

PRATIQUES LANGAGIÈRES DES ÉLÈVES ET FRANÇAIS SCOLAIRE EN GUYANE

VERS UNE PRISE EN COMPTE DE L'ATOUT PLURILINGUE

Sophie ALBY

Université de Guyane

UMR 135 « Structure et
dynamique des langues » (SeDyL)
CNRS-IRD-INALCO

Cet article se propose de dépasser le point de vue « classique, traditionnel » qui consiste à prendre comme point de départ de l’analyse des relations entre pratiques des élèves et français enseigné à l’école, celui du « locuteur natif ». Un point de vue qualifié par J. Cenoz et D. Gorter (2011) de « biais monolingue » au sens où les compétences linguistiques de l’élève sont considérées uniquement du point de vue d’une (supposée) unique première langue de première socialisation dans son rapport avec une (supposée, elle aussi) unique langue de scolarisation. Il propose en outre de changer de regard sur l’analyse des productions des élèves qui ne sont pas considérées ici du point de vue d’un écart par rapport à la langue de scolarisation, le français, mais comme la trace d’une compétence plurilingue mise au service des apprentissages. Ce qui en soit nous intéresse n’est donc pas tant l’écart des productions des élèves par rapport à la norme attendue à l’école que la manière dont on amène les élèves vers cette norme en partant de leurs compétences déjà-là, de leurs pratiques linguistiques et sans avoir pour objectif la disparition de ces compétences. Il s’agit donc bien ici de considérer les élèves non pas comme « étant limités » mais bien comme des « bilingues émergents » (Garcia 2009 : 322) pour lesquels les compétences langagières et linguistiques sont autant d’atouts pour apprendre la langue de scolarisation et pour lesquels le français devient une ressource supplémentaire dans leur répertoire linguistique (et non pas une ressource qui viendrait supplanter ou remplacer les ressources déjà-là). Ce débat est une question encore d’actualité malgré les travaux menés dans ce domaine depuis plus de quarante ans, il touche les systèmes éducatifs dans leur ensemble, à l’échelle internationale, mais ressort de manière particulièrement saillante dans le

contexte multilingue¹ et plurilingue guyanais où plus de 90 % des élèves scolarisés dans le premier degré sont plurilingues (Alby et Léglise 2014). Il nous invite en outre à nous questionner sur les inégalités scolaires qui découlent du point de vue adopté par les systèmes éducatifs et, *in fine*, sur le bien être des élèves qui y sont accueillis.

Il s’agira donc de s’interroger sur la manière dont le système éducatif et ses acteurs peuvent, sur la base d’une connaissance de cet écart, mettre en œuvre des approches qui permettraient de sortir du modèle compensatoire et des approches cloisonnées généralement proposés pour aller vers un modèle d’éducation plurilingue ou « multiple multilingue » (Garcia et Kleifgen 2011) s’appuyant sur les compétences linguistiques des élèves mises au service de la communication et des apprentissages.

Le « biais monolingue » : une entrée par les « statuts » des langues et les dispositifs proposés aux élèves

Tant l’institution qu’une partie des travaux de la recherche ont construit le rapport entre les langues des élèves et la langue de scolarisation via le « biais monolingue » évoqué ci-dessus mais aussi, plus particulièrement pour l’institution, en prenant comme point de départ le français. Nous ne reviendrons pas ici sur le rapport historique de la France au monolinguisme, son « idéologie monolingue » (Young 2011) qui ont été largement décrits dans la littérature (Hélot et Young 2005 ; Dollé 2013²) afin de nous focaliser sur l’impact des politiques linguistiques éducatives françaises à l’école en Guyane. Cette idéologie monolingue s’accompagne d’une « absence de politique clairement définie depuis le centre [qui] traduit [...] la constance d’un objectif assimilationniste, voire simplement uniformisateur, toujours puissamment défendu » (Salaün 2009 : 31) et qui a des conséquences dans les dispositifs mis en œuvre en contexte guyanais. Pour mieux appréhender ces dispositifs et la manière dont ils se construisent sur la base d’un écart entre la norme linguistique attendue à l’école (le français) et les pratiques linguistiques des élèves, il semble intéressant de partir de la terminologie employée pour différencier les élèves.

L’objectif monolingue : les élèves allophones nouvellement arrivés

Les élèves du système éducatif français sont classés en deux catégories : ceux qui correspondent à la norme attendue et ceux qui s’en écartent, que l’on qualifie d’« élèves à besoins éducatifs particuliers », et qui entrent dans le cadre plus large de l’école inclusive. Cette dernière catégorie regroupe

1. Plus de trente langues sont parlées dans le département par plus de 1 % de la population : des langues amérindiennes, des langues créoles à base lexicale française et anglaise, des langues d’Europe (langues romanes, germaniques, slaves), des langues d’Asie (hmong, hakka, cantonais...), d’Indonésie... (Léglise 2007).

2. Pour ne citer que quelques références.

les « élèves en situation de handicap », les « élèves scolarisés en SEGPA³ ou en ÉREA⁴ », les « élèves à haut potentiel », les « élèves malades » ainsi que les « élèves allophones arrivants » (sic.). Pour ces élèves, le système éducatif propose des dispositifs particuliers permettant leur « intégration ». Cependant, si pour certaines des sous-catégories d'élèves, ce qui est proposé relève bien d'une adaptation du système éducatif à leurs besoins, pour les « élèves allophones arrivants » il s'agit avant tout de mettre en place des dispositifs dont la visée est qu'ils entrent dans la norme attendue, norme définie via la maîtrise de la langue de scolarisation, le français. Ces élèves sont définis en négatif comme « ne maîtrisant pas la langue de scolarisation », c'est donc bien celle-ci qui constitue l'étalon des propositions éducatives qui leurs sont proposées.

Scolarisés dans les unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A)⁵, on constate au travers des textes que tant l'évaluation que les préconisations didactiques sont quasi exclusivement orientées vers la compensation et l'aplanissement de l'écart linguistique initial avec la norme scolaire. Les évaluations doivent mettre en évidence les « connaissances en langue française » et les « compétences verbales et non verbales dans d'autres langues vivantes enseignées dans le système éducatif français, notamment en anglais ». Les compétences linguistiques de l'élève ne sont donc évaluées qu'à cette aune et seules les évaluations des compétences transversales ou dans les disciplines non linguistiques évoquent d'autres langues que le français. Il est ainsi précisé que, pour évaluer les « compétences scolaires construites dans la langue de scolarisation antérieure [...] », on pourra s'appuyer sur des exercices en langue première de scolarisation ». Il en résulte que les répertoires linguistiques des élèves ne sont à aucun moment considérés comme pouvant donner lieu à des compétences linguistiques spécifiques sur lesquelles s'appuyer pour construire les apprentissages, de même que la dynamique de ces répertoires est totalement occultée dans la mesure où seule une « langue première de scolarisation » est évoquée. Or ces élèves ont souvent des parcours migratoires qui les mettent en contact avec plusieurs langues de scolarisation, sans compter toutes les autres langues qu'ils rencontrent dans leurs histoires de vie et qui sont à la base de leur compétence plurilingue.

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de

3. Section d'enseignement général et professionnel adapté.

4. Établissement régional d'enseignement adapté.

5. Les citations ci-dessous renvoient à la circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, <https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536>, « Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés ».

considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore et Zarate 1997)

Les préconisations didactiques vont dans le même sens dans la mesure où elles se focalisent sur la maîtrise du français via un apprentissage « intensif » qui semble plus relever d'une logique d'immersion, de « bain linguistique » que d'une logique de prise en compte des compétences linguistiques déjà-là des élèves⁶ :

L'objectif essentiel étant la maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation. Au-delà de la première année d'enseignement **intensif** par l'unité pédagogique, plusieurs années peuvent être nécessaires à l'acquisition d'une langue, pendant lesquelles un accompagnement doit être assuré ; la progression des élèves allophones arrivants est d'autant plus grande que les apprentissages sont plus **intenses**.

au cours de la première année de prise en charge pédagogique par l'UPE2A un enseignement **intensif** du français d'une durée hebdomadaire de 9 heures minimum dans le premier degré et de 12 heures minimum dans le second degré est organisée avec des temps de fréquentation de la classe ordinaire où l'élève est inscrit.

Force est de constater que la visée est avant tout monolingue et que l'objectif est de développer la maîtrise du français sans qu'à aucun moment ne soit évoqué le développement d'une compétence plurilingue chez ces élèves. Les constats sont sensiblement différents pour les autres élèves allophones présents dans le système éducatif guyanais, mais il n'en reste pas moins que le point de départ de la réflexion reste une vision monolingue basée sur le concept de « locuteur natif » et que les objectifs de certains des dispositifs proposés ne semblent pas véritablement relever du développement de compétences bi/plurilingues comme nous allons maintenant le montrer.

L'entrée par le monolinguisme : les élèves allophones déjà présents sur le territoire

La différenciation proposée par le système éducatif français entre les deux catégories d'élèves évoquées ci-dessus⁷ laisse de côté une catégorie d'élèves qui représentent une proportion importante de la population scolaire en Guyane (Alby et Léglise 2016) : les « autres » élèves allophones, c'est-à-dire ceux qui ne sont pas nouvellement arrivés sur le territoire. Ils relèveraient ainsi supposément du groupe des élèves ne présentant pas d'écart par rapport à la norme attendue. Pourtant, à leur arrivée à l'école, en maternelle, ce

6. Les éléments en gras sont soulignés par l'auteur.

7. Les élèves correspondant à la norme scolaire attendue et les élèves considérés comme « à besoins spécifiques ».

sont bien des élèves qui n'ont pas, dans leur répertoire linguistique, le français. Parmi ces élèves se trouvent des locuteurs de langues « dites » de migration pour lesquels aucun aménagement particulier n'est proposé au niveau institutionnel⁸ et des élèves locuteurs de « langues de France » (Cerquiglini 1999). Nous allons maintenant nous intéresser à ces derniers en mettant en évidence le point de vue monolingue qui a prévalu, tant dans la recherche qu'au niveau institutionnel, dans les réponses apportées à leurs spécificités, et notamment au travers du dispositif des intervenants en langues maternelles.

L'institution scolaire a, pendant une longue période, ignoré ces publics et n'a pas proposé de politique linguistique explicite en ce qui les concerne. Seule la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'« Orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République »⁹ prévoit, dans son article 46, que « dans les académies d'outre-mer, des approches pédagogiques spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale ou écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieux principalement créolophones ou amérindiens ». Le territoire guyanais n'est pas explicitement évoqué dans ce texte. Cependant, le fait qu'il évoque les locuteurs de langues amérindiennes laisse entrevoir une forme de reconnaissance d'un dispositif qui n'existe qu'à titre expérimental, depuis maintenant vingt ans. Le dispositif des intervenants en langues maternelles (ILM) est né de la collaboration entre locuteurs de ces langues et des chercheurs¹⁰ ethnolinguistes et linguistes descriptivistes, spécialistes de ces langues auxquels se sont associés des décideurs institutionnels de l'académie de Guyane qui ont accompagné sa mise en place et son développement de manière assez inégale selon les équipes qui se sont succédées (Lescure 2000 ; Goury *et al.* 2000 ; Goury *et al.* 2005). Ce qui nous intéresse ici est essentiellement la manière dont les fondateurs du dispositif ont envisagé la question des compétences linguistiques des élèves concernés. L'entrée était bien, dès le départ, une entrée monolingue au sens où il s'agissait de proposer à des élèves dits « locuteurs natifs » des activités de structuration dans « leur » langue avec un objectif de développement d'une compétence bilingue (langues du dispositif « français »), entendue comme la « somme de deux monolinguismes ». Elle se basait sur des représentations graphiques (cartes) mettant en évidence le choix d'une approche par « langues traditionnellement parlées sur un territoire » par des « communautés » (Léglise 2013), par opposition à une entrée par les pratiques des habitants de ces territoires que nous développerons dans la seconde partie de cet article.

Assez rapidement, cependant, les décideurs institutionnels ont proposé un focus uniquement sur l'école maternelle avec un argumentaire relevant plus

8. Notons cependant que des aménagements sont proposés à l'échelle guyanaise avec l'accueil d'élèves français allophones dans des UPE2A (Alby et Tabournel 2010).

9. <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&categorieLien=id>>

10. Membres du CELIA, aujourd'hui SEDYL.

de celui développé pour les élèves allophones nouvellement arrivés : il s’agissait de partir de ces langues pour les amener vers le français. Plus récemment la donne a changé dans la mesure où certaines des langues du dispositif ont pu entrer, encore une fois à titre expérimental, dans des dispositifs d’enseignement bilingue à parité horaire (*kali’na et nenge(e) tongo*), comme c’est le cas pour le créole guyanais depuis la fin des années 2000¹¹. Notons enfin que les dispositifs bilingues à parité horaire posent comme principe celui de la séparation, du cloisonnement des langues. Ainsi, dans le projet des classes bilingues français-créole guyanais peut-on lire que « l’objectif final est de [...] permettre [à l’élève] d’accéder à la maîtrise parallèle des deux codes avec un minimum d’interférences entre eux » (projet des classes bilingues français-créole¹²). Et cet idéal de séparation des langues se retrouve dans tous les discours officiels et officieux des décideurs institutionnels, ainsi que dans les discours de la plupart des enseignants (Alby et Léglise 2014).

L’approche scientifique « historique » sur ces questions en Guyane ne peut bien évidemment être assimilée aux approches institutionnelles ou politiques développées ci-dessus. Néanmoins, il convient de souligner le fait que les premiers travaux de recherche en linguistique dite « appliquée » ont pris comme entrée le point de vue du « locuteur natif », l’écart vis-à-vis de la norme et le cloisonnement des langues, que ce soit dans le développement du dispositif des ILM ou dans la comparaison des fonctionnements des systèmes linguistiques des langues des élèves avec celui du français, et plus particulièrement dans le traitement des productions des élèves au travers de la notion d’erreur interlinguistique (interférence, transfert) ou dans le développement d’approches comparées visant à remédier à ces erreurs.

L’entrée par les réertoires et les pratiques des élèves

Les travaux des linguistes CELIA engagés sur le terrain guyanais visaient donc, dans une perspective de linguistique appliquée, à produire des descriptions linguistiques des langues minoritaires de Guyane peu ou pas décrites jusqu’alors. Ces descriptions devaient servir de support au développement de l’éducation dans ces langues. Toutefois, au fil de leurs travaux, d’autres objectifs commencèrent à se développer :

- anticiper les difficultés des élèves via des approches comparatives entre leurs langues et le français ;
- accompagner la production d’outils pédagogiques permettant de valoriser ces langues et d’introduire à l’école en Guyane des outils pédagogiques permettant de développer des approches comparées.

En parallèle, les travaux sociolinguistiques (Léglise et Migge 2007) commencèrent à se développer à partir des années 2000 et permirent

11. Voir S. Alby & I. Léglise (2014) pour un historique et une analyse de ces dispositifs.

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

d'ouvrir la voie à un autre regard sur les pratiques des élèves au travers de la diversité de leurs répertoires plurilingues.

Les approches comparées

La première de ces deux approches repose sur le principe de l'impact de la langue première dans les apprentissages en langue de scolarisation. Elle peut être questionnée sur ses présupposés (ce que les élèves produisent est lié à une langue première unique et donc à l'idée de locuteur natif), mais présentait au moment où ces travaux ont vu le jour une grande avancée. Elle a en effet permis de mettre en exergue le fait que les approches didactiques qui étaient jusqu'alors basées sur la notion de « non-francophonie » ne permettaient pas de répondre à la diversité linguistique des publics scolaires accueillis par l'école en Guyane. Ainsi, M. Launey rappelle le rôle que la linguistique peut jouer dans l'appréhension des modalités de passage au français qui ne sont pas les mêmes « selon qu'on part d'une autre langue romane, d'un créole dont le vocabulaire est à 90 % d'origine française mais la grammaire très différente, et d'une langue de grande altérité » (2009 : 85).

Ainsi, une connaissance des caractéristiques des langues des élèves sur le plan phonétique et phonologique (voire morpho-phonologique) peut constituer un atout à deux niveaux : i) pour proposer des remédiations adaptées en fonction des difficultés des élèves et ii) pour construire des outils didactiques adaptés dans le domaine de l'éveil à la conscience phonologique. En effet, le transfert de la L1, à notre connaissance, n'a jamais été contesté par aucune étude en acquisition de la phonologie d'une L2 : que ce soit au niveau segmental ou prosodique, que ce soit au niveau perceptif ou au niveau de la production, le rôle de la langue maternelle est un facteur prépondérant pour expliquer (i) les compétences phonologiques des locuteurs non natifs et (ii) les caractéristiques phonétiques de l'accent étranger. Toutes les recherches actuelles s'accordent sur le fait que, à l'exception de quelques cas exceptionnels, on peut trouver les traces de la phonologie de la L1 dans la parole non-native. (Santiago 2018 : 6)

Partant de ce principe, on peut, à la suite de L. Goury et B. Migge évoquer « la différence entre [ã], [ɔ] et [ɛ] [qui] est souvent difficile à entendre pour les personnes ne parlant pas le français. » (2003 : 36). Ces sons existent dans la plupart des langues parlées par les élèves, mais ils n'ont pas la même valeur qu'en français. Ainsi, en nenge(e) tongo¹³ si « les deux sons existent dans la langue, [...] ils ne permettent pas de distinguer des mots parce qu'ils sont provoqués par la présence d'un /n/ juste après [...] » (*Ibid.* 2003 : 35). Or il s'avère que cette différence dans les deux systèmes semble avoir un impact

13. Créole à base lexicale anglaise.

direct sur l’acquisition du français chez les élèves locuteurs du nenge(e) tongo comme en témoignent les écrits d’élèves dans les exemples ci-dessous¹⁴ :

Exemple 1 : productions écrites d’élèves (Alby 2010)

[...] il ponsse toujour à c’ette cha
tu es encore tanber sur ce chat une deuxième fois [...] le chaton s’en vas
dans la maison on disant [...]. Et au tanbert dé la nuit il se dispute [...] et
Sébasto reprons la parole [...]
Le chat qui t es pour la premier fait la maisant [...] Il etais revenu les deux
somble tres fatiguré et les deux sondoumie [...]
Le lon demais je suis aller me promené [...]. Quon je suis arrive chez Da [...]

Il convient cependant d’être prudent dans l’analyse de ces exemples (comme nous le verrons aussi avec des exemples de production portant sur des faits morphosyntaxiques). En effet, à la suite de certains auteurs (Bourciez et Bourciez 1974), il est possible de postuler que ces productions relèvent d’une difficulté liée à la proximité entre ces sons et que s’opère dans certaines variétés de français une « réduction [...] du système par laquelle [ã] s’identifie à [ɔ] » (Hansen 2001 : 34).

Or cette confusion entre [ã] et [ɔ] se retrouve dans d’autres contextes avec des langues très différentes, et notamment à Camopi avec des élèves dont les langues de première socialisation sont le teko et l’émerillon¹⁵ alors que dans ces deux langues il s’agit de phonèmes distinctifs :

Exemples 2

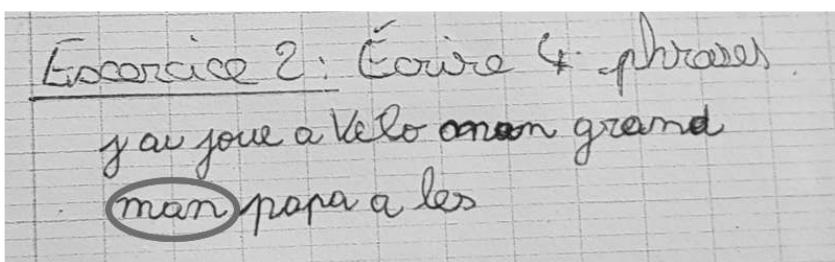


Figure 1.

14. Source : évaluation Sixième de 2004 du collège Albert Londres de Saint-Laurent du Maroni qui accueillait une majorité d’élèves locuteurs de cette langue. Sont soulignés dans les énoncés les mots où la confusion entre les deux nasales est perceptible.

15. Langues amérindiennes de la famille linguistique tupi-guarani.

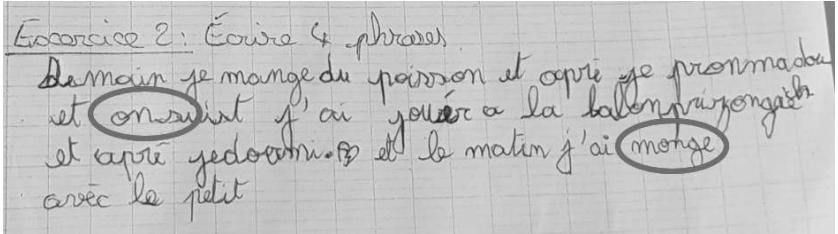


Figure 2.

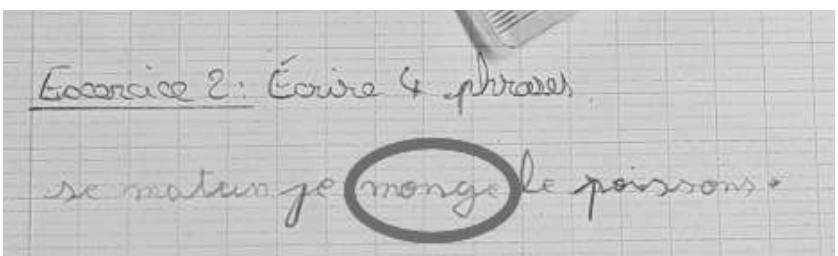


Figure 3.

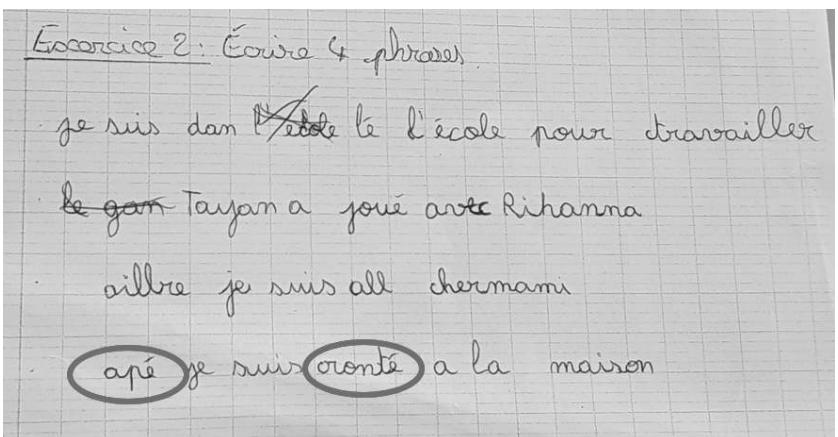


Figure 4.

Des constats similaires peuvent être effectués dans le domaine morphologique avec par exemple la comparaison entre les pronoms personnels du français et du nenge(e) tongo proposée par L. Goury et B. Migge (2003) :

Exemple 3

Personne		Sujet	Autre (objet direct ou indirect)
Singulier	1ère	mi / m' = je	mi = me
	2ème	i / yu ^a = tu	i / yub = te
	3ème	a = il	en = le / lui
Pluriel	1ère	wi ^c / u = nous	wi ^e / u = nous
	2ème	u / un ^d = vous	u / un = vous
	3ème	den / de = ils	den = les / leur

Tableau 1. Pronoms personnels du nengee.

- a. Utilisé sans emphase essentiellement en ndyuka.
- b. *Ibidem*.
- c. Ndyuka (rarement employé dans les autres variantes).
- d. Utilisé surtout en aluku.
- e. *Ibidem*.

Ces approches comparatives permettent ainsi à certains auteurs, comme R. Damoiseau, de souligner que « l’emploi des pronoms personnels du français présente souvent des difficultés pour un apprenant créolophone¹⁶. Ces difficultés concernent principalement les personnes 3 et 6 qui présentent un nombre important de formes » (2003 : 65). Il montre ainsi que les erreurs les plus fréquentes consistent à utiliser : les formes COD *le/la/les* à la place des formes COI ou COS *lui / leur*. Cela s’explique par le fait qu’un certain nombre de verbes d’usage courant se construisent en français avec un COI ou un COS et en créole avec un COD [...].

On peut ainsi supposer, sur la base de ces analyses que les productions des élèves ci-dessous s’expliqueraient par l’impact des langues premières des élèves :

Exemple 4 : (Ledegen et Léglise 2007 : 100)

[...] quand tu les réponds / à tes parents [...]
ceux qui venaient de sortir de 6^e on les disait on les donnait des injures [...]

Cependant, comme dans le cas de l'exemple 1, si l'hypothèse de l'interférence est celle qui est la plus souvent invoquée pour expliciter ces productions qui sont donc considérées comme des « erreurs », les analyses d'I. Léglise, montrent que ces productions « sont également attestées en français parlé métropolitain et, adoptant une perspective panlectale, [on constate] que

16. L'auteur renvoie ici aux créoles à base lexicale française, mais la remarque vaut aussi pour les locuteurs de créoles à base lexicale anglaise.

c'est également le cas dans un certain nombre de zones géographiques où le contact avec le créole ne peut être invoqué comme explication » (2012 : 227).

De telles approches ont un intérêt didactique certain au sens où elles permettent de proposer des remédiations adaptées aux différents publics scolaires, voire d'anticiper leurs difficultés dans certains domaines en proposant des progressions tenant compte des caractéristiques de leurs langues. Elles permettent ainsi d'éviter le piège de la réponse unique généralement proposée dans les approches compensatoires via des méthodes de français langue de scolarisation laissant de côté la diversité des langues parlées. Elles presupposent cependant l'impact d'une langue première unique et conçoivent les compétences linguistiques déjà-là des élèves, sous l'angle d'une difficulté dans l'apprentissage de la langue de scolarisation. Or, comme nous allons maintenant le constater, les élèves sont le plus souvent plurilingues et mettent à profit au quotidien leurs ressources langagières multiples au service des apprentissages.

Des pratiques plurilingues au service des apprentissages

Ce plurilinguisme a été décrit à l'échelle du territoire par le biais de l'enquête d'I. Léglise (2007) menée entre 2001 et 2012 dont les résultats mettent en évidence la diversité des langues parlées que ce soit en tant que langues premières ou en tant que langues les plus déclarées :

Seuls 30 % des enfants scolarisés – sur l'ensemble du territoire guyanais – déclarent parler le français avant d'aller à l'école (dans certaines zones, c'est même 100 % des enfants qui ne le parlaient pas avant la scolarisation). À l'âge de 10 ans, 93 % des enfants scolarisés interrogés déclarent parler au moins deux langues, 41 % au moins trois langues et 11 % au moins quatre langues. La Guyane est donc non seulement un territoire multilingue, mais sa population est également largement plurilingue et les enfants ont, très jeunes, des répertoires plurilingues qui ne font que s'accroître au cours de leur vie¹⁷.

Prenons ainsi l'exemple de Kevin, élève de Sixième au collège Nonnon (collège situé à Cayenne) qui déclare quatre langues dans son répertoire (Alby, Bouvier et Thomas 2014)¹⁸ : le néerlandais, le « chinois » (il s'agit en fait du mandarin et du cantonais) et le français.

17. <https://www.vjf.cnrs.fr/sedyl/Isabelle_L%a9glise/guyane/> (consulté le 24/10/19).

18. Les données ont été recueillies sur la base de la méthodologie expérimentée par F. Leconte (2009) pour les dessins accompagnés d'entretiens avec les élèves.

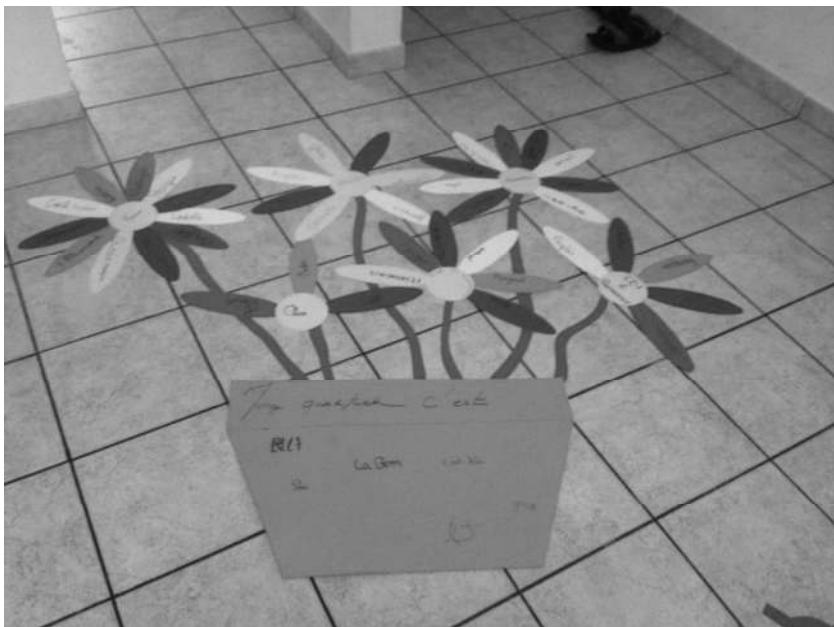


Ces langues déclarées par Kevin relèvent bien de compétences partielles (Coste *et al.* 1997) selon que l'on se situe à l'oral, à l'écrit, en expression ou en compréhension. Il est scolarisé en français depuis la maternelle, il s'agit donc de sa langue de scolarisation principale. En ce qui concerne le « chinois », on constate que le cantonais est sa langue de première socialisation pour laquelle il ne déclare que des compétences à l'oral tandis que le mandarin est une langue qu'il n'a pas apprise en contexte familial mais dans un contexte d'apprentissage institutionnel, celui du « cercle chinois » et ce de manière assez récente. Enfin, le néerlandais est une langue qu'il ne déclare que comprendre et qui est pratiquée par ses parents. Selon les contextes, ce répertoire verbal s'actualise afin de permettre à Kevin de construire du sens ou de le négocier.

Il en va de même pour les élèves de cette classe de Quatrième du même collège qui mettent en évidence, au travers de leur « bouquet de fleurs des langues »¹⁹, l'actualisation de leurs répertoires plurilingues sur le trajet de leur quartier jusqu'à la salle de classe en passant par la cour de récréation et le centre de documentation et d'information (CDI). Chacun des pétales des fleurs du bouquet représente une langue parlée sur le trajet, mettant ainsi en évidence la dynamique de ces répertoires linguistiques²⁰.

19. Adaptation de <http://www.elodil.com/files/modules_primaire/Fleur%20des%20langues.Mai2006.pdf>.

20. Le bouquet « se lit » d'en haut à gauche (la maison puis le quartier) à en haut à droite (le chemin vers le collège) puis d'en bas à droite (la cour de récréation puis le CDI) à en bas à gauche (la salle de classe) avec une diminution des pétales (donc des langues) progressive en fonction de ces contextes.



Ces élèves disposent donc de compétences plurilingues qui ne sont pas ou peu valorisées à l'école. En effet, si les approches comparées évoquées ci-dessus trouvent assez facilement un écho positif au niveau institutionnel ; la prise en compte des compétences plurilingues des élèves semble plus difficile à accepter en tant que point de départ pour la mise en œuvre d'approches didactiques formalisées. Pourtant « la dynamique et la pratique sociale de différentes formes linguistiques pour créer et négocier du sens est un concept central pour comprendre comment les êtres humains co-construisent leurs réalités sociales et participent à la construction du sens »²¹ (Gynnea et Bagga-Guptab 2013 : 480).

En effet, si l'on observe ce que produisent les élèves dans les classes sous cet angle – et non plus sous celui de la difficulté vis-à-vis du français – force est de constater que ceux-ci sont bien dans une dynamique de construction du sens et de réponse aux attendus de l'enseignant comme en témoignent les exemples suivants :

Exemple 5 (Alby, corpus Moutende, CP (Alby et Léglise 2014))

- 1 E : bon✓ l'iguane✓ maintenant on va regarder autre chose / je ne sais pas si vous savez ce que c'est [elle affiche l'image d'un hibou au tableau]
- 2 JM : xxx un oiseau
- 3 El : xxx
- 4 C : un **kukuluman✓** (un hibou)

21. Notre traduction.

5 E : un quoi ↗

[...]

6 E : il vit la nuit et il mange des souris ↗ [désigne la comptine de la souris qui mangeait du riz que les élèves ont appris la veille] // en français ça s'appelle un / Hibou

7 El+ : hibou

À la ligne 4, l’élève répond bien au contrat didactique implicite qui consiste à nommer ce qui se trouve sur l’image que présente l’enseignante (un hibou) et, pour ce faire, fait appel à son répertoire langagier.

De même, dans l’exemple 6, les élèves d’une classe de SEGPA de Sinnamary exploitent une des langues (celle qu’ils ont en commun) de leurs répertoires, le créole, pour réaliser l’activité en mathématiques demandée par l’enseignant.

Exemple 6 (Colletin 2008)

1 W : koté to fé opérasyon ? [où as-tu écrit l’opération ?]

2 P : prmié a 215 [la première 215]

3 A : kombyen sa ka bay ? [tu trouves quoi comme résultat ?]

4 H : sa mo mo trouvé disét [moi j’ai trouvé 17]

5 A : a sa mo té mété kat a pou sa man [ah voilà pourquoi moi j’ai écrit 4]

6 W : a konsa man gadé [regarde c’est comme ça qu’il faut faire]

7 H : mo mo pa fé kon sa mo météy kon sa [moi je n’ai pas fait comme ça j’ai fait comme ça]

8 W : a kenz man a pas disét !! [c’est quinze et pas 17]

9 Ens. : **ça c'est bon et ça oui mais si tu as 665 ça veut dire quoi ?**

10 H : **c'est le total moi j'ai fait le total du nombre d'élèves**

11 Ens : **oui mais regarde en 1998 / fais-moi une phrase avec ça c'est quoi ça 215 ?**

12 W : **215 élèves**

13 Ens : **oui mais fais-moi une phrase**

Les productions d’élèves des exemples 5 et 6 sont en général considérées comme un écart vis-à-vis de la norme attendue à l’école. Elles illustrent pourtant bien la manière dont les élèves répondent aux attendus scolaires et exploitent l’ensemble de leurs ressources plurilingues pour apprendre. Les interactions en salle de classe dans différents contextes en Guyane (Alby et Léglise 2018) mettent ainsi en évidence les pratiques des élèves utilisant leur potentiel multilingue pour maximiser la communication et l’apprentissage (Garcia 2009a). Pourtant, ces pratiques ne sont généralement pas considérées comme des atouts pour la réussite des apprentissages de ces élèves et ne font pas l’objet d’une didactisation de ces usages translangagiers. Ils sont traités au mieux comme une réponse pragmatique à une situation de classe, au pire comme le signe de difficultés rencontrées par les élèves dans l’apprentissage du français.

Pour conclure : quelles implications didactiques ?

Dans la première partie de cet article, nous avons analysé la question de l'écart par rapport à la norme du point de vue des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre, adoptant ainsi une approche critique *top down* afin d'analyser la manière dont les langues des élèves sont gérées par l'institution ainsi que par une partie de la recherche. De telles approches supposent que l'on parle des « langues » parlées par les élèves d'un point de vue idéologique et statutaire et non pas de leurs pratiques. Partir des pratiques, des productions des élèves (approche *bottom up*), comme nous l'avons fait dans la seconde partie de cet article, permet cependant de porter un autre regard sur cette question de l'écart par rapport à la norme. Il s'agit alors, en effet, de s'intéresser à ce qu'ils produisent afin de proposer une réflexion sur des approches didactiques adaptées prenant en compte leurs compétences linguistiques et la diversité de leurs répertoires plurilingues. Néanmoins, si les approches comparées permettent effectivement d'ouvrir la voie à des propositions pédagogiques tenant compte des caractéristiques des langues des élèves, nous avons pu constater que celles-ci relèvent toujours d'un point de vue postulant que ces langues constituent une difficulté dans l'apprentissage du français et non pas un atout pour apprendre. C'est pourquoi, dans la dernière partie de cet article, nous avons proposé de regarder les productions des élèves sous l'angle de l'activation de leurs répertoires plurilingues dans le but de produire du sens, de communiquer et d'apprendre indépendamment des choix linguistiques qui pourraient être opérés (de manière consciente ou non). Ce regard permet d'ouvrir la voie à une réflexion sur les pédagogies multilingues (Garcia et Flores 2015) qui visent la transformation des programmes d'éducation monolingues et bilingues en des programmes s'appuyant sur les ressources sémiotiques et langagières multilingues des élèves.

Ce qui a été décrit et analysé dans cette publication n'a rien de spécifique à la France ou aux outremers français et est lié à l'histoire des nationalismes (Ricento 2006). En effet, comme le souligne A. Young : « les représentations et les attitudes envers les langues, en France comme ailleurs, sont fortement associées au statut des différentes langues dans la société, dépendent d'idéologies et impliquent des rapports de domination et de subordination entre différents groupes sociaux » (2011 : 94). Ces positionnements relèvent d'idéologies assimilationnistes (Schmidt 2000) qui sont aujourd'hui encore majoritaires dans les décisions en termes de politiques linguistiques éducatives.

Sophie ALBY

Références bibliographiques

- ALBY, S. (2010). Le plurilinguisme guyanais : implications et applications pour le second degré. Dans R. Ailincaï & T. Mehinto (dir.), *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane* (pp. 87-96). Cayenne : CRDP de Guyane.
- ALBY, S., BOUVIER, A. & THOMAS S. (2014). Le projet Métis'Art : une recherche impliquée. Dans *Rencontre nationale des LEA*. Lyon, <<http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/manifestations/lea-customtypes-manifestation/recontre-nationale-des-lea-2014/depot-actes-lea/le-projet-metissart-une-recherche-impliquee>>.
- ALBY, S. & LÉGLISE, I. (2014). Pratiques et attitudes linguistiques des enseignants. La gestion du plurilinguisme à l'école en Guyane. Dans I. Nocus, J. Vernaudon & M. Paia (dir.), *L'École plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (pp. 245-267). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ALBY, S. & LÉGLISE, I. (2016). L'éducation bilingue dans le contexte multilingue guyanais : dispositifs cloisonnés et pratiques pédagogiques innovantes. Dans C. Hélot & J. Erfurt (dir.), *L'Éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 66-86). Limoges : Lambert Lucas.
- ALBY, S. & LÉGLISE, I. (2018). Multilingualism and translanguaging as a resource for teaching and learning in French Guiana. Dans P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens & K. Maryns (dir.), *The Multilingual edge of education* (pp. 115-137). Londres : Palgrave Macmillan.
- ALBY, S. & TABOURNEL, P. (2010). Le dispositif des CLIN-CRI en Guyane. Dans R. Ailincaï & M.-F. Crouzier (dir.), *Pratiques éducatives dans un contexte plurilingue. L'exemple plurilingue de la Guyane* (pp. 205-216). Cayenne : CRDP de Guyane.
- BOURCIEZ, É & BOURCIEZ, J. (1974). *Phonétique française. Étude historique*. Paris : Klincksieck.
- CENOZ, J. & GORTER, D. (2011). A holistic approach in multilingual education : introduction. *The Modern language journal*, 95(3), 339-43.
- CERQUIGLINI, B. (1999). *Les Langues de la France. Rapport au ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, et à la ministre de la culture et de la communication*. Paris : CNRS.
- COLLETIN, D. (2008). *Contacts de langues en Guyane française : interactions et choix de langues en 3^{ème} et 4^{ème} SEGPA à Sinnamary*. Cayenne : Université des Antilles et de la Guyane.
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- DAMOISEAU, R. (2003). *Éléments de grammaire comparée français créole guyanais*. Cayenne : Ibis Rouge éditions.
- GARCIA, O. (2009a). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. Dans A. Mohanty, M. Panda, R. Philipson & T. Skutnabb-Kangas (dir.), *Multilingual Education for Social Justice : Globalising the local* (pp. 128-145). Orient Blackswan : New Delhi.

- GARCIA, O. (2009b). Emergent Bilinguals and TESOL : What's in a Name ? *Tesol Quarterly*, 43(2), 322-326.
- GOURY, L. & MIGGE, B. (2003). *Grammaire du nengue. Introduction aux langues aluku, ndjyuka et pamaka*. Paris : IRD éditions.
- GYNNEA, A. & BAGGA-GUPTAB, S. (2013). Young people's languaging and social positioning. Chaining in « bilingual » educational settings in Sweden. *Linguistics and education*, 24, 479-96.
- HANSEN, A. (2001). Les changements actuels des voyelles nasales du français parisien : confusions ou changement en chaîne ? *La Linguistique*, 37, 33-48.
- HELOT, C. & YOUNG, A. (2005). The notion of Diversity in Language education : Policy and practice at primary level in France. *Journal of language, culture and curriculum*, 18(3), 242-57.
- LAUNAY, M. (2009). La linguistique des « petites » langues, dans le monde en général et dans l'Outre-mer en particulier : aspects scientifiques, éthiques et éducatifs. Dans J. Vernaudon & V. Fillol (dir.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (pp. 69-92). Paris : L'Harmattan.
- LECONTE, F. (2009). Quand le dessin fait discours : enquête auprès d'adolescents nouvellement arrivés en France sur leur vécu des langues. Dans M. Molinié (dir.), *Le Dessin réflexif : élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 87-115). Amiens : CRTF.
- LEDEGEN, G. & LÉGLISE, I. (2007). Variations syntaxiques dans le français parlé par des adolescents en Guyane et à la Réunion : témoignages de périphéries. Dans P. Lambert, M. Rispaïl & C. Trimaille (dir.). *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique (Mélanges offerts à Jacqueline Billiez)* (pp. 95-106). Paris : L'Harmattan.
- LÉGLISE, I. (2007). Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane. Dans I. Léglise & B. Migge (dir.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés* (pp. 13-30). Paris : IRD éditions.
- LÉGLISE, I. (2012). Variations autour du verbe et de ses pronoms objet en français parlé en Guyane : rôle du contact de langues et de la variation intrasystémique. Dans C. Chamoreau & L. Goury (dir.), *Changement linguistique et langues en contact* (pp. 203-230). Paris : CNRS éditions.
- LÉGLISE, I. (2013). *Multilinguisme, variation, contact. Des pratiques langagières sur le terrain à l'analyse de corpus hétérogènes*. Habilitation à diriger des recherches (HDR). Paris : INALCO.
- LÉGLISE, I. & MIGGE, B. (2007). *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*. Paris : IRD éditions.
- LESCURE, O. (2000). L'enseignement bilingue en Guyane française : une situation particulière en Amérique du Sud. Dans J.-M. Blanquer & H. Tringade (dir.), *Les Défis de l'éducation en Amérique latine* (pp. 231-256). Paris : IHEAL.
- RICENTO, T. (2006). *An introduction to language policy : Theory and method*. Oxford : Blackwell.
- SALAUN, M. (2009). Langues locales et école en contexte français : une perspective sociohistorique. Dans J. Vernaudon & V. Fillol (dir.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (pp. 21-34). Paris : L'Harmattan.

- SANTIAGO, F. (2018). Produire, percevoir et imiter la parole en L2 : interactions linguistiques et enjeux théoriques. *Revue française de linguistique appliquée*, XXIII(1), 5-14.
- SCHMIDT, R. (2000). *Language policy and identity politics in the United States*. Pennsylvania : Temple University Press.
- YOUNG, A. (2011). La diversité linguistique à l'école : handicap ou ressource ? *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(55), 93-110.