernière étude (**Etude 5** : pp.257-277) du Chapitre II invite à poursuivre la réflexion sur les représentations linguistiques des élèves et des enseignants ainsi que des

étudiants préparant un master Enseignement à l'IUFM de Guadeloupe. L'enquête a été menée sur 124 personnes à l'aide d'un questionnaire visant l'identification des représentations des sondés sur trois points : la diversité linguistique en général, les langues en présence en Guadeloupe et la légitimité de l'utilisation du créole à l'école. La méthodologie utilisée nous semble particulièrement intéressante car le questionnaire élaboré pour l'étude permet d'obtenir les résultats qui montrent non seulement les différences observées en fonction de la catégorie d'appartenance (élèves, étudiant, enseignant) mais permettent aussi de mettre les représentations identifiées en corrélation entre elles. Ainsi par exemple les résultats montrent que « si toutes les langues ont la même valeur pour l'ensemble des participants, ce n'est pas forcément le cas pour le créole chez les élèves et les étudiants » (p.275). Concernant la place et le rôle du créole en classe, l'auteur note que si les enseignants sont majoritairement favorables à l'utilisation du créole, les élèves ne le sont pas car ces derniers considèrent, à la différence des premiers, que cela ne facilite pas leur compréhension.

- 22 L'ensemble des résultats obtenus grâce aux études présentées ci-dessus a été pris en compte par l'auteur afin de mettre en place les expérimentations présentées dans le **Chapitre III**. Les trois études expérimentales, qui composent le chapitre, visent la mise en œuvre et l'évaluation d'une didactisation de l'alternance codique. Les deux premières études (Etudes 6 et 7) ont été réalisées à l'IUFM de Guadeloupe sur une population d'étudiants, la dernière étude (Etude 8) a été menée à une école primaire guadeloupéenne.
- 23 L'évaluation des effets de l'intégration de l'alternance codique dans le discours de transmission de connaissances se fait tout d'abord à l'aide de tests de connaissances disciplinaires. Pour la première étude de la série (**Etude 6** : pp.294-318), Anciaux met en œuvre à l'IUFM de Guadeloupe un dispositif expérimental impliquant trois groupes formés à partir d'une promotion d'étudiants. Dans le cadre d'un TD, les trois groupes reçoivent le même enseignement – notion de perception de la couleur des objets – mais sont exposés au discours professoral soit en français uniquement, soit en créole uniquement, soit en utilisant les deux langues en alternance (sans aucune contrainte). Après avoir testé – test initial, final et post-test – la compréhension de l'objet enseigné par les étudiants, l'auteur compare les résultats obtenus par les trois groupes. L'analyse statistique montre que le fait d'utiliser le créole, le français ou les deux en alternance, n'a pas d'effet sur l'apprentissage.
- 24 Après avoir relevé les limites de l'étude précédente, Anciaux revoit certaines modalités de l'expérimentation afin d'en proposer un prolongement (**Etude 7** : pp.318-342) : un test plus complet, seulement un groupe monolingue et un groupe bilingue, une planification préalable de l'alternance codique établie avec l'enseignant, une analyse plus précise des alternances produites. Les résultats obtenus ont montré que les étudiants progressent indépendamment de l'intégration ou non de l'alternance codique dans le discours de transmission. Pourtant l'auteur note – comme pour l'étude précédente – que la performance au test passé une semaine après la séance (post-test) est légèrement supérieure chez les apprenants ayant reçu l'enseignement bilingue. Par ailleurs, l'analyse des interactions permet à l'auteur de réaffirmer et de confirmer la présence des « différences d'usages des langues en fonction des étapes du cours et des objectifs assignés à chacune d'elles » (p.341), déjà révélées dans les études précédentes.
- 25 La dernière étude présentée dans l'ouvrage (**Etude 8** : pp.342-365) est un projet d'expérimentation de classes bilingues français-créole à l'école primaire en



Guadeloupe, mis en œuvre dans deux classes sur une période de trois ans (2012-2015). Après avoir introduit la problématique de l'enseignement bilingue en général et de classes bilingues français-créole en particulier, l'auteur présente l'objectif de l'étude qui consiste à évaluer les effets d'un enseignement bilingue sur : les compétences linguistiques (en français, en créole et en LVE) des élèves, l'acquisition des autres savoirs (scolaires et extrascolaires), les attitudes et les représentations linguistiques (cf. Etude 4 et 5). La mise en œuvre des enseignements dans les deux classes bilingues suit le principe d'« une co-présence équitable des langues dans le temps et l'espace scolaire » (p.353). Néanmoins, à travers l'analyse des interactions enregistrées dans deux classes (deux séances par classe), l'auteur met en lumière deux styles d'enseignement bilingue : le premier utilise principalement une seule langue – l'autre langue n'étant utilisée que ponctuellement – et se base sur les objectifs linguistiques et disciplinaires, le deuxième utilise les deux langues spontanément et suit des objectifs principalement disciplinaires. Même si au niveau des apprentissages scolaires, les deux classes ont obtenu les résultats comparables à d'autres classes de mêmes niveaux, l'auteur souligne toutefois qu'« on n'a pas totalement atteint l'objectif fixé d'une stratégie d'alternance et de mélange codiques préalable et raisonnée » (p. 365).

- 26 Les résultats des études expérimentales font émerger des pistes de réflexion et d'exploitation (**Chapitre IV**). L'auteur met en forme **trois principes en termes de gestion du plurilinguisme** dans les contextes scolaires multilingues. D'abord « **un contrat didactique différentiel** » qui nécessitera d'un côté, une définition explicite de la place des différentes langues en interactions didactiques et, de l'autre, une prise en considération des profils sociolinguistiques des apprenants qui peuvent être divers. Ensuite une « **tri-focalisation de l'alternance et du mélange codiques** » qui peuvent favoriser l'acquisition des connaissances disciplinaires, le développement des compétences linguistiques et la relation pédagogique entre enseignant et élèves. Enfin la nécessité d'« **intégrer la rhétorique polylectale** » dans l'enseignement, afin d'amener les élèves vers une prise de conscience de la variété sociolinguistique du contexte et des spécificités de chaque langue en jeu. En termes de didactisation de l'alternance codique, trois types d'intervention sont à envisager (Duverger, 2007) : la macro-alternance déterminée en phase de programmation du curriculum, la méso-alternance au niveau séquentiel qui assigne les langues utilisées aux activités didactiques planifiées, et la micro-alternance qui relève du recours spontané à telle ou telle langue en interactions didactiques.
- 27 Dans les sociétés multilingues d'Outre-Mer, de nos jours, il est toujours possible d'observer des attitudes hostiles ou réticentes, aussi bien au sein qu'en dehors de l'école, sur l'emploi des langues autres que le français en milieu scolaire. La mobilisation n'est donc pas à limiter au domaine éducatif. À côté d'un appel à la conception des modules de formation enseignante concernant la compréhension et la gestion d'alternance et du mélange codiques, il est aussi temps de sensibiliser l'ensemble de la communauté sur la richesse du plurilinguisme et de réorganiser le fonctionnement des médias qui seront en charge de l'élaboration et de la diffusion des produits culturels plurilingues.
- 28 Mais au-delà du contexte sociolinguistique et des questions du plurilinguisme, cet ouvrage nous incite à réfléchir, de façon plus globale, sur le lien entre les pratiques enseignantes et les représentations sociales. Les principes pédagogiques et les

convictions méthodologiques qui guident l'action enseignante sont ancrés dans un milieu socioculturel donné et reflètent en quelque sorte les représentations partagées propres à ce milieu. L'enseignant ne peut suivre des prescriptions méthodologiques que lorsque celles-ci sont cohérentes avec ses convictions et principes didactiques et pédagogiques, dans le cas contraire on risque de voir apparaître, d'une façon ou d'une autre, une résistance professorale face aux pratiques jugées incohérentes. Changer les pratiques c'est avant tout changer les représentations.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Auer, P. (1996). « *Bilingual conversation, dix ans après* ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (7), pp. 9-34.
- Berrendonner, A., Le Guern, M., & Puech, G. al. (1983). *Principes de grammaire polylectale*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Blanc M. (1997). « *Mélanges de codes* ». In Moreau M.-L. (dir). *Sociolinguistique. Concepts de base*. Bruxelles : Mardaga. pp. 207-210.
- Boyer, H. (2010). *Hybrides linguistiques : genèses, statuts, fonctionnements*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Calvet, J.-L. (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris : PUF.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues – Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. (2005). « *La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant* ». *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, Paris : CLE International. pp. 180-191.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Le français dans le monde n° spécial*. pp. 8-67.
- Duverger, J. (2007). « *Didactiser l'alternance des langues en cours de disciplines non-linguistiques* ». *Tréma*, (28), pp. 81-88.
- Gumperz, J. J. (1989). *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Les Éditions de minuit.
- Haugen, E. (1949). "Problems of bilingualism". *Lingua*, 2, pp. 271-290.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). « *Le traitement du contexte en analyse du discours en interaction* », dans *Analyses du discours et contextes*, textes réunis et présentés par Sandré, M., Limoges : Éditions Lambert-Lucas, pp. 11-30.
- Ledegen, G. (2012). « *Prédicats "flottants" entre le créole acrolectal et le français à La Réunion : exploration d'une zone ambiguë* ». In Chamoreau C. et Goury L. (dir). *Changement linguistique et langues en contact. Approches plurielles du domaine prédictif*. Paris : CNRS Editions. pp. 251-270.
- Myers-Scotton, C. (1993). "Duelling languages". *Grammatical structure in code-switching*. Oxford: Clarendon Press.

Poplack, S. (1988). « Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste ». *Langage et société*, 43(1), pp. 23-48.

Prudent, L. F. (1981). « Diglossie et interlecte ». *Langages*, (61), pp. 13-38.

Tupin, F., Françoise, C., & Combaz, G. (2005). « Enseignants en milieu créolophone : des représentations aux modes d'intervention ». In L.-F. Prudent, F. Tupin, & S. Wharton, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne : Peter Lang. pp. 51-98.

## NOTES

1. Vera Delorme et Lin Xue sont rattachées au groupe IDAP (Interactions didactiques et Agir professorales) du DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
2. L'auteur est déjà allé en Guadeloupe en 1995 et y est resté un an pour sa licence STAPS à l'université des Antilles et de la Guyane (p.16).
3. Le multilinguisme et le plurilinguisme désignent tous la pluralité linguistique mais de points de vue différents. Le multilinguisme s'applique à une communauté, il s'agit de la coexistence de plusieurs langues dans une société. Quant au plurilinguisme, il se focalise sur l'individu qui arrive à communiquer dans plusieurs langues (p.83).

---

## INDEX

**Thèmes** : Comptes rendus

## AUTEURS

### VERA DELORME

Vera Delorme était responsable du Centre de Ressources en Langues de l'Université du Maine depuis sa création jusqu'à 2016. Collaboratrice scientifique du CREN (Centre de recherches en éducation de Nantes), elle enseigne au département Didactique des langues et a la responsabilité de plusieurs parcours de formation pour les futurs enseignants, ainsi que du Diplôme d'Études Françaises, préparation aux études supérieures pour les non-francophones.  
vera.delorme[at]univ-lemans.fr.

### LIN XUE

Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 USPC

Lin XUE est docteure en didactique des langues et des cultures au laboratoire DILTEC à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3. Ses travaux de recherche sont articulés autour de l'agir professoral et de l'analyse du discours. Responsable de la Section Chine à l'EMBA - CCI Quimper Bretagne Ouest, elle s'intéresse notamment aux aspects évolutifs de la pensée enseignante des enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère.  
xuelinshirley[at]hotmail.com