

UNIVERSITE DES ANTILLES

Faculté de Sciences Humaines et Sociales

École doctorale pluridisciplinaire

Thèse pour le doctorat en Sciences du Langage

Olivier-Serge CANDAU

***Les alternances de langues en Accompagnement
Personnalisé : des situations éducatives aux
processus interactionnels
L'exemple de Saint-Martin***

Volume I : Recherches et Perspectives

Sous la direction de Frédéric ANCIAUX, Maître de Conférences-
HDR

Date de soutenance prévue le : 06/07/2015
à l'Université des Antilles (campus de Fouillole, Guadeloupe)

Jury :

Frédéric ANCIAUX, Maître de Conférences-HDR, CRREF, Université des Antilles

Antoine DELCROIX, Professeur des Universités, CRREF, Université des Antilles

Laurent GAJO, Professeur des Universités, ELCF, Université de Genève (Rapporteur)

Dominique GROUX, Professeur émérite des Universités, CRILLASH, Université des
Antilles

Danièle MOORE, Professeur des Universités, DILTEC, Faculty of Education, Simon
Fraser University

Diana-Lee SIMON, Maître de Conférences-HDR, LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble
III (Rapporteur)

À tous les enfants de Saint-Martin.

SOMMAIRE

Remerciements	p. 6
Résumé	p. 7
Abstract.....	p. 9
Avant-propos.....	p. 11
Introduction.....	p. 14
Partie I : Présentation générale de la recherche.....	p. 21
1. Nos premiers pas de chercheur en Guadeloupe.....	p. 22
2. Poursuite de nos recherches à Saint-Martin.....	p. 28
Partie II : Contextualisation de la recherche	p. 45
1. Portrait de Saint-Martin	p. 45
1.1. Approche géographique	p. 45
1.2. Approche historique	p. 47
1.3. Approche politique	p. 50
1.4. Approche sociolinguistique	p. 53
1.5. Approche éducative	p. 58
2. Insertion institutionnelle de la recherche : la question de l'Accompagnement Personnalisé	p. 62
2.1. Les textes réglementaires.....	p. 62
2.2. Historique du dispositif.....	p. 65
2.3. Aux origines étymologiques du dispositif.....	p. 68
2.4. Quelles perspectives de recherche ?.....	p. 70

Partie III : Approche théorique de la recherche p. 73

1. Présentation générale des enjeux de la recherche p. 73
 - 1.1. *Synopsis de la recherche* p. 73
 - 1.2. *Comment circonscrire l'Accompagnement Personnalisé ?* p. 75
 - 1.3. *Un point d'ancrage épistémologique très marqué* p. 88
2. Catégories épistémologiques retenues p. 94
 - 2.1. *Entre pratiques langagières et développement humain*..... p. 94
 - 2.2. *Proposition de grilles d'analyses* p.101
 - 2.3. *Étudier les mécanismes à l'œuvre en Accompagnement Personnalisé* p.104
3. Questionnements de recherche p.126
 - 3.1. *Élaboration d'une problématique* p.126
 - 3.2. *Questions spécifiques de recherche* p.128
 - 3.3. *Hypothèses de recherche* p.129

Partie IV : Approche méthodologique de la recherche p.131

1. Présentation générale du cadre méthodologique p.131
 - 1.1. *Présupposés méthodologiques de la recherche* p.131
 - 1.2. *Positionnement du chercheur* p.136
2. Outils utilisés et démarche retenue p.140
 - 2.1. *Élaboration des outils* p.141
 - 2.2. *Difficultés rencontrées dans la mise en place* p.142
3. Bilan et perspectives p.145
 - 3.1. *Tois points à retenir* p.145
 - 3.2. *Pour une approche systémique* p.146
 - 3.3. *Pour une vision d'ensemble* p.147

Partie V : Résultats p.148

1. Approche macro p.148
 - 1.1. *Cadre théorique* p.148
 - 1.2. *Cadre méthodologique* p.153
 - 1.3. *Résultats* p.154

2. Approche méso	p.169
2.1. <i>Lecture des entretiens semi-directifs</i>	p.169
2.2. <i>Des entretiens au compte-rendu pédagogique</i>	p.201
2.3. <i>Lecture des enquêtes menées auprès des élèves</i>	p.208
2.4. <i>Perspectives didactiques</i>	p.217
2.5. <i>Perspectives conclusives</i>	p.218
3. Approche micro	p.220
3.1. <i>Aperçu général des formes de langues observables</i>	p.221
3.2. <i>Formes de langues et interactions discursives</i>	p.279
3.3. <i>Pistes pour une didactisation des alternances de langues</i>	p.418
Partie VI : Conclusions et perspectives	p.425
Références bibliographiques	p.434
Table des tableaux	p.462
Table des graphiques	p.464
Table des figures	p.465
Table des matières	p.466

Remerciements

Mes pensées iront d'abord à Antoine Delcroix, qui a encadré le premier ce travail. Son dévouement et ses encouragements permanents ont été salutaires. Je remercie Frédéric Anciaux, qui a pris sa suite, pour l'accompagnement dont il a su faire preuve tout au long de cette recherche. Il me serait difficile de faire part de toute la bienveillance qu'il a manifestée à l'égard de mes travaux. Conscient que toute forme de remerciement restera éminemment réductrice, je me contenterai de souligner son dynamisme inaltérable, sa très grande rigueur, et surtout sa disponibilité sans faille. Je tiens aussi à remercier l'ensemble de l'équipe du Centre de Recherches et de Ressources en Éducation et en Formation (CRREF) qui m'a accueilli avec chaleur et mes collègues doctorants, qui ont toujours manifesté à mon égard générosité et solidarité. Mes remerciements vont aussi à l'ensemble des acteurs de Saint-Martin. Mes pensées iront d'abord aux élèves qui se sont prêtés aux enquêtes. Il me sera là encore difficile de témoigner toute l'étendue de ma reconnaissance à mes élèves (en particulier Nakiba, Aneshia et Glenicia) sans qui les transcriptions des enregistrements en anglais saint-martinois auraient été hasardeuses. Je tiens aussi à remercier l'ensemble des professeurs et personnels administratifs (dont ceux de la bibliothèque de Philipsburg pour ses précieux éclairages) qui ont accepté de participer aux investigations. Mes pensées iront aussi à Robert Romney, Inspecteur Académique d'anglais, qui m'a le premier accompagné sur les sentiers parfois ardu de Saint-Martin. Je tiens encore à remercier Géraldine Camy, Inspectrice Académique de Lettres pour sa patience, ses encouragements et sa précieuse relecture. Je ne crois pas me tromper en affirmant que l'investissement de l'ensemble de ces acteurs est la preuve du dynamisme éducatif de notre île et de la volonté de chacun de faire de son mieux. Enfin, je voudrais exprimer toute la gratitude que je ressens envers mes proches : Julien Basso, qui a su m'aider à transformer mes premières expériences scolaires parfois douloureuses en creuset de réflexions didactiques et linguistiques pérennes, Stéphane Fournel qui chaque jour a su être à l'écoute de mes craintes, de mes angoisses mais aussi de mes joies, et dont les talents en infographie ont permis la mise en forme de nombreuses figures, et enfin mes parents qui n'ont jamais un seul instant douté que ce travail ne pût être mené à terme, et qui ont accompagné plus que jamais mes peines, mes doutes et mes enchantements. Enfin, mes remerciements s'adressent à Jean-Paul Bronckart, dont la bienveillance et les conseils ont été exemplaires. Puisse ce travail rendre hommage à tous.

Olivier-Serge Candau.

RESUME

Ce travail présente une étude exploratoire de la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique particulier (*l'Accompagnement Personnalisé*) en contexte scolaire (lycée public) en territoire français multilingue d'outre-mer (Saint-Martin). S'il paraît aujourd'hui difficile de penser la didactique sans recourir à une approche linguistique (Germain, 2000), il va sans dire que l'exemple de la *Réforme des Lycées* en France (Chatel, 2010) en renouvelle considérablement la portée. Cette *Réforme* vise à favoriser la mise en place de nouveaux dispositifs pédagogiques par les équipes éducatives afin d'aider les élèves dans leur cursus scolaire. *L'Accompagnement Personnalisé* est intégré à l'emploi du temps des élèves au même titre que les autres matières d'enseignement, et relève d'un apprentissage obligatoire et fédéré de droit aux exigences curriculaires. La priorité de ce dispositif est d'assurer la gestion des changements que représente le passage du collège au lycée notamment en classe de Seconde (2^{nde}). *L'Accompagnement Personnalisé* implique le recours à une polyvalence des outils et des supports didactiques lors des soixante-douze heures annuelles dispensées aux élèves, regroupés dans des effectifs réduits, à raison de deux heures hebdomadaires. L'ensemble des prescriptions de la *Réforme* résulte d'un programme dont la prise en charge dans un *contexte* socioculturel et linguistique spécifique en renouvelle le contenu (Talbot, 2005). En l'occurrence, l'île franco-néerlandaise de Saint-Martin, dont la partie nord est désormais Collectivité d'Outre-Mer (COM) de la République française depuis 2007 se caractérise par une situation de multilinguisme (anglais, créole, espagnol, français) et pose la question des stratégies pédagogiques et didactiques à adopter dans le cadre de l'enseignement en général, et plus particulièrement du français dans les dispositifs de soutien scolaire. La prise en compte des spécificités langagières du public saint-martinois infléchit les pratiques possibles en invitant à un nouveau positionnement quant à la définition des finalités de tout *accompagnement* de l'élève *plurilingue* (Castellotti et Moore, 2008) au sein de sa scolarisation.

Cette étude vise à modéliser les rapports peut-être problématiques entre *processus interactionnels* et *situations éducatives* (Fillietaz et Schubauer-Leoni, 2008). Il s'agit à travers l'exemple de l'*Accompagnement Personnalisé*, de décrire comment le contenu d'enseignement, l'activité enseignante et celle de l'élève bouleversent le *modèle didactique systématique* (Carnus, 2010), en lui imposant dans ce *contexte* multilingue d'enseignement, de nouveaux défis. L'enjeu de cette étude est ainsi de rendre compte de la façon dont les participants (enseignants et élèves) peuvent réorienter *praxéologiquement* (Schmidt, 2004) leur point de vue en mobilisant un ensemble de ressources langagières ou non afin de produire des décisions et des réactions les uns face aux autres. La réglementation de l'*Accompagnement Personnalisé* délimite un faisceau de scénarii pédagogiques où la *construction des actions et l'identité des acteurs* (Bronckart, 2009) se jouent dans une interaction permanente entre les prescriptions officielles et le *contexte* multilingue au travers d'une négociation entre enseignant(s) et élèves. Cette étude s'appuie en particulier sur trois objectifs spécifiques :

- délimiter la *contextualisation* (Delcroix, Forissier et Anciaux, 2013) à travers laquelle se construit l'éducation à Saint-Martin ;
- recenser un panorama des *représentations* associées au plurilinguisme des élèves ;
- se demander dans quelle mesure l'*Accompagnement Personnalisé* peut-être un lieu plus ou moins favorable à l'expression du plurilinguisme et aux apprentissages.

Il ne s'agit pas d'expliquer pour autant la répercussion d'un phénomène sur l'ensemble des niveaux structurels. Nous veillerons plutôt à confronter chaque ensemble pour saisir et restituer expressément les rouages qui sous-tendent, articulent et façonnent les discours *au sujet de* (ce que l'on dit des *langues* et de leurs *contacts* ; Weinreich, 1953), *dans* (l'ensemble des contenus discursifs et notionnels véhiculés dans une langue ou une autre) et *par* (en choisissant un outil linguistique plutôt qu'un autre) les *alternances des langues*, autant celles de *socialisation* que celles de *scolarisation* (Lambert, Maire-Sandoz et Simon, 2011).

ABSTRACT

This work presents an exploratory study of the implementation of the *Accompagnement Personnalisé*, a particular pedagogic measure used in a public high school in the multilingual French Overseas Territory of Saint-Martin, which provides a personalized programme for the pupils through individual support and mentoring. If nowadays it seems difficult to conceive of education without recourse to a linguistic approach (Germain, 2000), it goes without saying that the example of the *Réforme des Lycées* [High School Reform] in France (Chatel, 2010) broadens the scope considerably. This *Réforme* aims to promote the implementation of new pedagogic methods by the educational teams in order to help the pupils in their schooling. The *Accompagnement Personnalisé* is integrated into the pupils' timetable on the same terms as the other subjects, and is part of the compulsory and legally enforced curricular demands. The main aim of the system is to ensure the management of transitions such as the passage from collège [secondary school] to lycée [high school], in particular into the first year of high school at 15-16 years old. The *Accompagnement Personnalisé* involves the use of a range of educational tools and resources during the seventy-two hours of taught periods allocated to the pupils each year, during which they are regrouped into smaller classes for two hours a week. All the dictates of the *Réforme* are the result of a larger programme rolled out in a specific sociocultural and *linguistic context* in which it plays a major part (Talbot, 2005). In this case, the French-Dutch island of Saint-Martin, of which the northern part has been a French Overseas Collectivity since 2007, is characterised by a multilingual environment (English, Creoles, Spanish, French) and presents the question of which educational and didactic strategies to adopt within the framework of teaching in general, and of teaching French in particular. This consideration of the linguistic peculiarities of the Saint-Martinese population influences the choice of practices, and requires a new standpoint in terms of the definition of what any *accompagnement* [support] of the *multilingual pupil* (Castellotti and Moore, 2008) aims to achieve within the context of their schooling.

The aim of this study is to model the potentially problematic relationships between *interactional processes* and *educative situations* (Fillietaz and Schubauer-Leoni, 2008). Through the example of the *Accompagnement Personnalisé*, this study describes how the teaching content, teacher activity and pupil activity disrupt the *systematic didactic model* (Carnus, 2010), by presenting it with new challenges when taught within this multilingual *context*. The challenge of this study is therefore to discover the ways in which the participants (teachers and pupils) are able to position their point of view *praxeologically* (Schmidt, 2004) by bringing into play, or not, a collection of language resources in order to produce the required decisions and responses. The regulation of the *Accompagnement Personnalisé* delimits an accumulation of pedagogic scenarii in which the *construction of the actors' actions and identity* (Bronckart, 2009) are performed in a permanent interaction between the official requirements and the multilingual *context* through negotiation between teacher(s) and pupils. This study focuses particularly on three specific objectives:

- to delimit the *school context* (Delcroix, Forissier and Anciaux, 2013) in which education on Saint-Martin is constructed ;
- to record an overview of the *representations* associated with the multilingualism of the pupils ;
- to explore the extent to which the *Accompagnement Personnalisé* may be a more favourable site for the expression of multilingualism.

It is not a matter of simply explaining the repercussions of a phenomenon on all structural levels, but rather to confront each set in order to record and reconstruct categorically the underlying processes which articulate and fashion the discourses *concerning* (what is said of *languages* and their *contacts*, Weinreich, 1953), *in* (all the discursive and notional content conveyed in one *language* or another) and *by* (in selecting one *linguistic* tool rather than another) *language alternation* ; this applies as much to the languages of *socialisation* as to those of *scholarisation* (Lambert, Maire-Sandoz and Simon, 2011).

AVANT-PROPOS

J'ai pensé que je n'avais qu'un demi-tour à faire et ce serait fini. Mais toute une plage vibrante de soleil se pressait derrière moi. J'ai fait quelques pas vers la source. L'Arabe n'a pas bougé. Malgré tout, il était encore assez loin. Peut-être à cause des ombres sur son visage, il avait l'air de rire. J'ai attendu. La brûlure du soleil gagnait mes joues et j'ai senti des gouttes de sueur s'amasser dans mes sourcils. C'était le même soleil que le jour où j'avais enterré maman et, comme alors, le front surtout me faisait mal et toutes ses veines battaient ensemble sous la peau. À cause de cette brûlure que je ne pouvais plus supporter, j'ai fait un mouvement en avant. Je savais que c'était stupide, que je ne me débarrasserais pas du soleil en me déplaçant d'un pas. Mais j'ai fait un pas, un seul pas en avant. Et cette fois, sans se soulever, l'Arabe a tiré son couteau qu'il m'a présenté dans le soleil. La lumière a giclé sur l'acier et c'était comme une longue lame étincelante qui m'atteignait au front. Au même instant, la sueur amassée dans mes sourcils a coulé d'un coup sur les paupières et les a recouvertes d'un voile tiède et épais. Mes yeux étaient aveuglés derrière ce rideau de larmes et de sel. Je ne sentais plus que les cymbales du soleil sur mon front et, indistinctement, le glaive éclatant jailli du couteau toujours en face de moi. Cette épée brûlante rongait mes cils et fouillait mes yeux douloureux. C'est alors que tout a vacillé. La mer a charrié un souffle épais et ardent. Il m'a semblé que le ciel s'ouvrait sur toute son étendue pour laisser pleuvoir du feu. Tout mon être s'est tendu et j'ai crispé ma main sur le revolver. La gâchette a cédé, j'ai touché le ventre poli de la crosse et c'est là, dans le bruit à la fois sec et assourdissant, que tout a commencé. J'ai secoué la sueur et le soleil. J'ai compris que j'avais détruit l'équilibre du jour, le silence exceptionnel d'une plage où j'avais été heureux. Alors, j'ai tiré encore quatre fois sur un corps inerte où les balles s'enfonçaient sans qu'il y parût. Et c'était comme quatre coups brefs que je frappais sur la porte du malheur (Camus, 1942, p. 91-93).

Le succès de *L'Étranger* de Camus comme une œuvre majeure s'explique sinon par la puissance de son style du moins par la complexité à déterminer une posture de lecture moralement convenable. La construction d'hypothèses de significations si elle n'en épuise pas les sens possibles du passage séduit tout au moins un lecteur abasourdi par l'ab-surdité¹ d'un crime pour le moins inexplicable. Meursault, le personnage principal est mêlé malgré lui à une altercation sur la plage entre son ami et deux Arabes. Il retourne plus tard sur les lieux, se saisit d'un pistolet et tue l'un des deux agresseurs. Le meurtre de l'Arabe marque l'entrée dans un avenir sombre estampillé du sceau du destin. À l'étrangeté du monde répond celle d'un crime qui ne l'est pas moins.

¹ Étymologiquement le mot *absurdité* renvoie à la *surdité* (du latin *surdus*). Le personnage est coupé du bruit du monde. L'absurdité camusienne renvoie à cette dissonance entre le monde, silencieux et vide, qui n'a pas de sens à offrir et la tentation désespérée de l'homme d'en trouver un.

Seul le lyrisme du passage semble combattre l'étrangeté de ce monde en l'inscrivant dans une cohérence stylistique remarquable. Meursault se sent dépossédé de son acte, un meurtre sans mobile réel, au moment même où il fusionne avec le monde naturel dont il éprouve la force sur le mode de la jouissance. L'espace sans limites devient une étendue vide et non signifiante, offerte à la conscience solitaire d'un meurtrier, qui ne mesure son crime qu'à son impact : un malheur certain.

Le choix d'un tel extrait en ouverture de notre thèse peut susciter des interrogations sur les enjeux qu'il pose dans notre recherche et particulièrement sur la vision du monde susceptible de l'éclairer. Il ne serait pas utile ici de s'étendre sur les soubassements philosophiques de ce récit, ni sur le *contexte* colonial dans lequel il s'est écrit. De grands chercheurs éclaireront un lecteur avide d'en percevoir les enjeux². Nous conviendrons pour autant que certaines de ces questions ne seraient d'ailleurs pas dénuées d'intérêt pour éclairer plusieurs points de nos investigations.

Les raisons de notre choix sont à chercher ailleurs. Le passage à l'acte criminel s'explique bien comme le résultat d'une détermination causale. Et curieusement, l'explication se trouve peut-être dans la relation du narrateur aux éléments naturels. Dans cette logique, l'appréhension quasi fusionnelle des éléments naturels entraîne le meurtre. La réverbération du soleil sur la lame aveugle le narrateur et le pousse au meurtre. Les objets et les éléments naturels personnifiés précipitent un geste irréparable. Or, la conscience même du narrateur se développe à la mesure de l'appréhension progressive de ce milieu naturel, qui ne semble pas exister en dehors de sa conscience. C'est donc le vacillement des éléments extérieurs qui déclenche le crime. Le paysage devient la projection d'une conscience sinon perturbée du moins en proie à une tension dramatique. Le paysage mental se réduit ainsi à des perceptions (présence des quatre éléments naturels, synesthésies, références à la scène tragique antique) pour révéler le caractère insensé de cet acte (abandon de soi, réduction de l'être à son acte, et engluement d'un personnage dans une causalité qui le dépasse). La plage méditerranéenne de Camus devient le théâtre d'un meurtre absurde par la perception *dé-lirante*³ qu'en donne Meursault. Si les plages d'Algérie sont peu reconnaissables dans le récit, sinon pour un lecteur aguerris, cela s'explique en partie par l'émergence progressive du paysage comme une donnée littéraire qui assied toute sa puissance au moment où le crime est commis. La nature porterait-elle le poids de la responsabilité humaine ?

² Nous renvoyons à la lecture très éclairante de la scène du crime par Rouart (2008, p. 193-212).

³ Le délire de Meursault, signe peut-être d'une folie, se donne à voir dans un extrait où toute interprétation du texte risque bien de se heurter à une lecture très incertaine. Quelle justification rationnelle donner à ce crime ? Comment expliquer à ce point le rôle de la nature dans le passage à l'acte ? On bascule bien dans une lecture *dé-lirante* du texte, où les interprétations se brouillent à mesure qu'elles se construisent.

Le paysage acquiert en tout cas toute sa force poétique en perdant toute caractérisation référentielle : « Et c'était comme quatre coups brefs que je frappais sur la porte du malheur ». C'est curieusement par ce crime, cette abnégation de l'autre, que le narrateur accède à la conscience et par là à une profonde subjectivité.

Les parallèles avec notre recherche pourraient être nombreux. On se contentera pourtant d'en évoquer un seul. Nous aborderons simplement ici la construction d'une figuration de l'espace par la subjectivité. Avec Camus, l'espace n'existe que comme *représentation* d'une conscience. L'espace n'est pas donné d'avance, mais il se construit au fur et à mesure des perceptions très marquées du personnage. Sans forcer le parallèle, on se contentera de rappeler que l'espace dans lequel nous mènerons nos propres recherches (un dispositif scolaire original dans un territoire particulier), est autant un espace social donné que construit par les *représentations* de ses acteurs. Tel le paysage dramatique de *L'Étranger*, sur lequel souffle un vent *ardent*, l'environnement de notre étude ne se résume pas à la somme des institutions (administratives, éducatives ou encore géopolitiques) qui le composent. Il en va ainsi des pratiques verbales que nous avons entendues, observées et retranscrites. Elles acquièrent leur force en tant que réalités absolues, dans la mesure même où elles s'insèrent dans un *contexte* local. Toute cette étude est conduite avec ce souci-là. Aucune forme de langue ne peut se comprendre seule, sans l'éclairage du *contexte* dans lequel non seulement elle s'insère mais qu'elle participe aussi à construire. La force de Camus est certainement autant dans la transposition littéraire de ses questionnements philosophiques que dans cette exploration permanente de l'émergence d'une conscience ancrée dans un environnement qu'elle architecture. Meursault reconstruit la logique de son acte dans une interaction permanente dans le monde avec lequel il est en lutte. Notre étude n'envisage rien d'autre.

INTRODUCTION

Ce mémoire de thèse est le fruit d'une démarche parfois vacillante, souvent hésitante, mais toujours soucieuse d'éclairer les présupposés qui sont les nôtres et dont nous assumons entièrement les choix épistémologiques. Cette introduction n'a pour d'autre vocation que la mise en place d'un cadre général de pensée, dont l'intérêt est de faire ressortir la complexité qu'il peut y avoir à vouloir mener une réflexion linguistique et didactique en outre-mer, et présenter succinctement les grandes étapes de ce travail.

Le présupposé selon lequel *langue* et *identité* ne feraient qu'un s'avère durable. On appréciera à ce sujet la critique qu'en fait Derrida (1996, p. 69) :

Le monolinguisme de l'autre, ce serait d'abord cette souveraineté, cette loi venue d'ailleurs, sans doute, mais aussi et d'abord la langue même de la Loi. Et la Loi comme Langue.

Les aphorismes de Derrida ont toujours de quoi surprendre et ce à plus à plus d'un titre. Le *monolinguisme* relèverait à la fois de la *loi* (avec la polysémie marquée par le double emploi en minuscule et en majuscule du mot) et de l'*autre*. Pour mieux éclairer le propos du philosophe, on partira de la définition des termes que propose la 8^{ème} édition du *Dictionnaire de l'Académie française*⁴. La *loi* recouvre « La prescription de l'autorité souveraine, qui règle, ordonne, permet ou défend », et l'*autre*, « Marque que les personnes ou les choses dont on parle sont différentes de celles dont on vient de parler ». Derrida désavoue ainsi doublement le *monolinguisme*, en ce qu'il relève d'un *autre* qui n'est pas moi, mais aussi en ce qu'il relève d'une prescription qui m'est étrangère, par conséquent inadéquate à mon être. L'auteur invite à penser en creux que le *plurilinguisme* serait peut-être *ontologique*, c'est à dire constitutif de l'être. En d'autres termes, le *plurilinguisme* serait ce qui fonde mon *identité* en propre, et ce sans nécessité pour autant d'être assujetti à l'autorité souveraine et aliénante de l'*autre*. Or la *langue* définie comme « l'Idiome d'une nation, d'une race » (*Académie française*) relève ici de la *Loi* elle-même : « (...) la langue même de la Loi ». L'origine de la *Loi* m'est fondamentale extérieure, imposée et inadéquate. Il est difficile alors de définir ce que peut-être ma propre *langue*.

⁴ Nous renvoyons à la version informatisée accessible en ligne sur le site de l'Académie française : <http://atilf.atilf.fr/academie.htm>

L'invocation de la *langue maternelle* ne peut-être qu'insuffisante et nécessairement frustrante. Le *contexte* d'écriture de l'essai de Derrida est particulièrement explicite. Juif d'Algérie, il vit l'idiome maternel sur le mode d'une triple privation. Aucune des *langues* en présence dans ce pays n'est la sienne. La *langue* arabe lui est étrangère. La *langue* française aussi *de facto*, puisque la France prive les Juifs de citoyenneté française dès 1940 et ce jusqu'en 1943. Enfin, aucune *langue* semblable au yiddish ne semble attestée en Algérie à ce moment-là. À l'impossible appropriation d'une *langue maternelle*, Derrida répond par le concept de *déconstruction* qu'il aura l'occasion de développer plus tard (1967). La désappropriation de la *langue* fonde l'*identité* même chez Derrida, en des termes qui ne sont pas loin d'ailleurs de Camus.

Sans forcer les parallèles entre ces deux auteurs méditerranéens, que l'introduction ici n'envisage pas de détailler, on peut sans nul doute avancer que l'émergence de la conscience chez Camus et de l'*identité langagière* chez Derrida emprunte dans les deux cas le chemin d'une désappropriation de soi. Crépon (2001) démontre de manière magistrale de quelle manière Derrida pourfend le principe d'*unidentité* de la *langue*. Il démonte avec habileté le double mécanisme illusoire qui sous-tend le principe selon lequel *identité* et *langue* seraient intrinsèquement liés. Le principe exposé est récursif : je me *reconnais* comme locuteur dans une *langue* à travers laquelle je m'*identifie*. On connaît par ailleurs les dérives romantiques nationalistes (Chiss, 2011) qui ont assimilé *langue* et construction *identitaire* nationale.

Crépon précise que les présupposés de ce raisonnement sont au nombre de trois. Il est d'abord *possible et nécessaire* en ce qu'il forge la notion même de nation. Le second est que la *langue* est identique pour tous et qu'elle assure *de facto* l'*identité* de chacun, ce qu'il appelle l'*unidentité*. Il implique enfin une homogénéité fantasmée de la *langue*, principe à partir duquel toute modification de cette dernière entraînerait une déperdition *identitaire*. Par conséquent, la promotion de la *langue* peut seule assurer la survie de l'*identité* du groupe. Crépon balaie après l'avoir exposé l'ensemble de ce raisonnement. La nécessité d'une promotion de la *langue* est bien le signe même de sa fragilité. Par ailleurs, la *langue* comme émanant d'une éducation ne peut pas m'appartenir entièrement. Le *monolinguisme* qui est le mien est donc nécessairement celui qui provient d'un autre. Dans son refus d'instrumentaliser la *langue*, Crépon montre qu'elle est nécessairement non pas naturelle mais d'*essence coloniale*. Et seule la reconnaissance de cette aliénation idéologique peut redonner vie à la *langue*.

On a pu noter comment Camus donne à voir l'expérience d'un personnage dont la conscience se forge au fur et à mesure, et dont le rythme se calque sur l'émergence progressive d'un paysage névrotique.

Derrida dévoile l'aliénation de la *langue* de l'*autre* dans laquelle le *je* forge sa propre *langue*. Les deux philosophes, Camus et Derrida, dénoncent l'aliénation d'une souveraineté extérieure et surplombante (le paysage, et la *langue*). Tous les deux illustrent à la fois la menace et la nécessité que représentent le milieu (Camus) et l'*autre* (Derrida) dans la construction *identitaire* de soi. Notre thèse doit beaucoup à ces deux essayistes qui ont fait émerger au cours de nos investigations l'idée que l'*identité langagière* en particulier se nourrit d'une interaction permanente et récursive avec le milieu dans lequel elle se réalise.

La relecture de Derrida par Crépon est l'occasion de renouveler les nombreuses études consacrées aux liens entre *langue* et *territoire*. S'il serait vain de chercher à les recenser avec exhaustivité, on se contentera de présenter quelques études dont la lecture a été l'occasion de nourrir à de nombreuses reprises nos travaux. On peut citer par exemple celles menées sur les *politiques linguistiques*. À l'échelle nationale, on pensera aux travaux de Beacco et Cherkaoui Messin (2010) qui démontent les paradoxes d'une *politique linguistique* européenne susceptible de reconnaître les *langues* en présence dans chaque pays membre sans s'accorder pour autant sur les conditions favorables de leur maintien. Loyer (2007) réfléchit à la nécessité de redonner voix aux *langues minoritaires* de France pour mieux appréhender les rapports de force susceptibles d'éclairer la construction d'une *identité* française. Anticipant un tel débat, Blanchet (2002) rappelle l'impérieuse nécessité d'instruire une *politique linguistique* nourrie des réalités territoriales susceptibles de redonner voix là encore aux multiples interlocuteurs concernés. À l'échelle internationale, Wolton (2004) dénonce l'occultation de la *francophonie* dans les débats en France, au moment même où la question se fait des plus cruciales en particulier dans les espaces ultra-marins. La *francophonie*, pourtant négligée, est au cœur d'une réflexion susceptible d'alimenter le débat entre une mondialisation dévorante et la survie des états-nations. La multiplicité des échanges commerciaux entre pays francophones et non francophones, en Afrique en particulier, invite à s'interroger pourtant sur la nécessité économique de développer les *compétences* en français de ses ressortissants (Tremblay, 2013). Enfin, la vivacité des *langues* créoles en réaction à des politiques souvent délétères atteste d'un renouveau du débat sur les *langues* en France (Véronique, 2013). On ne peut que s'interroger alors sur les forces régissant les *langues* aujourd'hui dans un monde marqué par le morcellement *linguistique*. Bellonie (2012) rend compte à ce titre d'une expérimentation visant à *didactiser* les pratiques langagières d'*alternances* des enfants martiniquais.

Bertucci (2006) défend de même l'éducation *plurilingue* conduite par la *variation linguistique*. Le *bi-plurilinguisme* ne serait ainsi que le prolongement de la subjectivité toujours multiple de chaque locuteur prétendument *monolingue* (Gadet et Varro, 2006). On rejoint là encore la thèse de Derrida, selon laquelle le *monolinguisme* est toujours celui de l'autre.

Une des particularités du territoire de Saint-Martin est certainement de pouvoir attester de la présence de l'ensemble de ces interrogations sociolinguistiques. Cette île franco-néerlandaise, devenue Collectivité d'Outre-Mer (COM) en 2007, se caractérise par une situation de multilinguisme (anglais-créole-espagnol-français) et pose la question des stratégies pédagogiques et didactiques à adopter dans le cadre de l'enseignement du français. Le seul lycée public de la partie française applique non sans difficulté les réformes de l'Hexagone dont celle du *nouveau Lycée* de la rentrée 2010. Ces mesures visent à mettre en place de nouveaux dispositifs pédagogiques d'accompagnement de l'élève par les équipes éducatives (Chatel, 2010). Nous ne nous étendrons pas dans l'immédiat sur ce que recouvre précisément ces dispositions scolaires⁵. Afin de rendre les objectifs généraux de ce travail plus clairs, on se contentera d'en rappeler très succinctement les grands principes.

La *Réforme du nouveau Lycée* a permis en particulier la mise en place de l'*Accompagnement Personnalisé*. Ce dernier est intégré à l'emploi du temps des élèves au même titre que les autres matières d'enseignement, et relève d'un apprentissage obligatoire et fédéré de droit aux exigences curriculaires. La priorité de ce dispositif est d'assurer la gestion des changements que représente le passage du collège au lycée notamment en classe de 2^{nde}. L'*Accompagnement Personnalisé* implique le recours à une polyvalence des outils et des supports didactiques lors des soixante-douze heures annuelles dispensées aux élèves, regroupés dans des effectifs réduits, à raison de deux heures hebdomadaires. L'équipe enseignante doit établir un calendrier pour définir une progression dans les *compétences*. Une certaine liberté d'initiative et d'organisation est reconnue aux équipes pédagogiques, qui s'engagent à établir une programmation couvrant six à sept semaines. Les objectifs sont multiples : il s'agit de répondre de manière très diversifiée aux besoins de chaque élève, avec toute la souplesse nécessaire pour donner sens aux apprentissages, favoriser les ressources culturelles locales et soutenir chaque élève pour le rendre autonome. Alors même que les fréquentes réformes éducatives invitaient à considérer l'*Accompagnement Personnalisé* comme un dispositif d'emblée destiné à disparaître, nous avons au contraire pensé que son caractère potentiellement éphémère était justement ce qui en faisait un sujet crucial pour Saint-Martin.

⁵ La première partie de cette étude (p. 68) sera consacrée à une explication exhaustive de ce que cela recoupe.

Les réquisits de cette étude sont doubles. L'importance d'une réforme ne se mesure pas à son temps d'application, et ce d'autant qu'elle s'inscrit dans une réflexion longitudinale sur la prise en charge de l'accompagnement de l'apprenant. Par ailleurs il s'impose comme une évidence qu'aucune pratique éducative ne peut viser la pérennité si elle ne se construit au travers d'une réflexion solide sur les réalités de terrain dans lesquelles elle trouve son ancrage.

Notre étude s'est donc imposée comme une évidence. Il fallait à travers l'exemple d'une réforme éducative appréhender une réalité scolaire complexe (celle d'un établissement public du secondaire) dans un environnement géopolitique naissant. À la complexité d'une construction territoriale en plein devenir (une Collectivité d'Outre-Mer depuis 2007) répondent les premiers balbutiements d'un dispositif (*l'Accompagnement Personnalisé* depuis 2010). Comment les *langues* en présence s'invitent-elles dans ce débat ? Il nous fallait comprendre comment une réforme pédagogique pouvait s'implanter dans un espace pluriel. Face à la conquête d'une territorialité politique complexe comment le *territoire linguistique* des apprenants (Py, 1993) pouvait-il espérer se construire lui-même ?

Le titre assez long que nous avons choisi pour cette thèse implique un va-et-vient entre trois niveaux d'appréhension des *langues* en présence à l'école. Il fait d'ailleurs explicitement référence à deux enjeux fondamentaux : multilinguisme et école d'une part, interactions et apprentissages d'autre part. Le sous-titre (*l'exemple de Saint-Martin*) évoque l'exemple à partir duquel nous avons construit notre étude : la mise en place d'une situation pédagogique originale (un dispositif d'accompagnement éducatif précis) dans un *contexte* spécifique (un territoire ultra-marin français multilingue).

La littérature consacrée à ces questions est particulièrement abondante. On se contentera de rappeler l'importance de quelques lectures qui ont participé à l'élaboration de ce sujet. Feunteun (2012) montre par exemple comment l'apprentissage d'une seconde langue vivante à l'école primaire favorise la découverte de *nouveaux espaces culturels langagiers*, dans un souci permanent d'échanges et de partages (Forlot, 2012). La *didactique des langues* courtise d'ailleurs de plus en plus la *psychologie de l'éducation* (Bento, 2013) et élargit le noyau dur de la *linguistique* (comme pouvait l'être l'étude de la morphosyntaxe ou de la phonologie par exemple). S'éloignant d'une conception trop *structuraliste* de la *langue*, les préoccupations des chercheurs sont désormais davantage ciblées sur la façon dont les interactions participent désormais de plein droit à une co-construction du sens (Piccardo, 2012).

Le statut de la langue enseignée à l'école ne se confond plus avec la *langue maternelle* mais interroge l'émergence d'une possible *langue de scolarisation* (Le Ferrec, 2012), dont les frontières avec les autres appellations (*français langue étrangère, français langue seconde et français langue maternelle*) se brouillent rapidement (Goï et Huver, 2012) supposant ainsi un positionnement particulier des acteurs du système éducatif devant la transmission du savoir. Le présupposé *ethnodidactique* qui consiste à enfermer l'apprenant dans une *identité linguistique* fixe avec des postures d'apprentissage prédéterminées se pose sans ambiguïté (Muni Toké, 2012).

Le deuxième enjeu du sujet est celui d'une meilleure appréhension des phénomènes d'apprentissage au fur et à mesure des interactions qui lui sont consacrées. À quel moment peut-on admettre que l'élève apprend ? Comme nous aurons l'occasion de le montrer dans la première partie de cette étude, la littérature consacrée à cette question (en particulier dans le cadre de l'*Accompagnement Personnalisé*) est loin de faire légion. Notre recherche tire sinon l'essentiel, du moins une grande partie de son inspiration, de l'édifiant ouvrage de Fillietaz et Schubauer-Leoni (2008) qui offre un panorama particulièrement percutant des interactions collectives au cœur des différents formatages que lui imposent les activités fortement finalisées de l'école et de l'ensemble des situations d'apprentissage. Les conflits politiques, *identitaires* voire cognitifs que l'enseignement *monolingue en contexte multilingue* entraîne (et dont Codo et Nussbaum donnent un exemple en Catalogne dans un article de 2007) sont loin d'être l'apanage de Saint-Martin. Nous proposons simplement de convoquer l'exemple saint-martinois, à travers un prisme spécifique (une situation pédagogique nouvelle) pour comprendre ce que les pratiques pédagogiques des enseignants auraient à gagner de savoir ce qui relève des spécificités du *contexte* ultra-marin de notre île.

Cette étude cherche donc à savoir comment les acteurs du système éducatif adaptent leurs comportements face à des apprenants très souvent plurilingues, lorsqu'il s'agit en particulier de construire des savoirs et de les faire partager dans une situation de *langues en contact*. Il s'agit à travers un dispositif particulier de la *Réforme, l'Accompagnement personnalisé*, de décrire comme le contenu d'enseignement, l'activité enseignante et celle de l'élève bouleversent le *modèle didactique systématique* (Carnus, 2010), en lui imposant dans ce *contexte* multilingue d'enseignement, de nouveaux défis.

Pour comprendre les mécanismes à l'œuvre, nous avons décidé de mettre l'accent sur trois niveaux d'appréhension (Tupin, 2006) qui constitueront les trois principaux axes de notre travail :

- le premier est d'ordre *macro*. Nous avons fait le choix de restituer une intelligibilité du *contexte* saint-martinois par une mise en perspective des discours officiels qui le configurent, pour comprendre à plus long terme lesquels parmi eux pourraient avoir un impact sur les *représentations* des enseignants et les pratiques pédagogiques dans l'enseignement public ;
- le second niveau d'ordre *méso* recense les facteurs susceptibles d'avoir un impact sur les interactions en *Accompagnement Personnalisé*. Nous croisons ici la lecture d'*entretiens semi-directifs* (Combessie, 2007) menés avec des personnels éducatifs, d'un compte-rendu de réunion pédagogique, et d'une enquête semi-ouverte menée auprès d'élèves de 2^{nde} ;
- le troisième est d'ordre *micro* envisage l'impact du choix des *langues* sur le déroulement de l'interaction et de l'acquisition. L'enquête est constituée d'enregistrements sonores, dans lesquels des élèves de 2^{nde} et de 1^{ère} réalisent des travaux de groupes en recourant aux ressources de leur *répertoire plurilingue* (Beacco, 2005).

Cette recherche défend l'idée selon laquelle il existe un ensemble de dynamiques à l'œuvre dans le *continuum* qui s'établit entre les échelles *macro*, *méso* et *micro*, qui pourrait s'avérer fructueux pour mieux appréhender les phénomènes langagiers réels qui ont lieu dans les classes. Le niveau *macro* révèle la manière dont les *représentations* sociolinguistiques favorisent des lieux potentiels de directives pédagogiques implicites pour l'enseignement. Le niveau *méso* atteste du lien très fort entre *représentations* sociodiscursives et connaissances du *contexte* d'enseignement saint-martinois. L'*identité discursive* (Charaudeau, 2009) des acteurs éducatifs modifie particulièrement les pratiques de classe déclarées. Enfin, le niveau *micro* permet d'apprécier les usages et les impacts des langues pratiquées par les élèves dans les tâches collaboratives en *Accompagnement Personnalisé*. Des pratiques possibles (suggérées à l'échelle *macro*), à celles déclarées (*méso*) ou encore observées (*micro*) s'élabore un espace de flux discursifs propices à une réflexion sur l'harmonie potentielle entre savoirs scolaires, pratiques des acteurs et société multilingue.

PARTIE I : PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

Cette partie se présente en deux temps. Nous rappellerons tout d'abord notre propre parcours professionnel, auquel cette étude est intrinsèquement liée. Dans un second temps, nous détaillerons le cadre institutionnel sur lequel ce travail s'appuie. Nous invitons à lire ce travail comme une restitution que nous espérons objective et construite de propositions éducatives que nous avons observées et tenté de comprendre. Avant de restituer toute la complexité du milieu dans lequel cette étude a été menée⁶, nous nous efforcerons de faire toute la lumière sur le cheminement, à la fois professionnel, affectif et intellectuel qui a été le nôtre. C'est en effet l'articulation même entre le parcours professionnel et les exigences institutionnelles qui a pu, parfois sur le mode de la tension, parfois sur celui de la complémentarité, permettre l'émergence de ce travail.

Lorsque nous nous sommes inscrit en thèse, un constat s'est imposé. La manière dont l'*Accompagnement Personnalisé* s'institutionnalisait faisait sens. Les raisons étaient doubles. D'une part, qui d'autre qu'un enseignant pour apprécier concrètement l'impact d'un tel dispositif dans la gestion des pratiques langagières ? Notre propos n'était certes pas d'assimiler abusivement le rôle de l'enseignant et du chercheur, mais de souligner le fait que la connaissance des réalités de terrain (prise en charge des élèves, participation à des conseils d'enseignement pour élaborer des pistes de travail, rencontres fréquentes avec les collègues) si elle n'impliquait pas nécessairement l'expertise et le succès de cette entreprise, pouvait au moins participer à l'appréhension de réalités professionnelles concrètes. Par ailleurs, les multiples scénarii pédagogiques qu'il avait nous été donné de construire au cours de nos années d'expérience, s'ils ne nous avaient pas pour autant nécessairement transformé en enseignant aux pratiques chevronnées, nous avaient pour le moins sensibilisé à la nécessité de repenser les approches scolaires en *contexte* saint-martinois. C'est cette prise de conscience, qui a été la nôtre, que nous aimerions faire partager ici au prix d'une reconstruction *a posteriori*.

⁶ Ce sera l'objet de la Partie II. Contextualisation de la recherche (p. 48).

Le choix de travailler sur l'*Accompagnement Personnalisé* répond en effet à une triple exigence : interroger les pratiques éducatives en *contexte* plurilingue, vivifier un dispositif pédagogique en lui offrant une relecture *contextuelle* plus forte, et s'engager dans une recherche pour un mieux-vivre scolaire au cœur d'un territoire politiquement neuf.

On proposera ainsi une revue de nos activités professionnelles dans la mesure où elles nous semblent éclairer notre posture d'enseignant et de chercheur face à la *Réforme*, avant d'en expliquer les enjeux dans un deuxième temps.

Nous nous efforcerons ici de faire partager le cheminement qui a été le nôtre dans notre parcours d'enseignant et de chercheur en quête d'un enseignement plus adapté à l'univers hétérogène, complexe et toujours stimulant des élèves. La première partie rend compte succinctement de notre perception des *langues en contact* au sein de l'enseignement secondaire. La seconde invite davantage à partager un regard d'enseignant et de formateur au sein d'une réalité scolaire souvent mouvante.

1. Nos premiers pas de chercheur en Guadeloupe

Nos premières observations ont porté sur la *diglossie* (Ferguson, 1959 ; Prudent, 1981⁷) français et créole à base lexicale française en Guadeloupe, dans un établissement du second degré en 2007. Le collège de Baillif, dans lequel nous avons à la fois exercé et mené nos premières investigations, se situe à la lisière de la Côte Sous-Le-Vent, prolongement urbain de la préfecture de Basse-Terre. Pour répondre à la diversité des attentes des élèves et de leurs parcours, et dans le souci d'application de la *circulaire Savary* de 1982 sur les *langues* régionales, rendant possible sans risque de sanction disciplinaire l'introduction du créole à l'école, le collège a mis en place un cours de *Langue et Culture Régionale* (LCR). Ce cours est optionnel, à raison de trois heures par semaines, et ce dès la classe de quatrième (4^{ème}). Il permet aux élèves d'aborder à la fois le créole dans sa dimension *linguistique* (travail sur la maîtrise lexicale et grammaticale de la langue), littéraire ou encore plus culturelle (avec de nombreuses activités comme la découverte de sites historiques). L'importance de la LCR n'est pas tant dans l'étude de la société créole en soi, évidente et non négligeable d'ailleurs, que dans les répercussions pédagogiques sur l'enseignement du français qu'elle peut avoir développées ou suscitées. Par ailleurs, la plupart des professeurs de LCR enseignent aussi le français à leurs élèves même si ce sont parfois des classes différentes.

⁷ La notion de *diglossie* s'origine dans une situation de *langues en contact* où le statut inégalitaire des parlers régit l'espace communicatif d'une communauté. Prudent dès 1981 remet en cause cette approche binaire de *langue haute* et *basse* arguant que la perméabilité des *langues* ne rend pas suffisamment compte de la négociation permanente des *formes* langagières en usage dans le *répertoire linguistique* (Coste, 2002) des locuteurs en présence.

On connaît toute l'importance de la gestion et de la coordination du créole guadeloupéen comme *langue première de socialisation*, et du français comme *langue de scolarisation* (Vigner, 1989), en *milieu plurilingue* (Prudent, Tupin et Wharton, 2005). Il va néanmoins sans dire que l'apprentissage du créole impacte d'autant celui du *français de scolarisation* et réciproquement. L'Inspectrice d'Académie-Inspectrice Pédagogique et Régionale (IA-IPR) ayant présenté la *diglossie* dans laquelle baigne l'académie, avait appelé à en mesurer toute la portée pédagogique dans une note de début d'année à l'attention des personnels enseignants en 2006, inscrivant clairement la politique éducative dans un renforcement mutuel des deux langues :

Plus que jamais les difficultés rencontrées par les élèves devront être identifiées, puis analysées afin de rechercher les causes spécifiques sur lesquelles l'École peut agir. Ainsi, le créole ne doit pas être perçu systématiquement comme un obstacle à la maîtrise du français. L'observation réfléchie de la langue, en faisant apparaître des mécanismes communs ou parallèles aux deux langues, réconcilie l'élève avec lui-même et avec sa culture. De fait, l'école doit compenser les inégalités relatives à l'acquisition d'une langue parlée qui, en fonction du milieu social, peut parfois être d'une pauvreté affligeante. Il revient donc, à la communauté éducative, de mettre en place des dispositifs adaptés au profil des élèves de chaque établissement, et aux professeurs d'élaborer des projets pédagogiques de remédiation.

Refusant le simple constat d'élèves en échec scolaire, qui s'expliquerait par d'hasardeuses confusions entre *langue première de socialisation* et *langue de scolarisation*, nous avons cherché à en comprendre les causes. Nous nous sommes alors rapidement intéressé aux formes écrites déviantes par rapport à la norme scolaire attendue en *français de scolarisation* (Verdelhan-Bourgade, 2007). Il s'agissait de comprendre quels étaient les mécanismes morphosyntaxiques à l'œuvre dans les productions des élèves (Basso et Candau, 2007). Dans le cadre de cette analyse, nous avons sélectionné dans une classe de vingt élèves, de niveaux relativement hétérogènes, un échantillon de douze apprenants dont les résultats aux Évaluations Nationales⁸ étaient inférieurs à la moyenne de la classe. Nous avons donc effectué un relevé des productions écrites à partir de deux activités :

- formative. Il s'agissait d'un questionnaire préliminaire de lecture, concernant une œuvre au programme : *La Belle et la Bête* de M^{me} Le Prince de Beaumont dans sa version modernisée par Bervas-Leroux (2007) ;
- sommative. Il s'agissait là d'une évaluation de fin de séquence, intitulée : *Qu'est-ce que communiquer ?* Cette séquence avait été l'occasion pour les élèves de réfléchir aux caractéristiques énonciatives de la forme épistolaire.

⁸ On se référera au site du ministère pour de plus amples détails : <http://evace26.education.gouv.fr>

Nous avons alors retenu quatre hypothèses pour éclairer ces formes impropres souvent réduites à de simples *créolismes* ou à des difficultés autres liées plus spécifiquement au français (Brasseur et Véronique, 2007) par les enseignants :

- des extensions ou des applications dans des *contextes* différents de *règles* de la *langue de scolarisation* : le locuteur va chercher la forme produite dans la grammaire même de la langue. L'énoncé agrammatical comme *Tu vas me tiendre ça* relève d'une certaine logique puisqu'il dénote le réinvestissement d'une règle grammaticale, selon laquelle le futur est formé par l'adjonction d'un suffixe, ici *-dre* à une base à l'infinitif. L'erreur relève ici non pas du mécanisme intellectuel mis en place mais de la non connaissance de la base normée *ten-*. La littérature grammaticale a fourni de nombreuses études à ce sujet. On se contentera de renvoyer au travail particulièrement éclairant de Blanche-Benveniste et de Pallaud (2001) ;
- des conceptualisations issues des connaissances disponibles du locuteur et de sa perception de la réalité aussi bien physique que langagière, qui se rapproche de la *sémantaxe* de Manessy (1995). Il s'agit de la mise en forme au niveau morphosyntaxique de la substance sémantique. En d'autres termes, certaines expressions en *langue de scolarisation* sont des équivalents sémantiques d'expressions de la *langue première de socialisation* ;
- des simplifications et des réductions de la *langue de scolarisation* qui s'apparentent à celles rencontrées dans le processus de *pidginisation-fonctionnalisation* (Manessy, 1995). Un non-natif s'exprime dans une langue dans laquelle il a une compétence limitée ;
- une approche pédagogique par laquelle l'individu a accès à la langue à apprendre (transposition dans la *langue de scolarisation* de structures de la *langue première de socialisation*). Les *interférences* (Pit Corder, 1973) pouvaient-elles jouer un rôle capital dans les productions des élèves dans la *langue de scolarisation* ?

Il nous a alors paru important d'étudier les productions des apprenants à l'aune de ces hypothèses pour percevoir là encore l'importance et l'insertion des *langues premières de socialisation* (qui peut être dans certains cas le créole à base lexicale française) en *français langue de scolarisation*. En effet, une des grandes difficultés que nous avons rencontrées dans notre enseignement vient de ce que le programme de français en classe de sixième (6^{ème}) postule que les apprenants ont uniquement le français comme *langue première de socialisation*, ce qui est loin d'être le cas, comme l'a prouvé l'étude du profil linguistique des apprenants. Nous nous sommes efforcé donc de percevoir si ces hypothèses étaient valides pour notre public et le poids de chacune dans les productions, pour mieux comprendre les raisonnements langagiers mis en œuvre par les apprenants pour réaliser les productions écrites exigées.

L'enseignement du *français de scolarisation* notamment au collège repose encore sur deux approches fondamentales : l'acquisition des formes langagières et leur insertion dans les usages sociaux. À ce titre le *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (B.O.E.N.)* de 2005 insiste sur la nécessité fondamentale de fédérer l'apprentissage des finalités communicatives à l'acquisition de savoirs linguistiques : la maîtrise des outils de la langue est toujours un *socle* nécessaire à l'appropriation d'une *compétence de communication*. Or, l'analyse des productions écrites de nos apprenants à l'entrée en 6^{ème} accusait un sérieux déficit dans la maîtrise des *compétences linguistiques* à l'écrit, comme l'avait rappelé l'IA-IPR. Si nos élèves, pour qui le français était à la fois la langue de l'intégration scolaire, et souvent la *langue première de socialisation*, étaient capables de communiquer, ils ne connaissaient pas pour autant les formes *linguistiques* appropriées aux usages communicatifs. Il peut paraître paradoxal que des apprenants maîtrisant les structures morphosyntaxiques du français tout au moins à l'oral, soient confrontés très souvent à l'échec dès qu'il s'agit de productions écrites. On s'est alors demandé dans quelle mesure les profils linguistiques des apprenants guadeloupéens pouvaient avoir une incidence sur la production de formes contrevenant à la norme scolaire écrite. En d'autres termes, comment fallait-il accompagner nos apprenants pour tirer profit de leur environnement partiellement francophone et atteindre les objectifs d'apprentissage fixés en 6^{ème} ? Il devenait nécessaire de s'interroger sur les possibilités d'un enseignement qui conjuguerait pratiques langagières des élèves et normes d'expression scolaire.

Dès lors, la constitution d'une base de données (profil linguistique des élèves, fréquence des erreurs, et émergence de besoins spécifiques) devait jeter les bases d'une progression pédagogique adéquate. L'objectif et en même temps la difficulté de cette remédiation étaient de pallier les difficultés des élèves tout en poursuivant les impératifs du programme tels qu'ils devaient être enseignés à des élèves dont la *langue première de socialisation* était le français. La remédiation serait le pont entre le français en tant que *français langue de scolarisation* et la *langue première de socialisation*. Toute la difficulté de cette remédiation résidait dans l'approche didactique et pédagogique à conduire avec les élèves. L'enjeu restait à long terme d'emmener les apprenants à un statut de sujets bilingues partiel. L'analyse des productions morphosyntaxiques des apprenants créolophones guadeloupéens avait ainsi permis de tirer quelques perspectives pédagogiques. On avait pu confirmer deux propositions parmi les quatre présentées. Le principe de *pidginisation* (Hymes, 1967) et la notion d'*interférence* n'apparaissaient pas comme des critères pertinents pour analyser les productions écrites et les besoins langagiers de nos apprenants, à de rares occurrences près.

La *sémantaxe* avait semblé jouer, elle aussi, un rôle peu important. En effet, le français étant une langue suffisamment répandue dans le bassin Sud Basse-Terre, les apprenants avaient eu une expérience suffisante du *français de scolarisation* pour ne pas recourir à des expressions créoles qu'ils auraient traduites, ou pour lesquelles ils auraient cherché un équivalent. L'approche pédagogique de la *langue de scolarisation* avait joué néanmoins un rôle capital. La lecture de Vigner (2001) s'est révélée particulièrement éclairante. Il classe les langues selon une typologie claire en en discriminant les propriétés principales. Le créole, par exemple, a les caractéristiques d'une *langue isolante* : importance accrue des lexèmes invariables, mono- ou polysyllabiques, sans systèmes de marques, sans morphologie particulièrement déterminée. L'actualisation du sens est souvent rendue par la syntaxe et un jeu de particules variées. Par conséquent, l'enseignant en *langue de scolarisation* se doit d'être d'autant plus attentif aux points suivants de la langue enseignée (le français étant par opposition une *langue flexionnelle* reposant sur la présence de morphèmes qui précisent la fonction d'un mot) lorsqu'il enseigne : l'appareil morphologique, le caractère redondant de certaines marques grammaticales (comme la négation), la notion de groupe fonctionnel avec les accords internes, et la relation sujet-verbe. Nous rejoignons Vigner (2001) pour qui le :

(...) français est une langue dans laquelle la syntaxe joue un rôle important (problème de la position du mot dans le groupe fonctionnel, du groupe dans la phrase), mots ou groupes dont la fonction est précisée par toute une série de termes d'accompagnement (groupes prépositionnels variés, connecteurs logiques), qu'un système de marques reprend en affixes du mot (morphologie). Les approches du français, les exercices proposés devront tenir compte de ces particularités (p. 40).

L'appropriation du *français de scolarisation* ne peut se faire sans une évaluation conséquente des besoins langagiers des apprenants et d'une réflexion métalangagière sur les modalités d'approche de la *langue de scolarisation* à la fois par les enseignants et les élèves. On ne peut donc que reconnaître à la suite de notre étude la nécessité de prendre en compte certaines caractéristiques morphosyntaxiques du créole pour comprendre les répercussions dans les productions en français. Le cas de l'emploi du pronom personnel l'atteste. Les élèves ne le traduisent pas directement en français, mais l'absence de marque de genre ou de nombre en créole entraîne des difficultés quant il faut l'employer en *langue de scolarisation*. À la fin de l'expérimentation, nous avons mené en classe une remédiation ciblée sur les difficultés morphosyntaxiques repérées dans les copies des élèves. Cela avait permis de montrer que le repérage du référent déterminant le choix du pronom personnel ne posait pas de problème aux apprenants dès lors qu'ils avaient été sensibilisés à cette question tandis que la réalisation morphologique du pronom leur avait posé encore problème.

Cette recherche avait aussi permis d'ouvrir de fructueuses interrogations et perspectives de recherche en suscitant plusieurs pistes de réflexion. D'une part il avait fallu s'interroger sur l'optimisation des moyens pédagogiques pour favoriser l'acquisition des *compétences* requises en 6^{ème}. Nous nous étions aperçu que les apprenants discriminaient en grande partie les marques morphosyntaxiques et lexicales du parler normatif. Néanmoins, ils n'avaient pas forcément acquis, comme le leur demandaient les *Instructions Officielles* les *compétences* nécessaires pour faire varier les formes langagières selon le *contexte* d'usage. Il leur avait donc fallu enrichir les structures morphosyntaxiques qu'ils maîtrisaient déjà en partie. À ce titre, notre remédiation avait eu moins l'ambition de résoudre ce problème que d'explorer des pistes et de mesurer leur degré de pertinence.

Il était alors apparu opportun de montrer aux apprenants l'étendue et souvent la complexité des formes utilisées à l'oral plutôt que de les bannir comme le laissait entendre le discours normatif scolaire. En effet, partir de l'oral, pour montrer aux élèves la complexité des formes qu'ils utilisaient dans leur discours, leur permettrait de lever une *représentation* d'autant plus forte culturellement en Guadeloupe, selon laquelle la liberté de la langue orale supposerait son absence de structures morphosyntaxiques, et donc sa simplicité, à l'opposé de l'écrit normatif doté d'une syntaxe complexe (Bébel-Gisler, 1989). En somme, l'expérimentation avait pu montrer que les élèves maîtrisaient les notions fondamentales attendues, et que la prétendue *diglossie* n'était pas nécessairement un handicap à l'apprentissage des formes scolaires écrites. Ce qui faisait défaut aux élèves, c'était peut-être moins le manque de connaissances morphosyntaxiques que la maîtrise proprement dite des *compétences* à l'écrit, et la richesse des possibilités qu'offrait la langue. Nous avons aussi voulu mettre en lumière les interactions inévitables entre les productions écrites et orales des élèves. En effet, les *Instructions Officielles* se contentaient de parler d'un *décloisonnement* des activités pédagogiques orales et écrites, sans jamais aborder un questionnement d'ordre didactique sur l'interaction entre l'oral et l'écrit en *contexte* multilingue. Les programmes de français au collège, lieu privilégié pourtant de l'enseignement de la grammaire (*Accompagnement des programmes*, 2005) n'abordaient que peu cette question. Il est seulement fait mention du lien entre l'oral et l'écrit, dans le cas de l'apprentissage de l'orthographe. Ainsi attirait-on seulement l'attention des enseignants sur la nécessité de comparer l'oral à l'écrit, pour montrer comment la liaison pouvait marquer à l'oral les formes de pluriel, par exemple. Ce dernier point mettait l'accent sur une des questions essentielles de notre recherche, à savoir la difficulté d'enseigner non pas en milieu partiellement créolophone, mais l'absence de prise en considération sérieuse par les autorités éducatives, sinon

de façon encore embryonnaire, des spécificités *sociolinguistiques* du *contexte* d'enseignement et de ce public, à qui l'on enseignait selon des *perspectives assimilationnistes* (Todorov, 1982) largement discutables.

Si le début de nos recherches nous avait amené à nous intéresser presque exclusivement à des faits de langue, progressivement, cela nous avait alors conduit à une réflexion plus large sur la notion de *discours*. Rétroactivement on s'était aperçu qu'un souci obséquieux d'application *stricto sensu* des programmes scolaires nous avait progressivement conduit à réduire les apprenants à des observateurs chevronnés de la langue, voire des témoins passifs, en retrait d'une langue *de scolarisation* dont on leur rappelait régulièrement leur manque de maîtrise. Nous avons compris à nos dépens qu'aucune approche de la *langue de scolarisation* ne pouvait faire l'impasse d'une réflexion sur l'*interlangue* (Selinker, 1972). Cela impliquait de poser un regard neuf sur les apprenants, leurs besoins, et leur appréhension des discours langagiers.

2. Poursuite des recherches à Saint-Martin

Nous envisagerons ici les points de rencontre entre les interrogations suscitées par nos recherches en Guadeloupe et notre mission à Saint-Martin d'enseignant engagé dans la coordination des actions relatives au *français langue seconde* et *français langue de scolarisation*, dont l'extension sémantique parfois large a été clairement circonscrite par Cuq (1995). Nous rappellerons brièvement les étapes de ce parcours professionnel avant de souligner l'impact qu'il a pu avoir sur notre approche du terrain didactique. La mission de coordonnateur des dispositifs *français langue étrangère-français langue seconde* à Saint-Martin, qui nous a été confiée de 2010 à 2012 par l'Inspection Académique, recouvrait le champ d'intervention suivant, tel que circonscrit par l'ordre de mission :

- organiser et coordonner des réunions de travail avec l'équipe enseignante ;
- observer des pratiques, accompagner, impulser et conseiller les enseignants de *Classes d'Accueil (CLA)*, dont les modalités sont rappelées dans le *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (B.O.E.N.)* de 2002 ;
- formaliser, modéliser et mutualiser les *bonnes pratiques* et les propositions pédagogiques sous la forme de ressources ;
- alimenter la rubrique *français langue étrangère-français langue seconde* du site académique.

Ces deux années de coordination nous ont permis de faire le point sur la prise en charge des publics scolaires *plurilingues*. Alors que l'ordre de mission indiquait l'intitulé *coordonnateur des dispositifs français langue étrangère-français langue seconde*, nous avons fait le choix de parler davantage de

langue de scolarisation. Au-delà du fait que pour une majorité des élèves le français n'est pas une *langue étrangère*, mais *seconde*, c'est bien la *langue de scolarisation* qui pose problème aux apprenants.

Une de nos priorités a donc été de sensibiliser les collègues à la nécessité de construire des matériels langagiers pour favoriser l'apprentissage du *français langue de scolarisation*. On a mis l'accent particulièrement lors des réunions de travail sur l'importance de construire des référentiels (lexicaux, morphosyntaxiques, discursifs) pour aborder les différentes disciplines de l'école. Le *français langue de scolarisation* suppose l'établissement de normes avec lesquelles l'élève doit se familiariser pour se confronter sereinement à d'autres tâches scolaires. De même, l'appellation de *français langue seconde* réduisait fortement les objectifs de la mission du coordonnateur. Avant d'expliquer notre désaccord avec cette dénomination, il convient d'en rappeler les enjeux.

Dans la perspective de Vigner (1989, 2001), le *français langue seconde* sert moins aux communications de la vie quotidienne qu'à l'appropriation de connaissances scolaires. Il n'est pas d'ailleurs évident à Saint-Martin en particulier de consolider ces apprentissages dans la mesure où l'école est un des rares lieux d'*exposition* vraiment dense à la langue française. Le *français langue seconde* implique que la langue ne soit pas seulement étudiée pour elle-même mais pour apprendre d'autres matières qu'elle-même. Il s'agit alors d'une *discipline de transition* entre *français langue étrangère* et *français langue maternelle* qui favorise la compréhension de l'ensemble des disciplines scolaires. L'accent doit être mis par l'enseignant sur la *contextualisation* de tout fait de langue abordé et des aspects culturels (codes langagiers, conversationnels, éducatifs, par exemple) en s'appuyant sur les cultures d'origine des groupes (approches comparatives et interculturalité).

Or il est clair que comprendre et manier la langue de l'école suppose non seulement une familiarisation avec les *langues première de socialisation* des élèves mais aussi l'apprentissage des normes spécifiques à chaque discipline. Il est manifeste que le travail entre les disciplines joue ici un rôle spécifique. Le *français langue de scolarisation* dépasse la simple maîtrise de la *langue* comme pour les publics relevant du *français langue seconde*, en permettant à l'élève de s'intégrer progressivement à la classe ordinaire dans laquelle il est affecté. Nous avons veillé à ce que tous les projets proposés (menés ou encadrés) intègrent à la fois les *compétences linguistiques* (phonétiques, morphologiques, syntaxiques), discursives et pragmatiques, et favorisent la découverte et le respect par l'apprenant à la fois de la culture dont il est issu, de l'environnement dans lequel il évolue, mais aussi de l'école. Nous nous sommes donc efforcé au sein des équipes enseignantes de mettre en place une dynamique de mutualisation des pratiques, en se recentrant autour des points forts suivants : l'acquisition des notions fondamentales, que ce soient celles relevant du *français langue*

étrangère ou *seconde* ou *de scolarisation*, la mise en œuvre des projets innovants, la proposition d'outils d'évaluation ou encore l'analyse des productions d'élèves.

Après plusieurs rencontres avec les équipes enseignantes (une par établissement et par trimestre) on a pu brosser un portrait du *contexte* saint-martinois. Ce dernier a progressivement révélé l'importance de différentes constantes dont la nécessité de considérer l'élève comme un *acteur social plurilingue* (Coste, Moore et Zarate, 2009). Comment ce dernier accède-t-il au savoir ? Comment se positionne-t-il par rapport à l'objet d'enseignement ? Quels sont les principes d'action en retour mis à l'œuvre par les enseignants dans les classes ? Alors que les *représentations* de l'école et des langues par rapport au vécu scolaire deviennent un terrain rendu fertile par les valeurs à travers lesquelles se construisent nos élèves, de nombreuses passerelles s'imposent alors entre le projet personnel et l'espace de l'école. Élargissant le champ d'observation de l'élève à son intégration dans la société, on peut se demander quelles sont les instances de sociabilisation, et l'utilité de celles-ci au sein de l'école.

Lors des rencontres avec les enseignants, on a pu remarquer un certain nombre d'interrogations et de craintes conduisant parfois à une certaine frilosité devant le public apprenant. On a entendu par exemple très fréquemment : « mes élèves parlent constamment anglais ». Il est difficile, sans avoir nécessairement rencontré tous les publics, de comprendre ce que peut recouper un tel énoncé. S'agit-il d'un anglais *vernaculaire* ou *véhiculaire* (Gadet, 2007) ? Le recours à une autre langue que celle de la classe (le français en dehors des disciplines de *langues*) déstabilise souvent l'enseignant inquiet de l'intrusion d'un invité non prévu. On peut s'étonner encore de propos de certains enseignants excédés devant l'échec de leurs élèves tels que « leur langue *maternelle* c'est l'anglais ou l'espagnol mais rarement le français, c'est pour ça qu'ils échouent ». On ne reviendra pas ici sur le présupposé monolingue, dont l'ensemble de notre travail représente la formelle antithèse, mais sur l'appellation *maternelle*. De quelle *langue*, que certains qualifieront à tort de *maternelle* (Moore, 2006), attribuer à un enfant haïtien ayant grandi à Saint-Martin qui s'exprime le plus souvent en anglais et qui vit chez un parent hispanophone ? Ainsi avons-nous essayé de favoriser un questionnement autour de la transmission culturelle au confluent de la circulation langagière et de la migration, entre l'inclusion scolaire et la cohésion sociale dont les politiques éducatives se veulent les garantes. De nombreux enseignants à l'inverse n'ont pas dissimulé leur inquiétude face à l'écrasement du discours monolingue conduisant à une spirale de l'échec, sans pour autant clairement assumer le choix d'une *didactisation des alternances de langues* (Duverger, 2007). Un des plus grands défis de la mission *français langue étrangère-français langue seconde* a été celui de

faire prendre conscience aux équipes de la nécessité d'envisager le plurilinguisme des élèves non plus comme un handicap mais comme un atout dont il fallait savoir user.

Or, il nous a semblé que lorsque l'on cherchait à élaborer des stratégies pour faire dialoguer les *représentations* culturelles et construire une identité plurielle et non plus seulement additionnelle, on se heurtait souvent aux fantasmes jacobins des uns (rêvant d'une langue unique forte et totalisante) autant qu'aux complexes des autres (crainte d'affirmer une revalorisation des *langues* minorées et peur d'être marginalisé face aux valeurs républicaines). Nous sommes conscient qu'il reste très difficile de construire une réponse didactique à la pluralité sociale et linguistique saint-martinoise (Barbier, 2014). Néanmoins, cette étude s'inscrit pleinement dans la volonté marquée et engagée d'intégrer la construction de soi à travers les langues, afin de doter de *compétences plurilingues* et *pluriculturelles* nos élèves, enfin réconciliés avec une hétérogénéité identitaire si souvent malmenée.

Fort de ces constats nous nous sommes efforcé de promouvoir une approche plurilingue au cœur de nos enseignements et de nos travaux de recherche. La première étude a porté sur l'élaboration d'un recueil des *représentations* de la culture française chez des apprenants de 2^{nde} labélisée *eurocaribéenne*⁹. Ce type de classe fonctionne selon le dispositif national des sections européennes. Les élèves bénéficient d'un renforcement *linguistique* depuis le collège préparant à un enseignement d'une *discipline non linguistique* en langue étrangère (DNL) au lycée. Les élèves sont en général invités à poursuivre cette option lors de leur cursus. Cette année-là et à titre expérimental, le choix de l'établissement s'est porté sur les *Sciences de la Vie de la Terre* (SVT) selon les modalités du *B.O.E.N* de 1992. La DNL en SVT est maintenue jusqu'au baccalauréat. Les années suivantes voient l'apparition d'autres DNL en langue étrangère (cours de management et d'histoire-géographie en anglais). Une mention particulière *section européenne* peut être apposée sur le diplôme du baccalauréat sous certaines conditions. Le lauréat doit obtenir au moins 12/20 à l'épreuve de Langue Vivante 1 (20% de la note est obtenue par contrôle continu et 80% lors de la passation de l'épreuve orale spécifique du baccalauréat) et 10/20 en option européenne. En Terminale (T^{ale}), l'élève reçoit une note annuelle en contrôle continu, comptant pour 20% de la note finale de la filière *eurocaribéenne*. Les élèves ont été sélectionnés, non pas sur leur résultats scolaires à l'issue du collège, mais par des entretiens (menés conjointement par trois enseignants : celui de SVT, d'anglais et nous-mêmes en français) visant à établir leur motivation d'abord, leur

⁹ Cette étude (*Recueil de représentations de la culture française des apprenants dans une classe de 2^{nde} eurocaribéenne*), dont un extrait est disponible en Annexe 1 (p. 7) a été remise en 2010 et relevait d'une évaluation (*Approches discursives de l'interculturel*, Develotte), dans le cadre de l'obtention du Master 2, *Sciences du langage, Métiers du FLE-FLS*, Université de Grenoble III.

projet professionnel, et leur aptitude à conduire un raisonnement simple mais cohérent en anglais à partir de documents de nature scientifique. Nous avons décidé cette année-là de mener conjointement notre recherche et notre enseignement ordinaire.

Nous avons élaboré un projet intitulé *Langues et Cultures à Saint-Martin* que nous avons mené dans cette classe sur un créneau horaire en sus de l'emploi du temps non seulement pour ne pas grever la lourdeur du référentiel en français en 2^{nde} qui ne permet guère d'intégrer des actions en dehors des programmes *stricto sensu*, mais aussi pour favoriser un temps d'échange plus aisé avec les élèves invités à s'exprimer plus librement qu'ils ne peuvent l'être en classe ordinaire. Cette étude a donc servi deux finalités : universitaire (tâche formative présentée dans le cadre de l'obtention du Master 2 *Sciences du Langage-Métiers du français langue étrangère*), et scolaire (atelier d'expression culturelle pour les élèves). L'objectif universitaire a été de recueillir les *représentations* de la culture française chez les apprenants d'une classe de 2^{nde} *eurocaribéenne*.

Ces trente élèves pour la plupart issus de milieux non francophones n'avaient encore que de rares contacts avec la culture française en dehors de l'école. Scolarisés dans un système français, on s'est demandé comment ils percevaient dans une île multilingue la culture francophone¹⁰. L'école reste à nos yeux un lieu de rassemblement du savoir et d'une mise en ordre des *représentations* culturelles qui peuvent émerger à l'extérieur, en particulier en tant que lieu privilégié d'une *exposition discursive*¹¹ à la culture française et francophone. Il y a eu fort à parier que l'ouverture à la culture francophone (indissociable de la culture caribéenne) a participé chez les apprenants plus spécifiquement que la culture hexagonale à l'organisation *discursive* d'une *représentation* de la culture française.

L'étude a cherché à étudier non pas comment les élèves se *représentaient* la France et les Français mais à percevoir les catégories utilisées pour parler de la culture française. Nous nous sommes intéressé davantage aux modes privilégiés de caractérisation de l'autre plutôt qu'au contenu réel de ces *représentations*. Le dispositif d'expérimentation s'est étendu sur un mois et demi, soit une dizaine d'heures. La classe a été scindée en quatre groupes d'élèves de nombre différents. Les groupes avaient été formés à partir des langues en présence dans la classe (tout au moins revendiquées librement par les élèves) : anglais saint-martinois, créoles à base lexicale française (guadeloupéen et haïtien), espagnol (caribéen), français. Un élève par groupe (sans distinction de

¹⁰ Il n'est plus à démontrer que le *capital culturel* (Bourdieu, 1979) de l'élève influence sa *représentation* de la culture.

¹¹ L'*espace d'exposition discursive* désigne l'*environnement d'énoncés auquel sont exposés tels ou tels acteurs du système éducatif considéré*. C'est par rapport à cet *espace* que chaque *agent du système éducatif configure un ensemble de discours* ((Develotte, 1996, p. 143).

sexe) avait été choisi pour ses *compétences* orales : aisance lors de prises de parole longues, relations sans conflit particulier avec l'enseignant, et marquant ponctuellement une curiosité générale. L'essentiel était de s'entretenir avec des élèves disposés *a priori* à le faire.

L'entretien mené avec les quatre élèves reposait sur trois axes cruciaux :

- les définitions attribuées par les élèves à l'expression de la culture française (hexagonale et dans les territoires francophones) ;
- les opinions vis à vis de cette culture et les attitudes qui en découlaient ;
- les activités extrascolaires participant de près ou de loin à cette découverte de la culture française.

À partir des indicateurs relevés dans les entretiens, on a pu faire émerger des saillances sur la culture française, grâce auxquelles on a élaboré un ensemble de vingt items représentatifs des propos des élèves sur la culture française. Les élèves ont été invités à les observer, à les discuter, et à retenir les dix items les plus représentatifs à leur sens. Ils ont par la suite été conviés à élaborer eux même un *Question-Sort* ou *Q-Sort* (De Peretti, Legrand et Boniface, 1998) comprenant les dix items retenus et dix autres de leur cru leur paraissant plus pertinents. Les élèves, en dehors du groupe des francophones ont traduit dans la langue commune au groupe l'ensemble des items. Après le cours, les élèves se sont fait enquêteurs et ont interrogé d'autres élèves de la communauté ethnolinguistique dont ils dépendaient. Les réponses ont été reportées sur un tableau de dépouillement. Pour chaque item, des scores ont établis en multipliant par des coefficients indiqués les fréquences obtenues dans chaque position, selon *l'échelle de Likert* (1932). On a appliqué le principe selon lequel les scores les plus élevés indiquent des zones de consensus entre personnes interrogées et les scores moyens des zones d'indifférence ou de contradiction.

Nous rappellerons succinctement les résultats obtenus à partir des *entretiens semi-directifs*, puis à partir des enquêtes tirées des *Q-Sort*. Nous avons émis en effet l'hypothèse selon laquelle la parole singulière des quatre élèves interrogés appartenant à des communautés langagières différentes ferait ressortir des traits d'appartenance culturelle spécifiques. Nous avons ainsi postulé que :

- l'analyse de corpus ferait ressortir des traits spécifiques de la culture de l'apprenant ;
- le recours à des pratiques culturelles influencerait le choix des catégories dans l'élaboration des *Q-Sort* par les élèves ;
- plus un élève était éloigné de la culture française, plus ses *représentations* seraient liées au domaine scolaire, lieu principal d'*exposition discursive* à la culture française.

La lecture des *entretiens semi-directifs* à la lumière de l'*analyse de contenu* (Loubet del Bayle, 2000) a fait alors ressortir différents aspects que nous balayerons ici succinctement, sans préciser nécessairement de quelle communauté ethno-linguistique ces *représentations* ont pu relever.

La notion de culture a semblé être un lieu d'investissement fort pour les élèves. Les lieux d'appropriation de la culture ont été d'ailleurs relativement hétéroclites. Cette dernière est apparue comme un ensemble de symboles clairement définissables (drapeau, personnification avec Marianne, incarnation avec la fonction de Président) dont le contenu semble parfois même objectivable (se confondant même pour certains avec un modèle à suivre). La plupart des réponses ont intégré d'ailleurs des lieux de diffusion spécifique de culture (l'école, le cinéma, l'église, les musées). Les quatre élèves interrogés ont qualifié l'école comme un lieu d'*exposition discursive* à la culture par excellence. On ne s'est donc pas étonné de ce que les experts de la culture soient liés pour les élèves à une institution : le Président de la République par exemple. La seule élève qui s'est opposée à cette idée selon laquelle il n'y avait pas réellement d'experts de la culture, a été aussi celle qui semblait le moins exposée à la culture scolaire, puisque ses nombreuses lectures menées hors des impératifs strictement pédagogiques lui avaient permis *a priori* de se construire une image plus autonome de la culture. L'accès à cette dernière se faisant pour la plupart d'entre eux par le livre ou l'image (fixe ou mobile), un certain nombre de présupposés avait pu alors émerger. La culture française semblait particulièrement médiatisée pour nos élèves, perceptible certes mais au travers d'un agent clairement identifiable (le cinéma, la littérature, la cuisine par exemple). On avait pu aussi observer que la plupart des items choisis lors de l'élaboration des *Q-Sort* s'apparentaient à des comportements. La culture avait été ainsi perçue à travers des agissements, et non à travers des pratiques spécifiquement liées à l'acquisition de savoirs culturels. Le groupe des francophones s'était opposé clairement aux autres : aucune proposition ne s'était inscrite dans le rapport des Français aux autres.

Aucun élève n'avait visiblement ressenti la nécessité de broser un portrait de la façon dont les Français pouvaient interagir avec les autres communautés. Il avait semblé manifeste que la mise à distance de soi, encore plus lorsqu'il s'était agi de percevoir le lien entre soi et l'autre, avait été délicate à saisir. Les items concernant la nourriture (associée à de nombreux rites par exemple dans la culture haïtienne) ou des éléments sièges d'un investissement psychoaffectif fort, comme le corps¹² avaient été les plus fréquents. Par manque de temps, nous n'avons pas pu leur faire élaborer d'enquêtes plus longues. L'hypothèse selon laquelle la culture originelle de l'élève aurait influencé sa *représentation* de la culture cible s'était vérifiée ici. Il aurait été d'ailleurs judicieux de

¹² L'hygiène étant une des rares marques d'appropriation du corps dans la société esclavagiste.

poursuivre une recherche plus approfondie sur les *compétences* sociologiques et les variables qui les sous-tendaient.

On aurait pu se demander quel poids jouait la culture médiatique dans la *représentation* culturelle de la France sur une communauté langagière donnée. L'impact que pourrait avoir la participation d'une personne allophone à une activité culturelle sur sa *représentation* de l'*identité* française mériterait aussi d'être clairement mesurée à Saint-Martin, comme cela a pu être le cas au Québec (Amireault et Luissier, 2008).

Cette recherche a pu déboucher sur un projet pédagogique spécifique. L'objectif a été de permettre aux élèves d'objectiver des *représentations*, à la fois pour les dépasser mais aussi pour en comprendre les fondements. Une fois cette observation menée, on avait encouragé les élèves à s'interroger sur les passerelles existantes entre leur culture (dont ils étaient originaires) et celle de l'école afin de mieux percevoir les croisements et l'hybridité que cela pouvait générer. Les élèves avaient pu constituer un recueil des *représentations* construites sur la culture française au sein du milieu ethnolinguistique dans lequel ils vivaient.

Ils avaient eu en fin de parcours à rédiger une synthèse sur la *représentation* de la culture française par le groupe ethnolinguistique auprès duquel ils avaient mené l'enquête : trait dominant des items choisis (comportement, pratiques liées à l'acquisition de savoirs culturels), liens éventuels entre peuple et pays (niveau de perception : à l'échelle du pays, de ses ressortissants), éléments de la culture d'origine pouvant justifier telle ou telle perception de la culture française.

Une fois les synthèses remises et corrigées, on avait organisé un échange autour des *représentations* et des hypothèses sur les conceptions culturelles retenues par chaque groupe. Pour nourrir le débat, les élèves avaient alors été invités à mener une courte recherche documentaire sur un des thèmes récurrents. Certains avaient par exemple travaillé sur le motif de la courtoisie très souvent rattachée à l'image de la France et des Français. Ils avaient alors proposé une monographie du thème en partant de l'étymologie, pour s'intéresser à l'évolution des *représentations* attachées à la politesse, au croisement de l'histoire sociale et des mentalités, pour ouvrir une étude sur la question des comportements culturels liés à la politesse, au respect de l'autre. Enfin, les élèves avaient été sensibilisés à l'*ethnographie de la communication* (Hymes, 1972) et aux marques *mimo-verbales*, et *proxémiques* qui sous-tendent toutes les interactions.

Alors que nous avons décidé de poursuivre ce projet avec une autre classe de 2nde dans le cadre de l'*Accompagnement Personnalisé* durant l'année 2012-2013, le service culturel de la *Collectivité* de Saint-Martin avait sollicité l'aide de notre établissement pour participer à une journée dédiée à la

fête du 11 novembre sur le thème *Respecter son passé et investir dans son avenir* avec les élèves de la partie hollandaise scolarisés à *Sint-Maarten Academy*. Deux classes de niveau équivalent avaient été choisies (une 2^{nde} pour notre établissement, une 11^{ème} année en *Secondary School*).

Ce colloque avait eu pour but de collaborer à un échange autour de la construction d'une *identité* saint-martinoise. Il poursuivait trois objectifs majeurs :

- faire émerger un vivier d'interrogations autour d'une citoyenneté saint-martinoise ;
- mettre en perspective *identité plurilingue* et *pluriculturelle* ;
- s'initier au débat et à l'échange d'idées.

Une table d'honneur avait été dressée autour de laquelle des représentants des deux établissements, et des deux parties de l'île avaient été chargés d'animer le débat. Deux professeurs d'origine saint-martinoise avaient assuré la traduction des échanges. La rencontre avait été diffusée publiquement le 11 Novembre 2012 sur une chaîne locale. Les échanges avaient eu lieu essentiellement en anglais, laissant fort à penser que l'unité de l'île se faisait bien autour d'un parler unitaire, évinçant à la déconvenue de nombreux élèves du côté français, la *langue* de Molière. Cela avait été néanmoins une occasion très marquante d'interroger concrètement l'approche de Coste, Moore et Zarate (2009) selon laquelle la valorisation des *compétences plurilingues et pluriculturelles* se devait de retrouver une place fondamentale dans les apprentissages scolaires.

Soucieux de valoriser le patrimoine culturel et *linguistique* de nos élèves, nous avons impulsé un autre projet pédagogique dès 2008 : *Découvrir le patrimoine saint-martinois : le Guavaberry*¹³. À la différence des autres projets présentés précédemment celui-là avait été mené en dehors des heures de cours ordinaires. L'enjeu du projet était de réfléchir aux modalités d'un parcours bilingue d'apprentissages simples, articulé autour d'objectifs opérationnels, finalisé par une production écrite et orale.

Le référentiel s'était appuyé sur les programmes d'enseignement d'anglais et de français. Il s'agissait de permettre aux élèves de produire une brochure touristique bilingue valorisant un aspect du patrimoine saint-martinois, en l'occurrence une liqueur distillée à partir d'une plante endémique, le *Guavaberry*. La réalisation de ce dépliant devait être assortie d'une présentation à l'Office du Tourisme de Marigot, et d'une exposition poursuivie par une visite guidée en deux langues à des croisiéristes en escale sur l'île. L'enjeu de ce travail avait été la consolidation des composantes communicatives fondamentales linguistiques et discursives et ce de façon simultanée dans les deux langues. Ces deux *compétences* avaient fait apparaître la nécessité de développer aussi une

¹³ Disponible sur <http://www.pearltrees.com/t/fos/francais-tourisme/id3731693#item29211613>

compétence métalinguistique, dans la mesure où cette capacité à discourir sur une langue et son fonctionnement permettait à l'élève d'apprécier ses progrès dans la maîtrise langagière. Par ailleurs, ce travail avait permis un décloisonnement des disciplines, puisque le dispositif s'était appuyé sur des approches scientifiques, croisant la thématique de l'alimentation et de l'environnement.

S'il est regrettable que ce dispositif bilingue ne se soit fait qu'à l'échelle d'une section, il ne nous avait pas moins semblé participer d'un apprentissage citoyen, puisque à l'échelle d'une classe les élèves réunis autour d'un projet fédérateur (rares sont les élèves d'origine saint-martinoise au-delà d'une génération), naviguaient entre français et anglais et travaillaient à partir de sources dans les deux langues. Cet exemple nous semble, aussi modeste fût-il, avoir participé à une *didactique intégrée des langues* (Wokusch, 2008).

Tout au long de notre pratique d'enseignant nous nous sommes interrogé sur l'impact du développement plurilingue de l'enfant sur les pratiques didactiques dans notre établissement. Le *Cadre Européen Commun de Références des Langues (C.E.C.R.L)* (Conseil de l'Europe, 2001) depuis 2001 vise à montrer comment les *compétences plurilingues* et *pluriculturelles*, sans nécessairement dépendre l'une de l'autre, peuvent se compléter.

La *compétence plurilingue* regroupe trois formes de capacités cognitives et comportementales : linguistiques (maîtrise de la langue), communicatives (capacité à adapter le discours à la situation de communication), et socioculturelle (inscription du discours dans la culture cible). Ces *compétences* sont négociées dans l'échange discursif avec l'interlocuteur selon les normes de l'interaction. Le *C.E.C.R.L* ouvre la voie à l'*interculturel* linguistique et éthique. Il favorise aussi la lutte contre le monolinguisme et poursuit deux visées : une langagière (en luttant contre l'assimilation de toute langue parlée par le natif au langage), et l'autre éthique : réflexion sur la citoyenneté linguistique. En construisant un rapport différent aux phénomènes langagiers, le développement des *compétences plurilingues* et *multiculturelles* ouvre la voie à une nécessaire découverte de l'autre.

Le *C.E.C.R.L* vise donc à promouvoir une *éducation plurilingue*, et rendre l'enfant acteur de sa citoyenneté en devenir, au sein d'une démocratie forte de ses différences. Pour autant il serait réducteur d'assimiler l'apprentissage à la simple réalisation d'une tâche langagière, la *compétence plurilingue* à celle de juxtaposition d'habiletés langagières, ou encore le *pluriculturel* à la somme des connaissances d'un objet socioculturel. Or comment montrer que cette *compétence plurilingue* s'inscrit dans une interrogation cognitive ? Quelles sont les stratégies mentales mises en place avec l'acquisition d'une langue ? Comment l'intégration d'une langue implique-t-elle un repositionnement de soi face à l'autre ? Il est nécessaire dans l'enseignement à Saint-Martin de

s'interroger sur la mise en place de *compétences plurilingues et multiculturelles* à la fois comme une nécessité socio-historique et comme un moyen de développer les apprentissages, si l'on veut déboucher sur des dispositifs d'apprentissage sensés. La mise en place d'un curriculum scolaire plurilingue relève de l'urgence pédagogique, alors que la population scolaire ne compte pas moins de dizaines de *langues en contact*, fruit de flux migratoires très importants à Saint-Martin. On sait par ailleurs aussi tout le bénéfice que nos élèves retirent des enseignements bilingues (rares dans l'île) avec les DNL, et particulièrement la *flexibilité cognitive* défendue par Duverger (2007). La mise en œuvre d'un dispositif bilingue fait en effet basculer la langue vivante étrangère en langue de support des apprentissages non linguistiques. Les apprenants ajustent leurs conduites langagières aux données de la situation qui leur sont proposées. En mobilisant les formes adéquates en *langue de scolarisation*, ils peuvent se concentrer sur les opérations demandées dans le cadre de la discipline enseignée (non linguistique) et optimiser de la sorte la maîtrise des discours. L'enseignement en *langue de scolarisation* ne peut que développer la maîtrise des apprentissages et rendre cette langue active puisqu'elle devient outil d'apprentissage.

Même si notre public est essentiellement constitué d'adolescents, l'approche de Feunten et Simon (2009) nous paraît être sujette à de nombreuses adaptations pédagogiques possibles dans notre réalité professionnelle. Ces auteures postulent que l'*exposition discursive* des élèves à d'autres *langues* participe à la réorganisation possible des *représentations* de chacun et ouvre à une décentration des apprenants. L'enseignant guide les élèves dans leur partage des *représentations* de leur perception des *langues en contact* dans l'espace classe. Cet échange verbal a vocation à permettre aux apprenants d'interagir sur l'acceptation de l'autre. La confrontation des perceptions doit permettre une redécouverte de l'altérité autant qu'une interrogation sur soi (Groux et Holec, 2003 ; Groux et Porcher, 2003). L'étude exposée précédemment des *représentations* de la culture française chez nos apprenants de 2^{nde} a mis au jour l'importance de l'école comme un *lieu* stratégique d'*exposition* au français, dans la mesure où en dehors de l'école les échanges se font principalement en anglais et en espagnol.

La classe reste un espace d'*exposition discursive* prégnant dans la détermination de la *représentation* de l'identité française par les élèves. Les résultats ont fait ressortir que la perception de la langue française, trop souvent présumée comme connue et partagée a évincé la question de l'identité langagière et culturelle première de nos élèves. Quelle place accorde-t-on, lors des apprentissages monolingues, aux raisons pour lesquelles les élèves nourrissent certaines *représentations* très souvent stéréotypée de la culture française ? Le débat est celui des cultures *en contact* dans l'espace classe et social. Il paraît crucial de rappeler que les apprentissages

multiculturels et *plurilingues* constituent les deux facettes d'une même démarche. L'absence d'approche *interculturelle* en *français langue de scolarisation* pourtant instituée dans les apprentissages comme une nécessité dans les cours de *français langue étrangère* (Denis, 2005), est d'autant plus surprenante si l'on s'intéresse un tant soit peu aux caractéristiques *plurilingues* et *pluriculturelles* du public scolaire saint-martinois. De là à penser que la culture de l'autre peut s'objectiver, pour devenir un prêt-à-penser, il n'y a qu'un pas. On ne peut que constater ô combien les *compétences plurilingue* et *pluriculturelle* s'enchâssent dans une dialectique infinie. À ce titre, nous rappellerons le propos très éclairant de Abdallah-Preteceille (2003) :

La spécificité de l'approche *interculturelle* (nous soulignons) réside bien dans le mode d'interrogation et non dans le champ d'application présenté comme *interculturel* (nous soulignons). Érigé à partir d'un dualisme entre une construction théorique, méthodologique et épistémologique, et une réalité d'expérience, l'*interculturel* (nous soulignons) relève de la compréhension et de l'action (p. 24).

En classe, le discours de l'autre fait émerger le doute *linguistique* pour imposer une négociation sans cesse renouvelée du sens.

Cette réflexion peut s'apprécier à la lumière d'une définition de Porcher (1999) expliquant le lien entre *linguistiques énonciatives* et *didactique communicative*, qui qualifie l'apprenant non plus :

(...) comme une machine à apprendre mais comme un sujet doté de capitaux culturels propres, tenant à la fois de ses appartenances (historiques, générationnelles, sociales) et à sa singularité irréductible (p. 250-251).

Ces premières études aussi embryonnaire soient-elles nous ont permis de prendre conscience de l'écart entre les *représentations* de la culture française des élèves et les contenus d'information véhiculés dans les programmes. Notre étude actuelle ne s'intéresse pas précisément aux facteurs sociologiques qui peuvent parfois peser sur les pratiques langagières des apprenants en classe. Pour autant les études que nous avons menées jusqu'alors ont sans conteste participé à un désir très fort de prendre en compte de façon effective sinon efficiente la part affective de l'école dans la construction des *représentations* des élèves. En favorisant les passerelles entre les cultures, par le jeu de la mise à distance (interroger les pratiques culturelles françaises pour mieux prendre conscience en filigrane les siennes) on a cherché à susciter le dialogue permanent entre les apprenants dotés de leur propre culture avec celle de l'école pour inscrire leur apprentissage dans un parcours plus familier et plus rassurant.

Nos pratiques professionnelles se sont aussi enrichies des observations *in situ* menées dans le cadre d'un mémoire de recherche mené en Master 2 (co-dirigé par V. de Nuchèze et F. Anciaux). Notre étude principale a porté sur la dynamique interactionnelle au sein des pratiques verbales d'apprenants, oscillant entre formes non normées et formes scolaires attendues, discours scolaire et

productions des élèves, lors de séances enregistrées dans une *Classe d'initiation* (CLIN) en école élémentaire à Saint-Martin (Candau, 2014c et 2014d). Ces CLIN ont vocation à accueillir des enfants non francophones comme le définit le *B.O.E.N* de 2002. Elles sont l'occasion de proposer à un groupe réduit un enseignement particulier, pour lui permettre de poursuivre son cursus de façon intégrale dans une classe ordinaire, et ce après l'évaluation de l'équipe enseignante. À la demande de l'Inspectrice de la circonscription, les primo-arrivants sont comptabilisés dans les classes ordinaires, et pris en charge à des moments précis de l'année, selon les exigences des enseignants qui en ont la charge. L'enseignement en CLIN en repose sur des méthodes issues du *français langue seconde* qui se présente comme une discipline de transition pour assurer la compréhension de l'ensemble des disciplines scolaires. L'apprentissage est placé sous le signe de l'urgence. Les aller-et-retour des élèves dans les classes suivent un protocole précis. Chaque enfant est accompagné par un autre élève de la CLIN. L'enseignant qui les accueille veille à ritualiser l'accueil par une attention marquée. Un compte-rendu par l'enfant lui-même des activités de la journée est attendu, et rapidement présenté à la classe.

Cette porosité de la CLIN veille à favoriser l'intégration et à inscrire la classe non plus dans une politique de discrimination mais d'intégration et de remédiation ponctuelle¹⁴. Il est utile de rappeler d'ailleurs que la CLIN n'est pas vouée à accueillir des élèves en échec scolaire, mais à leur proposer des stratégies de consolidation dans la maîtrise de la *langue de scolarisation*. La CLIN qui ne peut donc faire l'économie des *langues* en présence se doit de renforcer les passerelles entre les langues non seulement pour aider les élèves à comprendre leur identité plurielle mais aussi pour renforcer leurs pratiques et assurer au mieux le maniement de la *langue de scolarisation*.

Une réflexion sur des dispositifs didactiques multilingues se révèle nécessaire. L'accent est mis sur le dialogue entre les *langues en contact*, et le décroisement des pratiques langagières. Si la zone de recrutement des élèves reste fragile économiquement et parfois tourmentée socialement, on ne peut que souhaiter que l'école puisse apporter un ferment de cohésion dans la complémentarité et non pas la simple addition des voix culturelles qui y résonnent. Nous nous sommes au cours de cette étude interrogé sur la pertinence des *alternances de langues* dans l'appropriation du lexique. Cette étude a permis de planifier, d'évaluer, et de proposer une ébauche de *didactisation des alternances des langues*. Elle s'est ainsi pleinement inscrite dans une recherche sur une *didactique du plurilinguisme* (Candelier, 2008). Si les *alternances de langues* sont désormais reconnues comme la

¹⁴ À titre d'exemple, on peut rappeler que le groupe que nous avons pu observer a été maintenu jusqu'en décembre, après quoi une nouvelle classe s'est reformée.

trace d'un bilinguisme en devenir, leur *didactisation* s'est imposée comme une question particulièrement cruciale.

Cela implique une prise en compte des fonctions pédagogiques des *alternances de langues* dans des stratégies d'enseignement. Il nous a paru primordial d'étudier l'impact effectif des *alternances de langues* sur les acquisitions pédagogiques en *milieu plurilingue*. Les échanges en classe ont fait apparaître des croisements entre les *langues*, tissant des relations complexes entre les parlars en présence. Les échanges langagiers enregistrés relèvent pour la plupart d'une *communication exolingue* (Porquier, 1984). L'asymétrie des *compétences* entre les interactants a entraîné une certaine instabilité des formes produites dans les énoncés des élèves. Les obstacles pour permettre la réalisation de l'échange ont conduit à une évaluation souvent accrue de la part de l'enseignante, révélant pour le coup une certaine insécurité langagière de la part des apprenants. Cette étude s'est alors intéressée plus particulièrement aux choix stratégiques de résolution des problèmes de communication établis par les apprenants, à travers notamment les *formulations transcodiques*¹⁵ (Lüdi, 1987).

On a pu relever que certaines de ces formes dues à l'*alternance des langues* dans les énoncés des élèves étaient plus efficaces lorsqu'elles faisaient l'objet d'une négociation avec l'enseignante. Or, si les finalités des *alternances* ont largement été définies (Anciaux, 2013a), il reste à montrer comment le recours aux *alternances des langues* peut renforcer les acquisitions *linguistiques* en particulier. On ne peut éviter la question de l'insertion des *alternances* dans le discours de la classe, et des traces d'acquisition des *compétences langagières* qu'elles véhiculent. À travers cette étude, on a pu ainsi se demander dans quelle mesure les *alternances langagières* participaient de l'appropriation des contenus d'enseignement, notamment sur le plan lexical. Nous avons établi un faisceau d'interrogations. Que dire des *alternances de langues*? Étaient-elles une simple perturbation de l'unité didactique ou marquaient-elles davantage une appropriation en cours de la *langue de scolarisation*? Pouvaient-elles permettre d'évaluer la coopération de l'apprenant au dispositif d'apprentissage? Ces *alternances de langues* étaient-elles simplement la mesure de productions langagières définies ou au contraire la trace d'un processus d'acquisition lexicale? En quoi ces *alternances* pouvaient-elles modifier en retour la planification de l'unité didactique sur laquelle les apprenants ont généralement peu de prise?

Cette étude s'est alors faite au croisement de séances ordinaire et bilingues autour de trois enjeux primordiaux. Le premier a été d'évaluer les pratiques des élèves et leur capacité à développer des

¹⁵ Il s'agit de formes relevant d'un emploi potentiellement conscient dans un énoncé en *langue de scolarisation* du locuteur non natif dans le but de dépasser un blocage langagier.

stratégies cognitives. Le second visait à repérer des dispositifs opératoires pour optimiser les pratiques langagières des élèves. Le dernier cherchait à susciter une dynamique interactionnelle entre l'objet d'enseignement, sa diffusion et son appropriation.

On a pu ainsi formuler trois hypothèses. D'une part, le recours aux langues des élèves stimulait les échanges langagiers en *langue de scolarisation*. Les séances bilingues devaient dans un second temps faciliter un partage des tâches. Enfin, les séances bilingues favoriseraient le potentiel acquisitionnel des *alternances de langues* produites par les apprenants. Notre étude a donc privilégié deux champs d'observation. Le premier recouvrait la production des *marques transcodiques* par les interactants (enseignants et/ou élèves). Le second a été l'impact des *langues* des élèves dans l'appropriation de la *langue de scolarisation*. Notre étude visait à montrer à partir de l'observation des énoncés produits en classe que les *formulations transcodiques* avaient le même pouvoir acquisitionnel d'une séance ordinaire à une séance bilingue. En d'autres termes, la stimulation de l'anglais (majoritairement *langue première de socialisation des élèves*) attendue en séance bilingue devait favoriser la prise de risque de l'apprenant, et dynamiser les manifestations langagières et comportementales.

Notre étude nous avait permis de confirmer deux hypothèses sur les trois proposées :

- le recours aux langues des élèves avait bien été un stimulant pertinent participant d'une amélioration du comportement langagier de l'élève ;
- les *alternances de langues* étaient des séquences particulières fertiles pour mesurer les gains en matière d'apprentissages lexicaux.
- Cependant nous avons infirmé l'idée selon laquelle les séances bilingues étaient des lieux de négociation discursive plus favorables aux *alternances de langues* que la séance ordinaire observée.

En effet, l'analyse du premier corpus avait permis de montrer la richesse des formes discursives observées. Soucieux de répondre aux questions en *français de scolarisation* de l'enseignante, et de poursuivre l'échange, les élèves produisaient des formes (morpho)-syntaxiques complexes, attestant ainsi de la vivacité des stratégies cognitives à l'œuvre. En revanche, dans les séances bilingues, on avait pu remarquer que l'*alternance* planifiée des *langues* n'entraînait pas nécessairement l'apparition de *formulations transcodiques* comme nous l'avions inféré précédemment. Les élèves recouraient peu aux *alternances*, à l'inverse de l'enseignante. On avait supposé alors, ce que les corpus trop courts ne permettaient pas de justifier, que les *alternances des langues* étaient perçues par les apprenants comme une défaillance dans la mesure où elles traduisaient une incapacité à

gérer les langues comme le laissait parfois entendre l'institution scolaire. D'ailleurs dans le dernier corpus, on avait pu observer que les *séquences potentiellement acquisitionnelles* (de Pietro, Matthey et Py, 1989) n'étaient pas liées au changement de langues, mais se produisaient davantage au sein d'un même code langagier.

Il nous avait semblé que l'infirmité de cette hypothèse était liée à la *représentation* des langues, explicitée dans l'*entretien semi-directif* avec l'enseignante, et ce de façon beaucoup plus implicite dans les énoncés des élèves. Ces derniers auraient privilégié la poursuite de l'échange communicatif, ce qui justifiait le recours très fréquent à l'anglais lors des séances bilingues. Les élèves recouraient de façon plus fréquente à la *langue première de socialisation* (très souvent l'anglais) dès que leur enseignante en acceptait l'usage. Par ailleurs dès le deuxième corpus apparaissait un véritable *parler bilingue* (Grosjean, 1987) dans lequel l'enseignante privilégiait des *formes non standards* d'anglais. Cette étude nous avait permis de comprendre que le potentiel acquisitionnel des *formulations transcodiques* reposait moins sur le type de planification dans lequel il était envisagé, voire sollicité, que sur la négociation discursive locale qu'il suscitait.

De façon plus globale, si l'on acceptait de croire que les langues s'incarneraient moins dans des codes aux contours définis que dans des pratiques actualisées et négociées *in situ* par des locuteurs, alors le potentiel acquisitionnel était moins à chercher dans des dispositifs préétablis que dans la transaction permanente dont il faisait l'objet. Découpler les échanges et les modalités des formats d'interaction pouvait favoriser la prise de risque de l'apprenant en lui proposant à chaque instant de se décentrer, et d'endosser une nouvelle *identité linguistique*, gage de sa réussite future.

La question des *langues en contact* nous a paru se complexifier au fur et à mesure de nos recherches. Loin d'observer une *diglossie* claire en Guadeloupe, qui impliquerait des situations précises de recours à la *langue première de socialisation* ou la *langue de scolarisation*, comme pouvait encore le penser Ferguson dans son approche taxinomique (où des situations claires de recours aux *langues* apparaissaient), on a pu dénoter le recours fréquent à des formes qui ne relevaient ni d'un code langagier ni d'un autre. L'observation menée en CLIN à Saint-Martin n'a pu que renforcer cette perception. Les contacts des *langues* ouvrent des *espaces affinitaires* (de Robillard, 2001) dans lesquels les formes langagières des apprenants s'élaborent de façon mouvante et restent difficiles à délimiter. Cela ne peut que rendre plus complexe et plus riche à la fois l'enseignement de la *langue standard*. D'ailleurs on n'a pu que regretter dès nos premières études en Guadeloupe l'écart entre les désirs académiques (dont l'Inspectrice de Lettres faisait part) et l'inhibition des pratiques des enseignants. Notre étude ici sera particulièrement sensible à la

question du décalage entre les *représentations* linguistiques des enseignants et les conséquences qu'elles peuvent entraîner sur les pratiques pédagogiques observées *in situ* à Saint-Martin.

La rencontre du public guadeloupéen puis saint-martinois a permis de mettre l'accent sur le fait, notre expérience professionnelle grandissant, que les pratiques langagières des élèves étaient fortement liées au contexte bi-plurilingue dans lequel elles prenaient lieu. C'est à la mesure de la prise en charge de ces *répertoires langagiers* que nous avons situé nos pratiques d'enseignant. L'*Accompagnement Personnalisé* s'est donc imposé à nous comme un objet d'investigation dans la mesure où il donnait la pleine mesure à la polyphonie des pratiques verbales variées des élèves, de l'empathie que l'on pouvait ressentir face aux discours souvent très investis des enseignants, et surtout de la richesse des affects mis en œuvre dans l'expérimentation d'une *Réforme* nouvelle, controversée et donc digne de toutes les attentions.

PARTIE II : CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE

On présente ici le contexte dans lequel cette étude a été menée. Nous procéderons en deux temps : d'une part la présentation du territoire de saint-Martin, dans lequel nous avons travaillé, puis celle du dispositif, l'*Accompagnement Personnalisé* à partir duquel nous avons mené notre étude.

1. Portrait de Saint-Martin

À l'exiguïté apparente du territoire répondent pourtant des enjeux géographiques, historiques, politiques, sociolinguistiques et éducatifs d'une grande envergure.

1.1. Approche géographique

À distance équivalente de Porto-Rico et de la Guadeloupe, l'île de Saint-Martin/Sint-Maarten s'inscrit comme un carrefour entre les Grandes et Petites Antilles (cf. Figure 1), les territoires émergents et les paradis fiscaux, les sociétés post-coloniales et l'Eldorado états-unien. Alors qu'une frontière invisible partage le pays en deux (cf. Figure 2), elle constitue le plus petit territoire insulaire au monde relevant de deux souverainetés européennes dont elle dépend : La France dont elle est séparée de 6 724 km et les Pays-Bas de 7 000 km. La partie nord qui s'étend sur 53 km² fait figure de satellite de la Guadeloupe, alors que la partie sud, d'une superficie de 34 km², est traditionnellement rattachée aux Antilles Néerlandaises constituées des Îles-du-Vent (Saba, Sint-Eustatius et Sint-Maarten), et des Îles-sous-le-Vent (Aruba, Bonaire, Curaçao) dans la mer des Caraïbes.

Le territoire reste éminemment attractif à la fois comme une destination touristique, un lieu de résidence permanent avec un niveau de vie équivalent à celui de l'Europe, ou provisoire pour les populations migrantes. Souvent perçue comme un prolongement du territoire américain, bénéficiant d'un climat tropical attrayant, et abritant un *multiculturalisme* séduisant, l'île favorise un tourisme balnéaire qui fait oublier parfois la complexité culturelle, historique, linguistique et sociologique qui a pourtant favorisé l'évolution tout autant peut-être que la *déstabilisation* de son territoire (Jeffry,

2010). En moins de cinquante ans, l'île a connu une hypertrophie du développement touristique, une massification des flux migratoires (Jeffrey, 2010, p. 151-153) entraînant une densification de la population notamment scolaire dont la gestion s'est avérée de plus en plus périlleuse. Un bref rappel historique et politique permettra de comprendre les grands principes structurels ayant abouti à la configuration nouvelle d'un territoire sans cesse en devenir, et dont la complexité impacte très profondément l'institution scolaire.

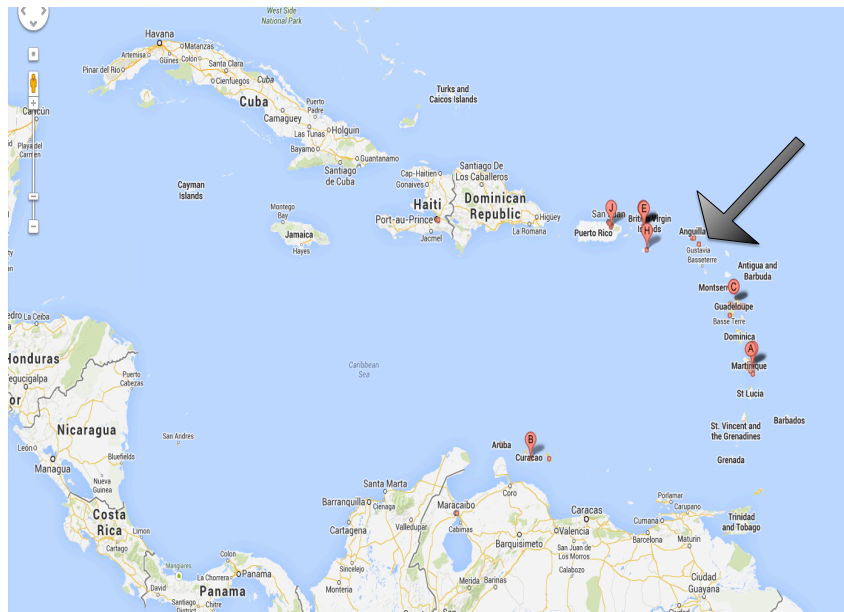


Figure 1 : Carte des Antilles

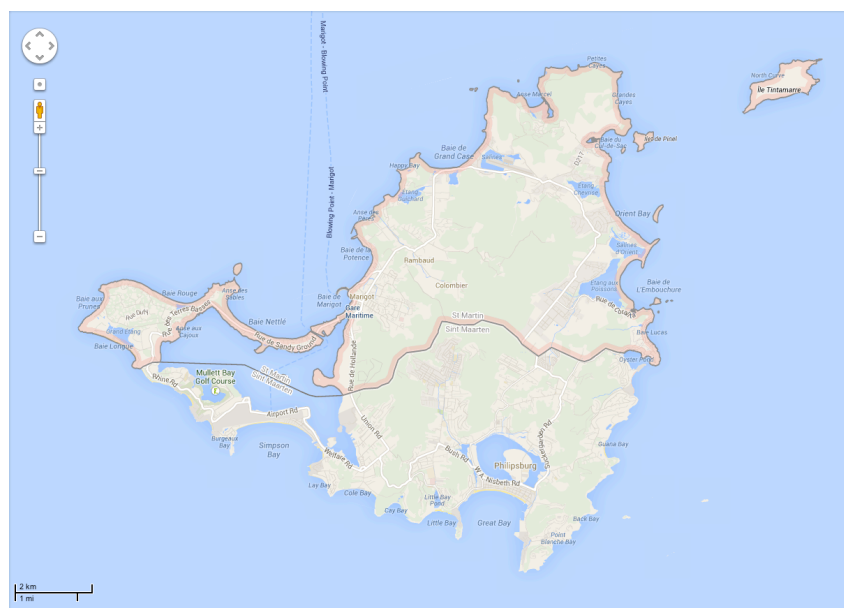


Figure 2 : Carte de Saint-Martin

1.2. Approche historique

L'île pourtant farouchement retenue sous l'égide d'une souveraineté française ne déclenchera que peu de passions lors sa découverte par Christophe Colomb, à l'occasion de son second voyage en 1493, et ce jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle. Notre aperçu historique, aussi fidèle à ses sources soit-il ne vise pas tant à simplifier faussement le passé d'une terre riche de son hétérogénéité, qu'à installer un arrière-fond clair pour comprendre les ressorts d'un emballement démographique dans une île restée très longtemps à l'écart des intérêts internationaux.

La première chronique coloniale de Saint-Martin est celle établie par Jean-Baptiste du Tertre en 1667. Les premiers peuples sont des Arawaks (les Huecoïdes et les Saladoïdes). Le territoire sera ensuite peuplé par les Taïnos puis par les Caraïbes. L'installation européenne ne débutera d'ailleurs pas avant 1640. Elle regroupe à la fois des Hollandais à la recherche de sel pour fournir le marché de la Nouvelle-Néerlande (*Nieuw-Nederland* en néerlandais), la future île de Manhattan, et quelques colons français arrivés de Saint-Christophe (aujourd'hui *Saint Kitts and Nevis*) pour y cultiver du tabac. L'île connaîtra une période économique relativement florissante jusqu'au 18^{ème} siècle. La France ayant autorisé l'accès des étrangers aux concessions favorise l'arrivée massive d'esclaves africains pour développer les infrastructures sucrières. En 1764, les habitants obtiennent que leur territoire soit un port libre et un lieu de stockage pour les denrées étrangères. Le Conseil privé de la Guadeloupe n'entérinera officiellement cette pratique qu'en 1852 reconnaissant alors l'isolement et la pauvreté du territoire. Les Espagnols se détournent rapidement de cette île non sans l'avoir occupée quelques temps. À leur départ, le capitaine-major Martin Thomas prend possession de l'île de Saint-Martin en 1648 pour répondre aux exigences du gouverneur hollandais de Saint-Eustache (future *Saint-Eustatius* dénommé aussi *Statia*). Une lutte entre les Hollandais et les Français débarqués sur les côtes conduisent à la signature d'un accord. Le partage de l'île est institué le 24 mars 1648 par la signature du *Traité du Mont des Accords* entre Robert de Lonviliers et le Prince d'Orange et des états de Hollande, entérinant la partition du territoire entre deux souverainetés, à la mesure de la légende selon laquelle une course entre deux ressortissants, l'un français et l'autre néerlandais, aurait permis d'établir le partage. La partie hollandaise connaît un premier exode avec la disparition progressive de la saliculture et de la récolte sucrière.

Ce *Traité*, modèle de coexistence pacifique, implique la libre circulation des biens et des personnes, le partage des ressources naturelles et l'entraide en cas de conflit. La signature de cet accord invite alors à une période de tranquillité politique et économique. La convention donne ainsi naissance à l'idée selon laquelle l'unité insulaire l'emporterait sur la division politique consacrant l'illusion d'une *mono-insularité partagée* (Taglioni, 2005). D'ailleurs la présence de part et d'autre de l'île de

patronymes à consonances françaises et anglaises comme Chance, Cocks, Flanders, Gibbs, Hodge, Lake, Mussington (Martinez, 1994) laisse entendre que l'on se sent saint-martinois plus que français ou hollandais. Le même phénomène s'observe dans les patronymes autant anglais que français sur les deux parties de l'île. L'appellation de *Quartier d'Orléans*, zone frontalière, devient *French Quarter* lorsqu'elle est désignée par un locuteur anglophone, peut-être pour mieux la rapprocher de *Dutch Quarter*, qui n'est rien d'autre que le même district, poursuivant sur la partie hollandaise le tracé des mêmes routes. D'autres appellations françaises sillonnent le territoire hollandais (*Madame Estate*, *Cul de Sac*, par exemple) tandis que les noms anglo-saxons et créoles se partagent le côté français (*Hope Estate*, *Grand-Case*, par exemple).

Du 17^{ème} siècle au 19^{ème}, Saint-Martin connaît plusieurs fois l'occupation anglaise avant d'être à nouveau définitivement rattachée à la France en 1816. Jusqu'au milieu du 20^{ème} siècle, Saint-Martin reste une terre stratégique pour les grandes métropoles, sans être pour autant propice au développement de stratégies économiques ou géopolitiques de grande envergure. L'implantation du groupe Shell à Curaçao dans les années 1950 puis à Aruba favorise plus tard l'installation de nombreux ressortissants sint-martinois (de Sint-Maarten). Leur retour sur leur île natale s'opérera dans les années 1960 avec la mécanisation progressive des sites pétroliers. L'isolement insulaire conduit les deux territoires à établir d'intenses partenariats et à s'inscrire dans une politique d'investissement régional direct. Le renforcement des liens entre les deux parties de l'île reste cependant exogène puisqu'il s'agit de la présence américaine, véritable ferment de l'unité des deux pays. Les États-Unis opèrent en effet une gouvernance de l'île avec le financement de la construction de l'aéroport international *Princess Juliana* en 1943. Saint-Martin, sans être pour autant une étoile supplémentaire au pays de l'Oncle Sam, n'en demeure pas moins une terre de conquête touristique pour une clientèle nord-américaine.

Chardon en 1995 brosse d'ailleurs le portrait de cet éden touristique à travers la succession de trois paliers :

- les années 1960 voient la construction de luxueuses résidences secondaires dans le quartier des *Terres-Basses* et l'apparition des premiers hôtels de la partie hollandaise ;
- la décennie suivante est marquée par la construction d'importantes structures hôtelières sur le côté hollandais tandis que la partie française stagne faute d'investisseurs. De façon très symbolique, le *Passangraham*, originellement résidence du gouverneur de Philipsburg, destiné à l'accueil de personnalités, est loué dès les années 1950 à Éric Lawaetz, nord-américain fortuné, originaire des Îles Vierges américaines (*US Virgin Islands*), qui procède à des agrandissements successifs ;

- les années 80 voient une diminution très nette d'une clientèle de luxe au profit d'un tourisme balnéaire de masse états-uniens, et européenne moins fortunée, en basse saison. L'île de Saint-Martin devient alors un des lieux les plus prisés des croisières caribéennes. On ne dénombre pas moins d'1.6 millions de passagers en 2006 (Gay, 2006).

La loi *Pons* de défiscalisation de 1986 favorise alors de nombreux investissements immobiliers et permet ainsi un rééquilibrage économique en faveur de la partie française, jusqu'en 1996. Elle permet notamment aux investisseurs, qu'il s'agisse de particuliers ou de promoteurs, de déduire leurs impôts sur une période de cinq à dix ans. L'investissement immobilier entraîne un fort appel à la main-d'œuvre étrangère, surtout haïtienne et dominicaine. L'exiguïté du territoire se fait alors d'autant plus ressentir que l'accroissement démographique est fort. Sur le côté français la population passe de 8 000 habitants en 1982 à 35 000 en 2005 et 36 392 en 2012 et pour le côté hollandais, de 17 400 en 1982 à environ 30 600 habitants en 2001, et plus de 40 000 en 2012 (Jeffry, 2010, p. 221). Les effets de cette défiscalisation essentiellement fournie par les investissements privés sans concertation avec les autorités s'avèrent pervers dans la mesure où ils ne stimulent pas la mise en place des indispensables compléments en matière d'équipements collectifs, dont les structures d'accueil scolaires (Chardon, 1995).

L'inadéquation entre l'accroissement de la population et les possibilités d'accueil du territoire devient de plus en plus alarmante et sape les fondements humanistes d'une société dont l'adage populaire se plaît à entretenir l'illusion de la *Friendly Island*. Le *multiculturalisme* se détériore et couve un affrontement de plus en plus palpable des communautés en contact. La main-d'œuvre immigrée souvent non qualifiée se retrouve sans emploi, alors de plus en plus souvent attribuée à une population européenne qualifiée. Elle s'enfonce dans la précarité et cristallise en ces temps de crise l'amertume de la population locale qui voit dans cet appauvrissement la cause de la saturation des services sociaux et la montée de la délinquance (Jeffry, 2010, p. 188). Ironie de l'histoire, les cyclones *Luis* (1995) et *Lenny* (1999) de classe 4 sur l'échelle de *Saffir-Simpson*¹⁶ sonnent le glas d'une période de défiscalisation arrivée alors à son terme (Magnan, 2008). L'île entre alors dans une période d'abandon, où l'on déplore la situation de certains littoraux réduits à l'état de friche par absence de consensus de la part des investisseurs partis faire fructifier leurs capitaux ailleurs. Comme le rappelle Magnan (2008), la non-préservation du territoire saint-martinois est en partie liée à l'éclatement identitaire des résidents peu au fait d'une *logique de continuité* (de l'activité touristique) et du *maintien de la cohérence territoriale* initiale pensée comme un tout indivisible.

¹⁶ Il s'agit de classification de l'intensité des cyclones tropicaux, graduée en cinq niveaux, correspondant à des intervalles de vitesse des vents.

L'identification des communautés à l'espace insulaire peut faciliter, comme à Saint-Barthélemy ou Anguille, la mise en place d'une politique de réinvestissement de l'espace après des catastrophes naturelles. L'appropriation identitaire du territoire s'explique en particulier dans l'ancienne colonie britannique (Anguille) par l'élaboration d'une société aux fondements peu hiérarchisés dans laquelle la distribution équitable de la terre a favorisé l'émergence d'une société moins clivée. La préservation au titre de propriété collective du littoral a favorisé l'homogénéisation des pratiques lors de la cession des terres aux investisseurs étrangers. Aucun promoteur n'est autorisé à laisser à l'abandon un terrain s'il ne veille pas à sa reconversion. Saint-Martin fait ici figure de contre-exemple improductif dans lequel l'éclatement des décisions d'aménagement du littoral, l'hétérogénéité socioculturelle des ressortissants de l'île, et l'incapacité à construire un corps soudé conduisent à une friche sociale dont les soubassements dessinent en creux les agissements peu scrupuleux d'investisseurs voraces, et de participants à toutes sortes de trafics interlopes.

L'avenir de la jeunesse mérite ainsi une attention particulière dans ce tourbillon de malversations dans lequel on peine à tracer un sentier qui puisse lui offrir une direction dont elle a tant besoin.

1.3. Approche politique

On abordera les aspects politiques des deux territoires respectifs : Sint-Maarten puis Saint-Martin. Le gouvernement actuel des Antilles Néerlandaises se trouve à Willemstadt, capitale de Curaçao. Chacune des six îles est représentée par un ministre plénipotentiaire présent au Conseil des ministres du Royaume dont le siège est à La Haye. De 2000 à 2005, les îles néerlandaises se sont prononcées par référendum pour une dissolution de leur fédération sans pour autant demander la rupture des liens avec le Royaume. Le niveau de développement de Sint-Maarten pousse les ressortissants d'ailleurs à réclamer un détachement avec les Îles du Nord (Saba, Sint-Eustatius) et celles du sud (Curaçao et Bonaire) et à ne plus participer au budget global des territoires néerlandais.

La partie hollandaise a ainsi voté pour un changement de statut le 1^{er} juillet 2007, choisissant d'accroître son autonomie politique et économique, pour ne plus appartenir à la fédération autonome des Antilles néerlandaises. Les résultats du vote (76.17% favorables parmi les 44% de suffrages exprimés) laissent entendre que l'île remet en question la structuration coloniale dans laquelle elle ne se reconnaît plus. Les pouvoirs des deux territoires souverains se superposent : le royaume des Pays-Bas exerce une pleine autorité sur les questions de défense et de relations extérieures et le pouvoir fédéralisateur de Curaçao celui de la sécurité, des finances, de la fiscalité, de la santé, et de l'éducation. Au niveau local, l'île reste souveraine en matière de gestion politique

et administrative. La lourdeur des démarches liées aux administrations, l'éclatement des enjeux politiques et territoriaux rendent la gestion de ce territoire multi-ethnique extrêmement périlleuse. Les deux territoires de Curaçao et de Sint-Maarten séparés de 9 000 km, constituent désormais des états autonomes dans le royaume des Pays-Bas, et assurent leur propre conduite politique, à l'exception de la défense et de la politique étrangère, et des frontières extérieures.

L'autonomie de Sint-Maarten reste cependant relative. Aucun traité ne peut être signé en dehors du Royaume et il ne peut cependant s'appliquer qu'à l'un des territoires. Il a fallu attendre le 10 octobre 2010 pour que Curaçao et Sint-Maarten se voient confier le transfert des compétences souveraines, et jouissent de la même autonomie qu'Aruba, détachée du Royaume, pour devenir un État associé aux Pays-Bas, depuis le 1^{er} janvier 1986.

Les relations avec Curaçao n'en restent pas moins très délicates. Le gouvernement a en effet exigé sans négociation préalable la mise en place de la *Turnover Tax* (équivalent de la TVA française) en 1996 à hauteur de 3% sur tous les produits importés nonobstant le statut de port franc dont bénéficiait le pays. Celui-ci conserve néanmoins le privilège de maintenir sa propre cour commune de justice identique à celles des autres îles néerlandaises. Les îles de Bonaire, Saba et Saint-Eustatius connaissent un autre cheminement et obtiennent le titre de *municipalités à statut particulier* des Pays-Bas. Un collège de contrôle financier, sous l'égide du Conseil des ministres du Royaume évalue l'équilibre du budget et s'assure du non-dépassement du plafond de la dette dans ces trois territoires. Cette compétence pourra s'élargir à Sint-Maarten et Curaçao. La partie hollandaise de Saint-Martin a pleine autorité en matière de maintien de la sécurité et de l'ordre public et se voit dotée de son propre corps de police.

Sint-Maarten relève désormais du statut communautaire des 25 pays et territoires énumérés dans l'annexe II du Traité de la *Communauté Européenne* (CE), appelés *Pays et Territoires d'Outre-Mer* (désormais désignés par le sigle P.T.O.M) et régis par la décision du Conseil du 27 novembre 2001¹⁷. Ces territoires sont associés à la *Communauté Économique Européenne* (CEE) dès le traité de Rome en 1957. Alors que ses ressortissants sont européens, le pays, dans la mesure où il ne fait pas partie intégrante de l'Union Européenne, n'est pas directement assujéti au droit communautaire. Il n'en reste pas moins que chaque P.T.O.M fait partie de l'Etat membre auquel il est rattaché. Ces P.T.O.M font l'objet d'un régime d'association fondé sur la décision du Conseil du 27 novembre 2001 (valable jusqu'en 2013). Les P.T.O.M tirent avantage d'un régime commercial favorable : les produits qui en sont originaires mais importés dans l'Union ne sont pas soumis aux

¹⁷ Extrait du site du *Journal officiel des Communautés européennes*. Disponible sur : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2001:314:0001:0077:FR:PDF>

droits d'importation ni aux restrictions quantitatives. Ils profitent aussi de financements européens au titre du Fonds Européen de Développement¹⁸. La crédibilité d'un éventuel gouvernement à Sint-Maarten souffre d'une mauvaise image véhiculée par des exactions parfois anciennes. En 1992, le Gouvernement de la Haye plaçait sous tutelle le Conseil exécutif de l'île, et en 1996 certains membres du gouvernement de Philipsburg ont été sommés de démissionner pour corruption. Les conditions mêmes sociales de Sint-Maarten accusent encore un manquement aux règles tacites de l'Union : absence de couverture sociale, frais d'hospitalisation payables d'avance, et non-obligation de prise en charge des urgences médicales.

Nous aborderons dans un second temps le statut politique de Saint-Martin, la partie française de l'île. Cette dernière représente l'autre catégories des collectivités d'outre-mer : celle de *Région Ultra-Périphérique* (désormais RUP), au même titre que les quatre départements d'outre-mer (Guadeloupe, Guyane, Martinique et Réunion), par le traité d'Amsterdam en vigueur depuis le 1^{er} mai 1999, repris par l'article 349 du Traité de Lisbonne en vigueur depuis 2009¹⁹. Elle fait donc partie intégrante de l'Union (article 299-2 du traité de la CE)²⁰ et applique *de facto* le droit communautaire à quelques dérogations près, selon les handicaps structurels dont elle peut faire l'objet : éloignement, insularité, handicaps liés au climat, dépendance économique envers certaines denrées. Ainsi l'île de Saint-Martin bénéficie-t-elle d'un régime dérogatoire de l'octroi de mer en matière de fiscalité ou de soutiens financiers particuliers versés par l'État.

La partie française de l'île est rattachée administrativement à la Guadeloupe depuis 1763. Néanmoins, le 15 juillet 2007, l'île de Saint-Martin et l'île de Saint-Barthélemy, auparavant communes de la Guadeloupe (Marigot étant le chef-lieu), deviennent *Collectivités d'Outre-Mer de la République* (désormais COM). Elles jouissent donc d'un statut particulier disposant d'une certaine autonomie, en tant qu'entités distinctes de l'État français, notamment dans l'exercice de leurs compétences administratives. Le décret français du 29 octobre 2003 a permis de consulter les électeurs de l'île de Saint-Martin le 7 décembre 2003 en application de l'article 72-4 de la Constitution, conduisant à un vote autonomiste majoritaire de la part de la population électorale. Le changement statutaire est assuré par la loi organique n°2007-223 du 21 février 2007 et autorisant Saint-Martin à se constituer sur le fondement de l'article 74 de la Constitution en une Collectivité

¹⁸ *Rapport d'information* déposé par la Commission des affaires européennes sur *l'avenir des relations entre l'Union européenne et les pays et territoires d'outre-mer* présentés par les députés Girardin et Gaymard en 2010. Disponible sur le site de l'Assemblée nationale : <http://www.assemblee-nationale.fr/13/europe/rap-info/i2301.asp>

¹⁹ Informations disponibles sur le site du Ministère des Affaires Étrangères et du Développement International : <http://www.rpfrance.eu/L-UE-et-les-Outre-mers>

²⁰ Les enjeux sont clairement définies sur le site du Sénat : <http://www.senat.fr/rap/r08-519-1/r08-519-194.html>

d'Outre-Mer de la République française²¹. Elle fusionne désormais les compétences déléguées à la commune, au département et à la région. La COM de Saint-Martin est aujourd'hui administrée par une Assemblée délibérante élue pour cinq ans dont l'élection se fait dans une circonscription unique. L'organisme exécutif collégial de la Collectivité est élu par l'Assemblée parmi ses membres et responsable devant elle. Deux conseils consultatifs, le conseil économique et social puis le conseil de la culture, de l'éducation et de l'environnement, bénéficient de compétences d'initiative et de proposition. La COM adopte désormais les lois et règlements en matière d'urbanisme, de logement, de domanialité publique et d'enseignement. Le changement statutaire des deux parties de l'île accuse un fossé grandissant avec le traité de partage de 1648. La libre circulation des biens et des personnes confine davantage à l'indifférence et à l'inexistence d'une harmonisation des pratiques politiques alors que la quatrième partie de l'accord stipule :

Que si quelqu'un, soit français, soit hollandais, commet un délit, ou une infraction des conventions, ou refuse d'obéir à ses supérieurs, ou se retire dans l'autre nation, les accordeurs s'obligent à le faire arrêter dans leur quartier, et à le représenter à la première demande de son gouverneur²².

Les deux pays se sont engagés en 1994 à signer une convention pour opérer une mutualisation des ressources entre les deux services d'immigration français et néerlandais, mais aucun accord depuis celui de La Haye n'a encore été trouvé.

1.4. Approche sociolinguistique²³

La complexité de la situation linguistique de Saint-Martin invite à aborder le traitement des *langues en contact* sous un double aspect, que nous traiterons successivement : un panorama des langues en présence, puis une analyse des discours qui en est faite par ses usagers. L'étude de Leclerc (2010) fait apparaître plus de soixante-dix nationalités sur l'ensemble de l'île. 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. La *langue véhiculaire* de l'île est l'anglais, que d'aucuns qualifieront péjorativement d'anglais sans structure. Comme dans tous les départements français d'outre-mer (désormais DOM), la loi républicaine est souveraine, certaines adaptations ont été mises en œuvre par la loi n° 84-747 du 2 août 1984 relative aux compétences des régions de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de la Réunion. Ces propositions traitent de la politique éducative et culturelle complémentaire relative à la

²¹ Disponible sur le site de l'administration française : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006527587&cidTexte=LEGITEXT000006071194&dateTexte=vig>

²² Consultable dans l'article de Redon (2006).

²³ On entendra le terme au sens que Labov (1976) lui donne c'est-à-dire d'analyse de la langue et de son évolution dans le contexte social, entendu comme une *communauté linguistique*.

connaissance des langues et des cultures régionales. Les territoires nommément désignés sont invités à instruire une politique culturelle visant à développer le patrimoine local. Tout dispositif pourra donc bénéficier du soutien financier de l'état. Il faut ajouter également une loi plus récente adoptée par l'Assemblée nationale française : la *Loi d'orientation pour l'outre-mer* (ou loi 2000-1207 du 13 décembre 2000), entrée en vigueur le 14 décembre 2000. Ce sont les articles 33 et 34 de cette loi qui concernent tous les DOM-TOM. À l'article 33, on apprend que :

L'État et les collectivités locales encouragent le respect, la protection et le maintien des connaissances, innovations et pratiques des communautés autochtones et locales fondées sur leurs modes de vie traditionnels et qui contribuent à la conservation du milieu naturel et l'usage durable de la diversité biologique (...)²⁴

et qu'à l'article 34 que : « (...) les langues régionales en usage dans les départements d'outre-mer font partie du patrimoine linguistique de la Nation (...) » et qu'elles « (...) bénéficient du renforcement des politiques en faveur des langues régionales afin d'en faciliter l'usage ». D'après la *Loi d'orientation d'outre-mer*, la loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux leur est applicable. Sur la partie hollandaise de l'île, le néerlandais demeure la langue de l'école et de l'administration, même s'il n'est que très rarement employé. Trois lois régissent la politique linguistique de Sint-Maarten : la *Loi sur l'enseignement primaire* de 1985 ; le *Pacte de langue et de culture frisonnes* de 1989 ; la *Convention relative aux peuples indigènes et tribaux* (1989) de l'Organisation Internationale du Travail (OIT)²⁵. Face à l'échec scolaire, le gouvernement hollandais a récemment introduit dès le primaire, l'enseignement de trois langues secondes : le néerlandais, l'anglais et le français (ou l'espagnol).

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, ainsi qu'à maîtriser les répercussions d'une migration plurilingue massive. La présence de l'anglais est renforcée par l'arrivée importante de touristes nord-américains une grande partie de l'année, ainsi qu'une forte émigration saint-martinoise vers les États-Unis (entretenant des liens forts avec l'île natale), ce qui entraîne des flux de population, source d'une constante restructuration des pratiques langagières. L'Amérique continue dans les Îles du Nord à incarner un Eldorado autant financier que scolaire, au regard du coût de la scolarité pour les familles que cela soit dans les Antilles françaises ou l'Hexagone.

La préface de Calvet à l'ouvrage de Martinez (1994) pose dès la fin des années 90 les enjeux sociolinguistiques fondamentaux de l'île :

²⁴ Disponible sur le site officiel de l'administration française : <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000387814>

²⁵ Données fournies par l'étude Leclerc, disponible sur <http://www.axl.cefan.ulaval.ca>

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 à l'anglais standard enseigné à l'école (p. 164).

Le *répertoire langagier* saint-martinois est complexe et comporte de nombreuses langues, dont une forme dialectale, le *West Indian English* dont on trouve d'ailleurs des micro-variantes selon les parties de l'île dans lesquelles on se trouve. La population d'origine saint-martinoise utilise cet anglais *vernaculaire*. On ne fera pas non plus l'économie d'un anglais *véhiculaire* que chacun s'approprie avec des compétences plus ou moins grandes, qui permet d'assurer les échanges au quotidien. À la double insularité saint-martinoise (puisque les décisions en matière d'éducation relèvent encore de l'archipel guadeloupéen) se superpose une succession d' :

(...) îlots ethniques et linguistiques, à l'intérieur de groupes recomposés sur la base du quartier (Castellotti et Moore, 1999, p. 11).

Alors que les démarches administratives et juridictionnelles s'inscrivent de plus en plus dans une démarche multilingue, l'école pérennise des interventions monolingues, condamnant d'ailleurs souvent les formes hybrides, selon les termes de Castellotti pour qui « toute interlangue se donne à voir comme interlope (...) » (Castellotti et Moore, 1999, p. 13), dont toute une génération d'enseignants parfois peu au fait de la question du plurilinguisme se fait encore malheureusement trop souvent l'écho. On rappellera la configuration linguistique de Saint-Martin en reprenant la triade proposée par Martinez (1994, p. 164-165), qui semble toujours d'actualité :

- le français, langue officielle d'état. Elle prévaut dans l'administration, l'école et toutes les juridictions. On nuancera en rappelant que de plus en plus les lieux rattachés à la présence de l'état (impôts, gendarmerie etc.) voient fleurir une quantité croissante de publications *bilingues*. Par ailleurs, le recrutement des agents administratifs se fait sur la base d'une connaissance des compétences *plurilingues*. Les modalités de remplissage des déclarations d'impôts sont désormais en anglais et en français. De même, la revue officielle de la Collectivité, *Point Com*, est éditée dans les deux langues. C'est aussi la langue utilisée dans les églises catholiques ;
- l'*anglais standard* supplanté par l'*anglais nord-américain*. Il est enseigné dans les écoles. Toutes les publications *anglophones* de l'île comme le *Herald Tribune* se font en *Standard English*. Le prestige de cet anglais *acrolectal* se vérifie encore lors des services religieux dans les églises réformées souvent d'origine nord-américaine. La thèse d'Arrindell (2011) interroge l'impact du choix des langues sur les *représentations* identitaires, et dénonce l'ambivalence des Saint-Martinois qui dénigrent leur propre usage de l'*anglais vernaculaire*. L'étude montre aussi clairement que la langue de l'instruction, à savoir le *Standard English* et le néerlandais

(*Dutch*) ont des répercussions négatives sur les performances scolaires, dans la mesure où leur emploi ne correspond pas à la réalité langagière des apprenants sint-martinois ;

- *l'anglais vernaculaire*. Il est très souvent ressenti comme un appauvrissement de la langue de référence. Arrindell (2011) et Romney (2011) parleront de *créole*, même si l'on entend parfois à Saint-Martin le terme de *Broken English*, aussi en usage à Carriacou (De Graff, 2005). Son usage et son acquisition sont limités à la population de souche. Il n'existe pas à notre connaissance de revue qui lui soit consacrée. Seules quelques chansons, réduites à un usage folklorique, s'en font l'écho. De façon globale, on s'étonnera de ce qu'aucune prise en compte du *vernaculaire* dans les enseignements ne soit proposée, que cela soit pour favoriser les apprentissages langagiers, ou encore pour faciliter l'approche de *l'anglais standard*.

Par ailleurs, sans prendre parti dans ce débat complexe sur la dénomination des langues en usage à Saint-Martin, nous nous contenterons de rappeler à l'instar de Roberts (1988) une des raisons pour lesquelles le terme *Creole English* nous semble pertinent dans le *contexte* saint-martinois :

The term *Creole English* allows for a number of notions : firstly, that one is dealing with forms of English that are not *normal* ; secondly that these forms are the result of the experience or history of the West Indies ; and thirdly, that in addition to the English element there are common threads in what appears to be unending variation. (Nous traduisons : le terme de *créole d'anglais* ouvre la voie à un certain nombre d'idées : d'une part, il s'agit de formes d'anglais qui ne seraient pas *normales*, ensuite, que ces formes sont le résultat d'une expérience ou de l'histoire des Antilles, et enfin, qu'elles brodent sur le patron de l'anglais ordinaire une variété infinie de motifs) (p. 53).

Le propos de Roberts (1988) est bien d'insister sur la richesse des formes du parler local différent de la norme, et résultant d'une histoire linguistique complexe. Arrindell (2011) et Romney (2011) justifient aussi pleinement l'appellation de *créole* par la restitution qu'elle propose des règles d'usage de l'anglais saint-martinois. L'analyse morphosyntaxique à laquelle ils se livrent étant assez complexe, nous n'en retiendrons ici que quelques exemples. Le *vernaculaire* saint-martinois ne retient dans son système temporel que deux catégories fondamentales : le passé et le non-passé. La forme passée est homonymique du présent pour les verbes autres que les verbes *non-statifs*²⁶. Nous leur empruntons les exemples suivants : *Is Winston who tell me the story* dont l'expression *standard* serait *It's Winston who told me the story*. Une exception néanmoins se remarque avec l'emploi du verbe *to go* qui connaît une forme passée. On trouvera par exemple *I went town yesterday* au lieu de *I went to town yesterday*. Seule la préposition *to* indiquant la destination permet de discriminer la *forme standard*. Les verbes *statifs* marquent le passé par la présence d'un *auxiliaire pré-verbal*. On dira par exemple : *I had known when he was young* au lieu de la *forme standard* *I knew him when he was Young*. Arrindell (2011) conclut au terme de son analyse du *vernaculaire* :

²⁶ Les verbes *statifs* expriment un sentiment, un état, une réflexion. Ils s'opposent aux verbes *agentifs*.

The conclusion is that the language spoken by St. Martiners is best classified as a creole English dialect that is a dialect of English which has undergone a so-called creolization process in the sense of socio-historical development (...). Rather, records show that from initial contact, a variety of *standard* English existed alongside other first and second-language varieties, and English speakers were the numerical dominant group for approximately 100 years. (Nous traduisons : pour conclure on peut dire que la langue des saint-martinois gagne à être classée comme un dialecte d'anglais sous une forme créolisée qui a subi la dite créolisation dans le sens d'un développement socio-historique. Les enregistrements montrent qu'à partir d'un contact initial, une variété d'anglais *standard* a existé aux côtés de variétés langagières premières et secondes, et que les anglophones étaient en nombre plus important durant une centaine d'années) (p. 141).

L'étude d'Arrindell (2011) fournit d'ailleurs une exploration des *formes* du *créole* saint-martinois, dont l'auteure cherche à valider la légitimité en identifiant les *variétés* de réalisation notamment avec le cas des *alternances de langues* (néerlandais et français). La richesse du *parler saint-martinois* se lit au travers de quelques exemples qu'elle fournit (p. 25). On relèvera essentiellement quelques cas de *foreignizing* (Faerch et Kasper, 1986) où les modifications phonologiques ou morphologiques de la *langue enchâssée* (le néerlandais) permettent de l'intégrer à la *langue matrice*²⁷ (l'anglais ici *non standard*) :

- *I kinda sluit aan bij* (Nous traduisons : je suis d'accord). L'expression construite sur la co-existence de deux énoncés, *I kinda forme non standard* de *I kind of* et du néerlandais *aansluiten bij* signifiant que l'on partage l'avis de quelqu'un. Il s'agit ici de la réponse d'un fonctionnaire s'adressant à l'un de ses collègues lors d'une réunion.
- *I goin' down to touch my salary* (Nous traduisons : je vais toucher mon salaire). On reconnaîtra l'emprunt au français *toucher son salaire*. La forme progressive utilisée en *anglais saint-martinois* fait l'ellipse de l'auxiliaire *to be*. On ne trouvera donc pas la *forme* normée attendue : *I am going to*.
- *They put on de chemi*. (Nous traduisons : Elles mettent ; ont enfilé leur robe). Le lexème *chemi* est un emprunt au français *chemise*. Un homme âgé explique la tenue des femmes lorsqu'elles dansaient la traditionnelle sérénade du *Ponum* lors des fêtes de Noël. L'article *de* absent dans les exemples de Romney (2011) est en revanche longuement commenté chez Arrindell (2011) et semble relever peut-être d'un *parler saint-martinois* attesté dans le sud de l'île. L'auteure explique que les noms, souvent invariables, sont précédés ou suivis d'un marqueur de pluralité, homonyme de la troisième personne du pluriel. Une variante *dem* peut être postposée au nom auquel elle renvoie, lorsqu'il s'agit d'un ensemble homogène. Il n'est

²⁷ Ce système d'*enchâssement* renvoie au modèle de Myers-Scotton (1993), *Matrix Language Frame Model*, selon lequel la langue matrice (*matrix language*) sert de moule syntaxique à l'énoncé enchâssé (*embedded language*).

pas impossible de trouver de façon redondante cette *forme* encadrant alors le nom. On relèvera par exemple : *de people dem* équivalent de la *forme standard the people*.

- *T'is break he break he hand*. Cette expression peut être rendue en *anglais standard* par : *He really broke his hand* (il s'est vraiment fracturé la main). Nous nous arrêterons ici sur la redondance du verbe *break*. Le premier emploi joue le rôle de *marqueur expressif* (Arrindell parle de *highlighter*) dont elle rappelle la vocation *prédicative* : « (...) Often called fronting or predicate-clefting » (Nous traduisons : antéposition ou clivage du prédicat). Cette tournure est d'ailleurs fréquente en *créole* à base lexicale française. Prudent (1980, p. 94) fournit plusieurs exemples de la réduplication du morphème, qui lui semble d'ailleurs centrale dans la description du créole des Petites Antilles : *Man ka maché ti maché mwen* (je suis tout à ma marche). La répétition du morphème est aussi associée à des modifications prosodiques particulières.

Il est à noter pourtant que cette triade (français-anglais standard-anglais *vernaculaire*) est particulièrement mouvante. On entend de plus en plus parler espagnol à Saint-Martin, particulièrement dans des secteurs traditionnellement anglophones comme Grand-Case, ou encore Sandy-Ground. Ce tableau ne serait pas complet si l'on n'ajoutait pas que sur la partie hollandaise certains lieux discursifs favorisent une expression spécifiquement néerlandophone (Arrindell, 2011) : tâches administratives au sein du gouvernement, ventes aux enchères, requêtes et contentieux à caractère administratifs. Par ailleurs, la maison d'édition *House of Nehesi Publishers*, fondée en 1982 à New York est établie à Saint-Martin depuis 1986, sous l'égide du poète saint-martinois Lasana Sekou, et vise à promouvoir l'anglais pour aider au développement d'une littérature nationale. Les publications se font aussi dans d'autres langues : l'arabe, l'espagnol, le français, et l'hébreu. Au delà de l'élargissement du lectorat, il est intéressant de noter que la prise en compte de la diversité des langues est au cœur d'une réflexion sur le développement d'un patrimoine culturel national saint-martinois.

1.5. Approche éducative

L'île franco-néerlandaise de Saint-Martin se caractérise donc par une situation de *multilinguisme* et pose la question des stratégies pédagogiques et didactiques à adopter dans le cadre de l'enseignement du français. À ce titre, la frontière entre *français langue maternelle* et *français langue étrangère* et *seconde* est ici particulièrement poreuse. Alors que la Guadeloupe prend de plus en compte l'apprentissage du créole à l'école, les sections bilingues voient le jour à Saint-Martin. On dénombre trois classes européennes au collège public de Marigot (*Collège du Mont des*

Accords), et trois au *Lycée Polyvalent des Îles du Nord*. La circulaire de 2002²⁸ vise à rappeler les principes établis par l'école et à répondre aux besoins du dispositif scolaire. Elle parachève la circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002²⁹ sur les modalités de l'inscription et de la scolarisation des *Élèves Nouvellement Arrivés en France* (E.N.A.F), en définissant les modalités d'accueil au premier degré (les *Cours de Rattrapage Intégrés* dits CRI) pour des groupes d'enfants scolarisés dans les classes ordinaires ; et les C.L.I.N proposant à un groupe réduit un enseignement particulier et au second degré en CLA. La C.L.I.N vise à permettre à chaque enfant de poursuivre son cursus de façon intégrale dans une classe ordinaire, et ce après une évaluation par l'équipe enseignante. La circonscription des Îles du Nord, accueille un nombre important de professeurs des écoles sortants, puisque la majorité d'entre eux est affecté à Saint-Martin. Le premier degré comptabilise cinq écoles maternelles, et neuf écoles élémentaires, soit un total de 7 921 élèves. Tous les établissements sont classés en *Zone d'Éducation Prioritaire* (ZEP).

Devant la disparité des résultats scolaires, l'académie a donc lancé un *Projet Saint-Martin* depuis 1999³⁰ visant à répondre aux *problèmes de l'enseignement à Saint-Martin*. Les propositions relevées sont éloquentes : désir d'accroître le nombre de personnel saint-martinois, favoriser un enseignement *bilingue*. Le *Projet Saint-Martin* a été finalement approuvé par l'Inspection Générale de l'Éducation et le Recteur Jean-Pierre Chardon. Ce *Projet Saint-Martin* vise le développement de la langue française et ce grâce à l'élaboration de ponts entre les langues sources, pour repenser l'utilisation de matériaux pédagogiques. De façon générale, il vise à optimiser la réussite scolaire par la prise en compte des compétences. L'enjeu est donc de diminuer les difficultés liées à l'enseignement en français notamment par la mise en place de dispositifs relevant du *français langue étrangère* et *seconde*, et en favorisant les approches interdisciplinaires.

Enfin, il cherche à mettre en place des activités sur le temps extra-scolaire à l'aide d'un *Contrat Éducatif Local* (CEL). Sur le plan pédagogique, il s'agit d'enrichir la maîtrise de la langue et de la culture maternelles et de favoriser l'excellence dans la *langue première de socialisation*. Sur le plan linguistique, l'enjeu est d'actualiser la maîtrise vérifiée de trois langues à forte diffusion (l'anglais, l'espagnol et le français), de s'appuyer sur des projets recourant aux moyens actuels de communication (réseaux électroniques) et aux échanges d'élèves avec des établissements de la région caribéenne.

²⁸ Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages (2002). Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201119C.htm>

²⁹ Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm>

³⁰ Disponible sur : http://www.ac.guadeloupe.fr/Cati971/Prem_Degre/iles_nord/html/le_projet.html

Les enseignants sont encouragés à utiliser de façon stratégique les langues des élèves dans la mesure où elles permettent à l'enfant de mieux intégrer les savoirs³¹. Ce projet vise entre autre à pallier l'absence de structures spécialisées telles que le *Centre Médico-Psycho-Pédagogique* (C.M.P.P.) et l'*Institut Médico-Pédagogique* (IMP) ou le dysfonctionnement du *Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants* (C.E.F.I.S.E.M). Démocrite-Louisy (2010) détaille avec beaucoup d'intérêt les réunions organisées en 1992 à ce sujet entre les enseignants et la mairie notamment.

La maîtrise de la langue française ne peut plus désormais faire l'impasse sur la question du *bilinguisme*. Arrindell (2011) appellera ouvertement d'ailleurs à favoriser ce type d'enseignement sur le côté hollandais :

Rather than call for English to become the language of instruction in all the nation's schools, educators and policymakers on both parts of the island continue to resort to notions of *Dutch schools (...) bilingual education* as viable solutions to counter poor academic performance by students. These campaigns continue despite the fact that the majority of the population do not use either French or Dutch, but report to use English (...) as their primary mode of daily communication (Nous traduisons : Plutôt que d'en appeler à l'anglais comme langue de scolarisation dans toutes les écoles de la nation, les éducateurs et les politiciens des deux côtes de l'île continuent de recourir aux notions des écoles hollandaises (.) au lieu d'une éducation bilangue comme une solution viable pour contrer l'indigence des résultats scolaires. Ces politiques continuent alors même que la majorité de la population n'a recours ni au français ni au néerlandais, mais déclarent utiliser l'anglais (...) comme un mode de communication ordinaire dans les échanges journaliers) (p. 33).

Des deux côtés de l'île, le constat sur les points suivants se fait très alarmant :

- inadaptation des formations proposées aux enseignants en matière de gestion de l'hétérogénéité culturelle et linguistique du public scolaire ;
- lacunes en matière de développement des temps d'échanges dans les pratiques éducatives et insuffisance d'une participation à un partenariat étendu avec l'ensemble des acteurs sociaux.

Elle rappelle :

- l'urgence qu'il y a à impulser une dynamique mutualisant les projets de découverte des langues à l'école, et à recourir à ses ressources pour favoriser un mieux vivre-ensemble soucieux d'ouverture sur le monde ;
- le refus d'une vision réductrice d'un prétendu handicap social et culturel qui serait l'explication décrétée comme suffisante pour justifier de l'échec scolaire.

Arrindell (2011) rappelle d'ailleurs l'impact négatif de l'absence de reconnaissance de la *langue première de socialisation* sur la perception que les enfants ont d'eux-mêmes :

³¹ On reconnaîtra là les approches de la *didactique intégrée des langues*. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 7).

The St. Martin case demonstrate that St. Martiners are still caught up in the colonial syndrome (Alleyne, 1985), which exhibits prejudices against the local language. (Nous traduisons : L'exemple de Saint-Martin démontre que les saint-martinois sont englués dans le syndrome colonial, ce qui relève d'un préjugé envers la langue vernaculaire) (p. 141).

D'ailleurs elle insistait un peu plus tôt sur la nécessité de s'interroger sur le poids de l'*anglais vernaculaire* et sur ses répercussions dans la question identitaire :

It is difficult to say the extent to which St. Martiners (and others) recognize the forms that constitute their vernacular and fully distinguish them from forms of international English. (...) more specifically, policymakers have failed to explicitly declare whether the St. Martin vernacular is to be treated as a system independant from Standard English and/or whether it is to be seen as another, viable dialect of English. (...) Generally speaking, identity construction is a complex process, and in a space as racially, ethnically, and linguistically complex as St. Martin, identity construction can become even more problematic when language is introduced into the discussion, as one important way people express their sense of ethnic or national identity and solidarity is through language. (Nous traduisons : C'est difficile de dire jusqu'à quel point les saint-martinois (et les autres) reconnaissent les formes de leur vernaculaire et les distinguent pleinement des formes d'anglais international (...) plus spécifiquement, les politiciens n'ont pas réussi à exposer clairement si le vernaculaire saint-martinois doit être traité indépendamment de l'anglais standard et/ou s'il doit être vu comme un dialecte équivalent de l'anglais (...) De façon générale, la construction de l'identité est un processus complexe, et dans un espace, comme Saint-Martin, aussi complexe, racialement, linguistiquement, et ethniquement, la construction de l'identité peut devenir encore plus complexe quand le langage s'invite dans la discussion et une des manières fondamentales dont les gens expriment leur identité ethnique et nationale leur appartenance se fait à travers le langage) (p. 30).

Le colloque organisé autour de la *Refondation de l'école*³² a relancé la question du statut des langues à Saint-Martin. Deux thèmes ont été retenus : *la réussite scolaire pour tous* et *un système éducatif juste et efficace*. Ils se sont inscrits dans les thématiques académiques : *la priorité à l'école primaire autour de la redéfinition du socle commun*, et *une grande ambition pour le numérique contribuant à mettre les élèves au cœur de la refondation*, ou encore *les parents partenaires de l'école*. Les débats auxquels nous avons assisté au titre d'*expert*³³ ont rappelé la nécessité de recentrer les approches pédagogiques au sein des enseignements, sans grande surprise pour autant. Alors que la COM a acté en 2009 la création d'une commission *ad hoc* pour la mise place du *bilinguisme* français-anglais, on peut se demander pourquoi aujourd'hui le débat, dont personne n'ose réellement rejeter le bien-fondé, tourne encore à la constatation d'évidences partagées.

³² Il s'est tenu 18 septembre 2013 sous l'égide de George Pau-Langevin, ministre déléguée à la réussite scolaire. Disponible sur le site de l'académie de la Guadeloupe, rubrique actualités : <http://www.ac-guadeloupe.fr/actualites/>

³³ Signifiant non pas un degré d'expertise plus ou moins quantifiable, mais simplement que nous étions un des référents chargés de co-animer le débat.

2. Insertion institutionnelle de la recherche : la question de l'*Accompagnement Personnalisé*

Dans ce chapitre, nous présenterons l'*Accompagnement Personnalisé* selon trois perspectives. La première est d'ordre institutionnel. Il s'agit d'établir l'ensemble des textes qui officialisent son existence. La deuxième est d'ordre historique. On cherchera à comprendre quelles sont les perspectives éducatives dans lesquelles il s'enracine. Enfin, on s'intéressera aux étymons, dont la double expression *Accompagnement* et *Personnalisé* dérive, pour mieux apprécier l'étendue de sa signification et relire avec plus d'acuité les prescriptions ministérielles dont elle émane.

2.1. Les textes réglementaires

La *Réforme du nouveau Lycée* (2010) a permis en particulier la mise en place du *Tutorat*, des *Stages passerelles* et de l'*Accompagnement Personnalisé*. Les deux premiers dispositifs se différencient du troisième en ce qu'ils impliquent un suivi de l'élève en marge des apprentissages faits en classe ordinaire. Ils relèvent soit d'un réajustement du parcours éducatif, soit d'un détour dans l'acquisition des contenus disciplinaires à travers un renforcement des compétences insuffisamment acquises. À l'inverse, l'*Accompagnement Personnalisé* est intégré à l'emploi du temps des élèves au même titre que les autres matières d'enseignement, et relève d'un apprentissage obligatoire et fédéré de droit aux exigences curriculaires.

Le *Tutorat* est institué sur décision du chef d'établissement et d'une assemblée collégiale de professeurs, puis formalisé dans le cadre du projet d'établissement, avant d'être avalisé par le conseil d'administration. Le tuteur volontaire, enseignant ou conseiller principal d'éducation, assure le suivi de l'élève dont il est responsable, à la fois dans la construction de son parcours éducatif et dans l'élaboration de ses choix d'orientation. À la différence du professeur principal qui change chaque année, le même tuteur suit l'élève de la classe de 2nde à la classe de Terminale (T^{ale}). Son action est complémentaire de celles du professeur principal et du conseiller d'orientation-psychologue (COP).

Les *Stages*, eux, visent à compléter l'ensemble des propositions éducatives faites aux élèves. Ils offrent une alternative au redoublement voire à l'échec scolaire, en offrant aux élèves la possibilité d'un soutien scolaire sous la forme d'une remise à niveau ponctuelle, ou d'une correction de trajectoire dans leur orientation. Ils peuvent concerner la remise à niveau de l'élève, ou le passage dans une autre filière à un moment fort de l'année, comme un conseil de classe par exemple. Ils sont aussi soumis à l'acceptation du chef d'établissement et du conseil d'administration.

Ces *Stages*, d'une durée équivalente à deux semaines, ne peuvent pas être imposés aux élèves. Dans la mesure où notre étude ne s'appuiera pas sur ces deux dispositifs, nous invitons à la lecture de leurs modalités, sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN, 2010)³⁴. Notre étude prend en considération le troisième volet de la réforme : l'*Accompagnement Personnalisé*.

La priorité du troisième dispositif est d'assurer la gestion des changements que représente le passage du collège au lycée notamment en classe de 2^{nde}. Les grandes lignes de l'*Accompagnement Personnalisé* sont présentées dans l'arrêté du 27 janvier 2010 (articles 2 et 7) et les modalités de rentrée déclinées dans les circulaires n° 2010-013 du 29 janvier 2010 et n° 2011-071 du 02 mai 2011³⁵. Lors des soixante-douze heures annuelles, à raison de deux heures hebdomadaires, les élèves sont regroupés dans des groupes à effectifs réduits. L'équipe enseignante doit établir un calendrier pour définir une progression dans les compétences, dont les propositions soumises au conseil pédagogique puis au conseil d'administration, doivent recevoir l'approbation du chef d'établissement (article R. 421-41-3). Une certaine liberté d'initiative et d'organisation est reconnue aux équipes pédagogiques, qui s'engagent à établir une programmation pédagogique couvrant six à sept semaines.

Les objectifs sont triples. Il s'agit de répondre de manière très diversifiée aux besoins de chaque élève, avec toute la souplesse nécessaire afin de donner sens aux apprentissages, de favoriser les ressources culturelles locales et de soutenir chaque élève pour le rendre autonome. L'*Accompagnement Personnalisé* s'oriente vers une définition tripartite. Il s'agit d'abord d'une *instance de dialogue* grâce à l'entretien individuel sur l'orientation scolaire conduit par le professeur principal et le conseiller d'orientation, auxquels les parents peuvent s'associer. L'*Accompagnement Personnalisé* devient alors une *instance de régulation du parcours éducatif*. Les objectifs sont multiples : donner de l'intelligibilité et de la lisibilité à la trajectoire de l'élève, réfléchir à la relation que l'élève entretient avec l'apprentissage, l'amener à faire une recherche active d'informations sur les filières et les métiers pour l'encourager à faire des choix conscients et motivés, afin de renforcer l'estime de soi et la motivation. Ils se déclinent en objectifs généraux : favoriser la maîtrise par l'élève de son parcours de formation et d'orientation, en s'appuyant sur les *Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation* (T.I.C.E) et les travaux interdisciplinaires ; et par niveau : en 2^{nde}, permettre à l'élève de se doter de méthodes pour tirer profit de ses études et construire un projet personnel, en 1^{ère}, favoriser l'acquisition de compétences

³⁴ Disponible sur le site du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche : <http://eduscol.education.fr/cid54928/accompagnement-personnalise.html>

³⁵ Disponible sur le même site : <http://www.education.gouv.fr/cid50471/mene1002847c.html>
et : <http://eduscol.education.fr/numerique/textes/reglementaires/tice/scolaire/rentree/circulaire-rentree-2011>

propres à chaque voie de formation et valoriser de l'articulation avec les *Travaux Personnels Encadrés* (TPE) et en T^{ale}, s'appuyer sur les enseignements spécifiques et dominantes disciplinaires pour mieux assurer la transition vers l'enseignement supérieur. L'*Accompagnement Personnalisé* est aussi une *instance de régulation des apprentissages*, qui a lieu lors d'échanges avec le professeur principal pour évaluer les résultats scolaires constatés spécifiquement lors d'une fin de trimestre ou tout au long du parcours de l'élève. Les appétences et les compétences déjà affichées par l'élève sont alors prises en compte pour susciter leur épanouissement et leur approfondissement. La verbalisation des besoins par l'apprenant est donc corrélative d'une adhésion nécessaire aux finalités de l'*Accompagnement Personnalisé*. Cela implique d'une part le recensement des pratiques existantes pour proposer une analyse qualitative des dispositifs proposés, et d'autre part celui des besoins et traductions en termes de nécessité pour l'*Accompagnement Personnalisé*. Par conséquent, toute tentative de recours à des entrées génériques est écartée pour recourir au contraire à des activités favorisant le recentrement sur des compétences précises. Tout projet mené en *Accompagnement Personnalisé* donne alors lieu à une évaluation respectueuse des principes suivants : l'établissement d'un calendrier avec des interventions ponctuelles, le soutien à la régulation par la concertation et des bilans intermédiaires, et l'élaboration des critères d'évaluation des activités mis en place.

La *Réforme* suppose donc un lien très fort entre les trois volets du dispositif qu'elle propose. Dans chaque proposition, il s'agit de répondre aux besoins des élèves le plus spécifiquement possible. Si les *Stages* constituent un temps fort de réinsertion de l'élève au cœur du système scolaire et des propositions qu'il offre, le *Tutorat* et l'*Accompagnement Personnalisé* donnent lieu à une prise en charge sinon individuelle, dans le premier cas, du moins au plus proche de l'élève dans le second. Ces deux dispositifs s'accordent à favoriser les projets avec toute la souplesse temporelle requise. Enfin, ils rapprochent l'enseignant d'un tuteur qui s'engage ainsi à rappeler les règles de vie de la communauté scolaire, d'écouter et de privilégier la parole de l'élève encadré, afin de le conseiller dans ses choix, tout en favorisant l'expression de son autonomie. L'enseignant s'engage ainsi à respecter tacitement de nouvelles *missions* dont il assure la pérennité. Il est d'abord un *observateur*, qui recueille et croise des indices pour les traduire en besoins d'accompagnement. Il se veut aussi un *médiateur*, qui rend accessibles les démarches et les programmes, puis un *maillon* de la communauté éducative, qui agit collégialement et en complémentarité avec ses collègues, et un *guide*, qui formule des hypothèses de réussite pour chaque élève. La spécificité des *contextes* d'apprentissage et d'acquisition auxquels l'*Accompagnement Personnalisé* peut donner lieu invite à s'interroger sur les particularités langagières et didactiques qu'il génère.

2.2. Historique du dispositif

Delahaye (2010, p. 1-20) reconstruit l’historique de la notion d’*accompagnement* en sollicitant en particulier depuis 2001 (soit sur les dix dernières années précédant l’élaboration de son article) le lexique qui lui est associé dans l’ensemble des réformes éducatives. On reproduira le tableau (p. 79) afin de rendre plus explicites les analyses proposées dont nous nous contenterons d’offrir une synthèse.

Nb d’occurrences	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Aide	24		17	7	4	10	7	5	20	17	111
Accompagnement	13		2	2	4	6	2	2	4	16	51
Soutien	2		4	4	3	2	3		2	3	23
Ens. Modulaire	5		3	2		1	1	1			13
Remise à niveau		1			1			1	1	1	5
Consolidation	1						1		1		3
Tutorat	2									1	3
Approfondissement			2								2
Études dirigées							2				2
Travail dirigé										1	1
Études surveillées											

Tableau 1: Évolution du vocabulaire de l’aide dans les dix dernières circulaires de rentrée

Delahaye élabore un certain nombre d’analyses, dont nous rappelons ici les grandes lignes. Le terme *soutien* est particulièrement utilisé et l’est encore aujourd’hui, notamment avec sa réintégration dans l’*Accompagnement Personnalisé*. On ne s’étendra pas ici la disparition de termes comme les *études surveillées* et les *études dirigées*, ou de *l’enseignement par modules* qui ne relèvent pas directement de notre propos. L’expression d’*aide aux élèves* est notable, en particulier en 2001 et 2010, alors même que l’*accompagnement* est particulièrement sollicité. Delahaye rappelle par ailleurs qu’en 2010 l’*aide personnalisée* qualifie le premier degré, et l’*Accompagnement Personnalisé* le second degré. L’absence d’*approfondissement*, s’expliquerait par le fait que l’*aide* recouvre essentiellement de la remédiation. Il note aussi que le terme *personnalisé* remplace le terme d’*individualisé*.

Accompagnement des élèves	Dispositifs d'aide variés et adaptés
Accompagnement du travail personnel	Dispositif efficace
Accompagnement individualisé	Dispositifs dérogatoires
Accompagnement personnalisé	Dispositif de formation en alternance au collège
Aide individualisée	Dispositifs relais
Aide personnalisée	Classes relais
Aide ponctuelle	Ateliers relais
Aide la mieux adaptée aux besoins identifiés	Itinéraires de découverte
Dispositifs d'aide adéquats	Module de découverte professionnelle
Dispositif d'aide et de soutien	Modules de soutien
Dispositif d'aide et de conseil	Parcours individualisé
Dispositif d'aide individualisée	Programme personnalisé d'aide et de progrès
Dispositif d'aide et d'accompagnement personnalisé	Programme personnalisé de réussite éducative
Dispositifs d'aides nécessaires	Remise à niveau
	Réseau d'aides spécialisées
	Soutien individualisé
	Soutien personnalisé
	Suivi individualisé
	Suivi personnalisé

Tableau 2 : Vocabulaire des différents dispositifs relevant de l'aide de 2001 à 2010

La profusion de termes invite à une réflexion sur le sens à attribuer à chacun, alors même que les politiques scolaires n'inviteraient guère à le faire. Ce flou terminologique, à défaut de s'expliquer réellement, pourrait recouvrir une volonté d'instaurer une égalité des chances bien plus qu'une course à la réussite.

L'auteur pose alors quelques jalons historiques visant à éclaircir les directives ministérielles, bien plus que leur mise en œuvre effective ou leur efficacité. Il énonce ainsi quatre temps fondamentaux : la « conférence » au 19^{ème} siècle, le « travail dirigé », la « pédagogie de soutien » à partir de 1977, les dispositifs d'aide et d'accompagnement, individualisés ou personnalisés, aujourd'hui. Nous nous contenterons d'évoquer le dernier, qui renseigne davantage sur notre propos. Les circulaires depuis 2001 dressent un bilan contrasté du dispositif d'aide individualisée. Alors même que l'ensemble des acteurs se prête volontiers au jeu (enseignants et élèves s'accorderaient à en reconnaître la pertinence) les enquêtes de terrain montrent que l'aide est souvent accordée aux élèves qui en ont le moins besoin, ou encore avec des contenus disciplinaires souvent sans rapport direct avec les nécessités qui se font ressentir auprès de ceux qui en auraient besoin. Enfin, l'articulation avec le dispositif des modules (groupes à effectifs réduits) n'est pas particulièrement exploitée.

Globalement, le constat de Delahaye est sans appel. L'attribution de qualifications particulières pour les enseignants en responsabilité de ces dispositifs est posée. On peut d'ailleurs se demander s'il faut mentionner les *assistants pédagogiques*. L'absence de pilotage aux niveaux national (ministère et corps inspectoral) et local (établissement) ferait cruellement défaut. La formation des élèves ne peut faire l'économie de celle des enseignants.

Clerc (2010, p. 114-117) synthétise utilement l'ensemble des contributions du colloque en rappelant que l'*Accompagnement Personnalisé* est une clé de l'évolution des enjeux de l'école. Ce dispositif se doit de déclencher un véritable processus d'engagement de la part de l'ensemble des acteurs conviés à en assurer le bon déroulement. Il ne peut donc se résoudre à n'être qu'une remédiation partielle et sans profondeur. Il vise ainsi à susciter une prise de conscience progressive des compétences nécessaires à une construction sociale en devenir (orientation scolaire en cours, guidage pédagogique dans l'appropriation des savoirs fondamentaux, appropriation des finalités citoyennes). Il ne peut donc que s'appuyer sur les productions des élèves sans cesse interrogées et améliorées au travers desquelles chacun répertorie un ensemble de postures nécessaires à la réussite éducative. Par conséquent, la culture de l'élève est un déjà-là primordial dont la connaissance et la prise de conscience devrait permettre d'éviter toute forme de contre-culture éducative. Les auto-évaluations jouent ainsi un rôle primordial (I.G.E.N., 2012, p. 21).

2.3. Aux origines étymologiques du dispositif

La somme des toutes ces perspectives institutionnelles ne peut réellement prendre sens qu'une fois comprise l'étymologie qui impose de nouvelles perspectives à la notion d'*Accompagnement Personnalisé*. À ce titre, l'*Académie française* nous renseigne clairement sur le fondement juridique du terme. En effet, le terme d'*accompagnement* atteste l'occurrence d'*accompaignement* dès le 13^{ème} siècle avec le sens d'*action de pariage*. Cela désigne le contrat de nature féodale en vertu duquel une parité de droit et de possession indivise sur une même terre est assurée entre pairs. Les *acceptions* sémantiques se diversifient à partir du 16^{ème} siècle pour recouvrir l'*action d'accompagner, ce qui accompagne, ou encore l'accessoire nécessaire, soit pour la commodité, soit pour l'ornement*. Si l'on excepte le sens spécifique en matière d'héraldique, on retiendra celui utilisé en musique : *soutien harmonique et rythmique à une ou plusieurs parties prédominantes, vocales ou instrumentales*.

C'est donc sans idées préconçues, que l'on peut apprécier deux domaines d'utilisation sémantique particulièrement intéressants dans le cadre de nos recherches. D'une part, il faudra apprécier l'importance du domaine juridique dans lequel le mot puise son origine. L'*accompaignement* suppose un bien indivis entre deux personnes. Cette première acception oriente nettement la représentation de l'*Accompagnement Personnalisé*. En ce sens on peut se demander ce que pourrait être cet espace commun qui se déploie entre l'enseignant et l'apprenant. Si l'apprentissage se fait à la mesure des besoins des élèves, comment s'oriente l'action de l'enseignant ? Il faudra identifier les procédures mises en place en particulier par le professeur pour identifier les besoins des élèves, et la façon dont il *personnalise* leur prise en charge. L'article *musique* contribue aussi à orienter notre réflexion vers une meilleure prise en compte de la relation enseignant-élèves. Il s'agit d'un *soutien harmonique et rythmique à une ou plusieurs parties prédominantes*. Conscient de l'écueil d'un simple discours métaphorique qui remplacerait une véritable réflexion (assimilant l'enseignant au chef d'orchestre), on doit souligner l'importance de la notion d'*harmonie* et de *rythme*. Ces termes utilisés ici comme des synonymes soulignent l'importance d'une allure soutenue par des transitions tout au long des apprentissages menés en *Accompagnement Personnalisé*. On pourra s'interroger sur la cadence selon laquelle le cours se déroule. L'éclairage apporté par le mot *personnalisé* conduit d'ailleurs à poursuivre certaines de ces perspectives sémantiques. Il s'agit d'un dérivé savant de *personnel* dont la première forme attestée est un verbe transitif *personnalisé* dès le 18^{ème} siècle. Deux articles sont proposés : *Adapter quelque chose aux goûts, aux besoins, aux moyens d'une personne* et *Donner un tour personnel à une discussion, à une critique en s'attachant à juger une personne plutôt que les idées qu'elle défend*.

L'insertion de l'autre dans l'élaboration du discours personnel est mise au premier plan. Des expressions comme *Adapter* et *Donner un tour personnel* impliquent nécessairement la prise en compte de son allocutaire dans la production de son propre discours. L'expression d'*Accompagnement Personnalisé* invite à prendre en compte toute l'étendue didactique partagée par l'accompagnateur et l'accompagné et dont la traversée suppose une attention portée à autrui. Cette bienveillance dont l'accompagnateur s'engage à faire épreuve trouve un éclairage particulier avec ces précisions terminologiques fournies par Paul (2010) au sujet de la question de l'autorité et de l'accompagnement :

Si nous avons quelques résistances à penser autorité et accompagnement, c'est que nous confondons *potestas* et *auctoritas*. Or la première renvoie au pouvoir légal attribué par la fonction, le grade ou le statut, pouvoir qui confère de prendre des décisions, d'exiger et d'exercer cette fonction dans un cadre institutionnellement défini. La seconde émane de la personne dont elle désigne l'influence, l'ascendant, le rayonnement. Elle correspond plus ou moins au sentiment de cohérence dégagé par une personne entre ce qu'elle dit, ce qu'elle fait et ce qu'elle est (p. 9).

L'*Accompagnement Personnalisé* relève de toutes évidences davantage de l'*auctoritas* que de de la *potestas* en ce qu'il implique une émancipation progressive de l'accompagné fort de la reconnaissance des savoirs dont il se trouve le bénéficiaire et ce tout au long de cet accompagnement pédagogique. Un peu plus loin l'auteure développe ce principe éthique qui prévaut dans l'*Accompagnement Personnalisé* en soulignant l'importance que revêt la reconnaissance du lien qui s'établit entre les deux acteurs de ce système (p. 10) :

On mesure la portée de ce qui est en jeu au travers de l'accompagnement : retourner le rapport en lien, autrement dit l'aliénation en émancipation. Cette possibilité a bien sûr à voir avec l'attention, l'art de retourner la connaissance de l'autre en reconnaissance.

Lani-Beyle (2010, p. 8-10) rappelle à son tour l'ancrage historique fort de notions, dont le bouleversement lexical auquel elles peuvent donner lieu (*coach*, *tuteur de résilience*, *médiateur* par exemple cités p. 1) recouvre la transmission de disciplines entre compagnons, comme peut l'être le *compagnonnage* dès le 18^{ème} siècle. De Vanssay (2010, p. 98-99) propose dans ce sens des pistes pédagogiques concrètes (projets pédagogiques liés aux mathématiques aux cycles 2 et 3, ateliers d'écriture pour le collège par exemple). Il n'y a qu'à ce prix que l'*Accompagnement Personnalisé* pourra s'imposer (Zakhartchouk, 2010, p. 11-12) comme un *levier* et non un *palliatif* envers les enjeux que pose l'école et ceux qui en sont en marge. Chauveau (2010, p. 164-167) énumère l'ensemble des attitudes contre-productives auxquels certains enseignants peuvent se livrer : fragmentation de l'aide, substitution à une séquence pédagogique réelle, diversion pseudo-culturelle, ou encore rapports pathologiques au dispositif (ségrégation et exclusion des élèves, démotivation des enseignants).

Le bilan de l'Inspection Générale (2012) permet de mesurer l'appropriation des enjeux de la *Réforme* par les acteurs éducatifs. Les avancées restent inégales : les enseignants s'emparent presque malgré eux (de nombreuses réticences sont relevées) des attentes ministérielles et de la nécessité de modifier leurs propres pratiques éducatives. Depuis le rapport de 2011, on a pu noter que le temps de concertation entre les enseignants s'était accru. Les préconisations proposées (p. 36-37) insistent encore beaucoup sur l'importance de diagnostiquer les besoins des élèves, d'explicitier davantage les objectifs des séquences et des progressions proposées, de travailler davantage en équipe, et d'identifier plus clairement les compétences transversales. À l'échelle de l'établissement, l'urgence est de se doter d'outils susceptibles de favoriser les apprentissages, et de développer des stratégies d'évaluation d'établissements pour pérenniser les conseils souvent distribués de façon ponctuelle.

2.4. Quelles perspectives de recherche ?

Cicurel rappelle en 2011 que l'enseignement en classe est le lieu d'observation d'un environnement matériellement situé et historiquement déterminé où s'exerce le travail d'un agent (le professeur) sur un usager (l'élève) à des fins de transformation. Or, les conditions mêmes d'exercice de l'*Accompagnement Personnalisé*, telles que déclinées précédemment, invitent à discuter la nature des relations instaurées entre les trois pôles traditionnels : l'enseignant, les élèves et le savoir. En effet, le travail de l'enseignant, qui ne s'en tient plus à l'exposition d'une matière (et l'on en reconnaît la complexité de la tâche !) s'oriente vers de nouvelles finalités. L'événement enseigné ne limite plus à un fait disciplinaire refermé sur lui-même, mais relève davantage de l'exploration d'une compétence, méthodologique par exemple, dont il faut assurer la maîtrise par l'élève. Il est évident, et notre propos est ici d'en comprendre les soubassements, que la transformation du référent en donnée d'apprentissage par l'enseignant s'en trouve affectée. L'*Accompagnement Personnalisé* devient ainsi un lieu privilégié d'observation des sujets en situation d'interaction (un enseignant mandaté pour consolider, approfondir et ouvrir de nouvelles perspectives à un groupe d'élèves sur une période délimitée) et des conditions de construction, d'accès et d'appropriation du savoir. Les croisements entre l'apprentissage et les interactions qui le rendent possible invitent à une réflexion sur la *didacticité* (Moirand, 1992) de l'*Accompagnement Personnalisé* révélés par les pratiques d'enseignants et d'élèves.

Il est évident d'ailleurs que la mise en place récente de l'*Accompagnement Personnalisé* exige d'importants efforts en matière de formation et de renouvellement des cadres à travers lesquels sont conçues les modalités d'intervention des professeurs-encadrants.

Afin de mieux servir les dispositifs à l'œuvre, et d'assurer particulièrement une *contextualisation* pertinente des apprentissages, il semble crucial d'examiner les pratiques scolaires des enseignants et de leur public. Seule l'analyse exhaustive de données empiriques peut prétendre à une réflexion sur l'appropriation des savoirs en *Accompagnement Personnalisé* par les apprenants et leur potentiel renforcement. Le compte-rendu linguistique et discursif minutieux à partir de transcriptions d'observations de classe permettra de dégager progressivement ce qui apparaît comme contingent ou ritualisé, et d'établir une possible définition de ce que peut-être la conduite de l'*Accompagnement Personnalisé*. On ne peut que s'étonner d'ailleurs de l'absence de détails apportés à la variation *linguistique* dans les sources officielles. Il n'est en aucun cas fait mention des possibilités d'un enseignement adapté répondant à la diversité *linguistique* du public scolaire. L'*Accompagnement Personnalisé* ne paraît pas être une réponse valable *a priori* à une éventuelle adaptation de l'institution scolaire à la richesse du *répertoire verbal* des apprenants. Le caractère déjà ouvert du contenu d'enseignement de ce dispositif s'avère complexe. Peut-on encore parler d'une didactique disciplinaire à part entière ? Comment délimiter clairement les contours d'un objet de savoir et d'autant plus l'instituer comme un constituant majeur de l'interaction d'enseignement et d'apprentissage ? À la complexité didactique traditionnelle qui cherche en principe à s'interroger sur les processus de transformation des objets en tenant compte de leur fonction dans institutions et pratiques qui les caractérisent s'ajoute le handicap d'une définition ouverte. À l'absence de représentation formelle concrète des savoirs à enseigner dans les circulaires ministérielles répond une autre difficulté plus spécifiquement saint-martinoise : faut-il penser l'*Accompagnement Personnalisé* comme une classe de langue ? Dans la mesure où l'importante liberté quant aux contenus de savoirs véhiculés en *Accompagnement Personnalisé* autorise une très grande hétérogénéité des pratiques pédagogiques, il peut paraître légitime de clarifier le statut et le potentiel didactique de l'*Accompagnement Personnalisé*, et d'interroger la place accordée au *répertoire plurilingue* des apprenants dans les pratiques enseignantes.

Notre recherche cherche donc à établir le plus clairement possible comment l'*Accompagnement Personnalisé* peut favoriser une dynamique pédagogique et relationnelle afin de susciter l'instauration de pistes pédagogiques pérennes dans l'élaboration des savoir-(faire). L'objectif est de s'interroger sur les conditions des bénéfices consécutifs au dispositif tutoriel, qui vise à rendre l'élève acteur de son apprentissage. Cette recherche s'interroge sur le sens et le rôle des processus interactionnels dans le fonctionnement des situations éducatives observées. On se demandera dans quelles conditions s'opère la transmission des savoirs, en particulier les relations possibles entre *situations polylogales* (Bouchard, 2005) et apprentissage.

On visera ainsi à faire émerger les mécanismes individuels qui sous-tendent la dynamique collective des interactions, en vue d'une formalisation des échanges au travers desquels s'opère le travail de signification. L'étude se focalisera d'une part sur les activités collectives qui organisent et régulent l'interaction, et d'autre part sur les actions individuelles des professeurs et de leurs élèves. La construction du savoir peut s'effectuer à différents niveaux de structuration (Porquier et Py, 2004) : au niveau *macro* (contenus d'apprentissage, poids des institutions etc.), *méso* (organisation de la séquence) jusqu'au niveau *micro* (dans le cadre d'une négociation discursive des savoirs). On analysera sous quelle forme s'exprime le processus d'intégration visant à mettre en relief les processus menant à l'articulation des savoirs *linguistiques* disciplinaires. Cette réflexion sur la dynamique des savoirs ne saurait être pertinente enfin sans une interrogation sur les conceptions que les enseignants ont eux-mêmes à propos de l'action.

Nous chercherons à délimiter le champ des ressources professionnelles sollicitées par les enseignants en situation d'*Accompagnement Personnalisé*. Les deux approches menées conjointement dans cette étude se veulent complémentaires : à la fois l'analyse des discours de la classe et celle des discours des enseignants sur leurs propres pratiques. Notre étude s'inscrit dans une dimension *praxéologique* (Bronckart, 2009) des ressources mises en œuvre dans l'agir enseignant. Notre propos est d'enrichir la connaissance des pratiques de classe, en particulier la délimitation d'une aire d'influences réciproques et bénéfiques entre les *représentations* des enseignants à l'égard du *plurilinguisme* et leurs pratiques éducatives. L'observation de séances en l'*Accompagnement Personnalisé* invite à une plongée en profondeur dans plusieurs moments du processus d'apprentissage. L'objectif est de mettre en évidence les mécanismes dialogiques et conversationnels associés à la mise en circulation des *représentations* professorales. Ainsi au fil de l'étude se dessineront les contours d'une carte visant à rendre plus lisible les interactions en jeu. L'enseignant est ainsi appelé à diriger l'élève pour le conduire à restructurer ses ressources et optimiser ses propres pratiques langagières.

Notre propos est d'accroître la connaissance des pratiques de classe. On se demande en particulier en quoi les *représentations* des enseignants à l'égard du *plurilinguisme* sont susceptibles de nourrir leurs pratiques éducatives. En ce sens, l'*Accompagnement Personnalisé* est une clé de voûte de cette étude. Il ne peut se réduire à une simple remédiation partielle et lacunaire. À l'échelle de l'établissement, l'*Accompagnement Personnalisé* a vocation à construire des outils susceptibles de favoriser les savoir-faire, et de développer des stratégies éducatives pour pérenniser les pratiques qui en découlent.

PARTIE III : APPROCHE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

1. Présentation générale des enjeux de la recherche

L'ensemble du troisième chapitre a pour vocation à ériger une assise théorique à l'ensemble de notre recherche, en assurant un positionnement épistémologique précis.

1.1. Synopsis de la recherche

Cette recherche poursuit l'ambition de dresser un état des lieux des pratiques éducatives en particulier en matière d'usage des *langues en contact* au sein des interactions en *Accompagnement Personnalisé*. Nous présenterons dans un premier temps les liens problématiques entre *processus interactionnels* et *situations éducatives*. L'exposé de ces croisements permettra dans un deuxième temps de montrer combien il est nécessaire d'interroger les passerelles entre les approches *linguistiques* et *didactiques*. Ces deux éclairages devraient nous permettre d'expliquer pourquoi il peut s'avérer délicat d'envisager l'*Accompagnement Personnalisé* comme un objet d'investigation à part entière, comme le *contexte* particulier que représente Saint-Martin.

1.1.1. L'apprentissage : de l'*interaction* à l'*acquisition*

Le but est modéliser les rapports problématiques entre *processus interactionnels* (l'ensemble des échanges en particulier lorsqu'ils se font en *langue première de socialisation* et en *langue de scolarisation*) et une *situation éducative (Accompagnement Personnalisé)*. La question de savoir comment ces interactions discursives en *Accompagnement Personnalisé* participent à un apprentissage pour les élèves mérite au moins d'être posée, sinon discutée. Cette étude apportera alors, nous l'espérons, un complément d'informations non négligeables à une analyse raisonnée

des activités *didactiques* menées dans le Secondaire à Saint-Martin. Reste que l'intérêt de cette étude n'est pas de recenser en termes évaluatifs un ensemble de pratiques enseignantes et de juger de leur efficacité, mais bien de construire un exemplier de pratiques susceptibles d'éclairer le croisement entre la prise en compte des prescriptions officielles et du *contexte multilingue* d'enseignement. Le présupposé de cette recherche se doit d'être clairement affirmé : l'entrée dans le dispositif de l'*Accompagnement* se fait par les pratiques observables. L'enseignant et les élèves sont perçus comme des acteurs sociaux qui donnent sens aux *Textes Officiels*, et sans lesquels ces derniers se réduiraient à un ensemble de prescriptions sèches et dénuées d'intérêt. C'est bien par le biais des croisements des *langues en contact* que se construit une dynamique de classe avec des apprentissages qui lui sont constitutifs. Il n'est pour autant pas question de se limiter au poids des *langues en contact* dans les acquisitions scolaires (ce qui reviendrait à mesurer si certaines dans la classe sont plus favorables que d'autres à certains apprentissages) mais de circonscrire le positionnement des acteurs en présence face à l'ensemble des *langues en contact* au moment où s'observe une intention d'enseigner ou d'apprendre.

À ce titre, une systématisation sinon des pratiques du moins d'un faisceau éventuel de convergences dans les pratiques langagières est proposée dans cette étude. L'objectif est de porter un regard aiguisé sur les *alternances de langues en Accompagnement Personnalisé* en se procurant les instruments conceptuels les plus pertinents pour une observation perspicace des récurrences dans les pratiques enseignantes. Nous veillerons au cours de cette étude à rendre visible au plan didactique et linguistique l'ensemble des interactions discursives, dont la connaissance ne peut qu'éclairer sur le long terme les liens entre l'enseignement, l'apprentissage et les situations de multilinguisme.

1.1.2. Vers une approche croisée entre *didactique* et *linguistique*

La mise en parallèle des domaines didactique et linguistique ne va pourtant pas sans poser problème. En effet, le premier concerne l'imposition d'un enseignement unilingue (comme l'exige l'institution scolaire). Le risque est d'entraîner d'une part une standardisation des échanges en *langue de scolarisation* dans les classes ordinaires (en particulier entre l'enseignant et les élèves) et d'autre part de minorer le déploiement des interactions des langues parlées par les élèves. Pour tenter de limiter ce risque, nous avons choisi de supposer que l'*Accompagnement Personnalisé* échapperait structurellement à certaines contraintes extérieures

comme la transmission d'un contenu disciplinaire prédéfini qui permettrait *de facto* un renforcement statutaire des partenaires de l'échange. Si l'objet d'enseignement n'est plus la concrétisation d'un savoir disciplinaire précis que l'enseignant se doit de transmettre à un groupe d'élèves, alors il est légitime de penser que le statut de l'enseignant ou celui des élèves se renforce au cours des échanges de classe. En d'autres termes, l'objet d'enseignement répond peut-être moins à une contrainte matérialisée par les programmes, comme cela peut être le cas dans une séance ordinaire dispensée dans chaque discipline (par exemple, les outils de l'argumentation indirecte en classe de 1^{ère} générale en cours de Lettres). Il se peut alors que les interactions entre enseignant et/ou des élèves relèvent davantage de leurs propres choix discursifs. Dans ce cas, on peut supposer que les prises de parole en *Accompagnement Personnalisé* pourraient se faire plus fréquemment et plus longuement en *langue première de socialisation*. La souplesse des modalités pédagogiques de l'*Accompagnement Personnalisé* peut favoriser alors, en ce sens, des interactions langagières plurilingues.

Si l'observation des pratiques peut parfois s'avérer délicate pour des élèves et des enseignants désarmés devant les attentes de ce dispositif, elle n'en demeure pas moins riche de ses couches de sédimentation où toutes les pratiques enseignantes se renouvellent en s'ajustant, bon gré, mal gré, aux codifications imposées par l'*Accompagnement Personnalisé*.

1.2. Comment circonscrire l'Accompagnement Personnalisé ?

Il s'agit ici de penser l'*Accompagnement Personnalisé* comme un objet de recherche à part entière et non plus un simple dispositif d'enseignement, pour comprendre ce que le passage du statut d'enseignant à celui de chercheur a de complexe et définir les postulats théoriques qui se posent quant à sa définition.

1.2.1 Penser l'Accompagnement Personnalisé comme un objet d'investigation à part entière

Une des difficultés à laquelle se confronte cette recherche est de constituer un ensemble de supports pertinents pour constituer l'*Accompagnement Personnalisé* à Saint-Martin comme un objet d'investigation à part entière. L'étiquette de dispositif de soutien aux élèves, le statut des enseignants et les formes d'activités qui lui sont dévolues permettent à la fois de le structurer comme un objet d'investigation et de qualifier les composantes qui lui sont inhérentes (les

objectifs attendus, les modalités fixées, la régulation des savoirs, le choix des langues utilisées par exemple). Or, l'étiquette rassurante d'*Accompagnement Personnalisé* favorisant des liens forts entre disciples et maîtres, implique de s'interroger sur les passerelles possibles entre l'ensemble des pratiques observées et les exigences institutionnelles. La personnalisation de l'accompagnement ouvre à un réseau sémantique très large. Jusqu'où peut-on accompagner un élève ? Sur quels critères ? Comment ce soutien se démarque-t-il de celui apporté dans un cours ordinaire ? On court alors peut-être le risque d'admettre l'*Accompagnement Personnalisé* comme une *non catégorie*. Nous n'entendons évidemment pas par là que l'*Accompagnement Personnalisé* se réduirait à une simple étiquette nébuleuse plus ou moins évidée de son sens. Toutefois, l'*Accompagnement Personnalisé* est peut-être, de tous les dispositifs pédagogiques, le plus mouvant en ce qu'il implique à notre sens un processus de reconstruction conceptuelle permanente. La grande liberté dont bénéficient les catégories qui le définissent (*soutien, approfondissement et orientation*) rend difficile l'élaboration de critères spécifiques pour circonscrire un ensemble des pratiques pédagogiques pertinentes.

Nous faisons par conséquent le choix entièrement assumé de tenir un registre précis des tentatives pédagogiques qui y sont menées au gré des essais, des biffures et des détours qui peuvent apparaître. Si l'on admet que des méthodes largement éprouvées peuvent faciliter l'entrée en matière dans un enseignement disciplinaire (la Toile offre désormais une myriade de sites grâce auxquels les enseignants puisent à loisir des propositions pédagogiques plus ou moins préconstruites), l'*Accompagnement Personnalisé* oblige en effet à davantage de raisonnements et d'acrobaties intellectuelles. On peut supposer que la nouveauté de ce dispositif, et le peu de sites qui lui sont consacrés obligent l'enseignant chevronné et volontaire à initier de nouvelles hypothèses de travail. La gestion des langues en classe exige que l'on fasse un détour qui peut consister en l'élaboration de ressources pédagogiques variées pour répondre aux obstacles qui se dressent sur la route de l'acquisition.

Aucune analyse de pratiques pédagogiques à Saint-Martin ne peut faire l'impasse sur une identification des langues en présence, lesquelles peuvent s'avérer être un obstacle aux apprentissages nouveaux pour certains enseignants ou au contraire un allié de poids dans la mise en place de stratégies *didactiques*. Ainsi sera-t-il important de désassembler le montage des pratiques enseignantes et des *représentations sociolinguistiques* qui les sous-tendent pour en comprendre les ressorts fondamentaux.

1.2.2. Du collègue au chercheur : quel positionnement adopter ?

Un des obstacles qu'il faudra surmonter concerne le positionnement du chercheur, sur lequel nous aurons l'occasion de revenir plus longuement, notamment dans le cadre méthodologique (cf Partie IV).

Le cours en *Accompagnement Personnalisé* invite l'observateur à de nouveaux angles de vue dans son exploration. Il est invité à s'écarter du simple déroulement de la leçon pour s'intéresser à ce qui l'accompagne et être à l'écoute des traces d'*alternances de langues* qui peuvent émailler des interventions. Le changement de langues, qui peut traduire des perceptions différentes du même énoncé initial, permet sans nul doute de prêter attention à des éléments en apparence anodins. Les *alternances de langues* brouillent une lecture trop mécanique de la leçon. Elles imposent à l'observateur d'emprunter un virage hors du sentier balisé de la leçon et demandent à chacun des acteurs de redoubler d'efforts pour en comprendre le cheminement. Nul ne peut douter que la présence de plusieurs *langues en contact* dans le cours ne rende les interactions plus délicates à saisir et à restituer. L'*Accompagnement Personnalisé* devient alors une scène où la *construction des actions et l'identité des acteurs* (Bronckart, 2009) se jouent dans une interaction permanente entre les prescriptions officielles et le *contexte multilingue*, au travers d'une négociation permanente entre enseignant et élèves. L'ensemble de ce travail s'inscrit dans une approche croisée d'une étude *didactique* (Chevallard, 1991), d'une *analyse des discours* (Mazière, 2010) et d'une observation de l'*activité enseignante* (Cicurel, 2011).

Par l'étude du *didactique*, on entend ce qui concerne *l'enseignement et l'apprentissage* en l'occurrence l'exploration d'un champ d'observation relativement récent, celui de l'*Accompagnement Personnalisé* comme un dispositif d'aide nouveau aux élèves. L'*analyse des discours* s'applique ici autant à connaître à la fois les interactions entre enseignant et élèves, que celles entre apprenants eux-mêmes ou encore les verbalisations par les professeurs qui soutiennent leurs démarches pédagogiques en *Accompagnement Personnalisé*. Dans le cadre de cette étude, la description des comportements des acteurs engagés dans le cours, revient à identifier l'intérêt porté par chacun à la fois au *contexte* des interactions, mais aussi aux contenus des discours proposés.

L'enjeu est ici de rendre compte de la façon dont les participants orientent leur point de vue en mobilisant un ensemble de ressources langagières ou non pour produire des décisions et des

réactions les uns face aux autres. Le langage favorise ainsi la constitution d'une *entente* entre les individus (Habermas, 1987) élaborée à partir de la mise en réseau de signes structurés en des systèmes sémiotiques fondamentalement arbitraires mais rendus nécessaires par convention. L'ensemble de notre étude cherche ainsi à vivifier l'approche *didactique* par celle du *praxéologique*. Aux fondements de cette approche *praxéologique*, Schmidt (2004) en s'appuyant sur les pères fondateurs de cette terminologie (Von Mises, 1933 ; Kotarbinski, 1965 ; Aron, 1948) explique que l'ensemble des actions humaines repose sur un paradoxe. Les *unités humaines individuelles* mettent en œuvre des *actions décidées* alors même que le *système*, dont elles relèvent et dont il est le résultat, les précède ! La contradiction se résout pourtant. Une science de l'action n'est ainsi pensable que dans la mesure où l'action éminemment subjective répond à une certaine objectivité prédictible et rationalisable.

Les actions observables en *Accompagnement Personnalisé* sont désormais *reliées* au système scolaire sous toutes ses formes, à la fois institutionnelles et prescriptives. En d'autres termes, l'angle *praxéologique* choisi dans cette recherche conduira, nous l'espérons, à comprendre comment la connaissance et l'intériorisation des règles du système éducatif par les acteurs de l'*Accompagnement Personnalisé* orientent leurs agissements discursifs.

1.2.3. L'Accompagnement Personnalisé : pour quels postulats ?

La possibilité de modéliser clairement l'*Accompagnement Personnalisé* en milieu *multilingue* conduit à réfléchir à un certain nombre de postulats. Un de ceux que nous retiendrons en particulier est celui d'une possible interaction entre les impératifs institutionnels (depuis le *B.O.E.N* jusqu'à la question de l'*aménagement linguistique* saint-martinois), les processus organisationnels à l'œuvre (recouvrant autant la politique éducative de l'établissement jusqu'aux projets *didactiques* planifiés), et le résultat observable (c'est à dire l'ensemble des pratiques langagières observables en classe).

La modélisation de l'*Accompagnement Personnalisé* sera bien celle d'une rationalisation de sa construction progressive, depuis sa *planification* par les autorités éducatives jusqu'à sa pleine réalisation en classe. Quel est donc le parcours épistémologique le plus à même de mettre en évidence le lien entre les présupposés de l'*Accompagnement Personnalisé* tel qu'il est construit et la coordination des actions chez les acteurs qui s'engagent au sein de la classe à en assurer la réalisation ? La relecture de Giddens (1987) est particulièrement éclairante pour saisir les actions

à l'œuvre en *Accompagnement Personnalisé*. Après en avoir succinctement exposé dans un premier temps les principes, nous envisagerons ce que cela peut apporter à la compréhension de l'*Accompagnement Personnalisé*.

1.2.3.1. Exposé succinct des principes de Giddens

L'approche de Giddens (1987) repose en particulier sur la *théorie de la structuration* au sein de laquelle il esquisse une approche de l'*action* à la lumière des *structures sociales*. Le premier concept que nous lui emprunterons est celui de la *dualité du structurel*. Les règles et les ressources utilisées au cours d'une action par un (groupe d') individu(s) désigne à la fois le résultat et la condition de l'action :

(...) l'étude de la structuration des systèmes sociaux est celle des modes par lesquels ces systèmes, qui s'ancrent dans les activités d'acteurs compétents, situés dans le temps et dans l'espace et faisant usage des règles et des ressources dans une diversité de contextes d'action, sont produits et reproduits dans l'interaction de ces acteurs, et par elle (...) (p. 74)

La *théorie de la structuration* de Giddens est assurément paradoxale. Alors qu'elle ne préexiste pas aux individus, elle est inhérente à leurs actions même. La *structure* recouvre à la fois le conditionnement même de l'action, qu'elle rend alors possible, tout participant au processus de cette action même. Ce principe de *récurtivité* (Rojot, 2000) implique le mouvement antagoniste du cadre de l'action qui favorise à la fois la prédétermination de cette dernière autant que son résultat lui-même dont elle conditionne la réalisation. En nous appuyant sur le postulat de Giddens, nous espérons participer à un enrichissement de la connaissance de la *dualité du structurel des systèmes sociaux* en l'occurrence celui d'un dispositif *didactique*, l'*Accompagnement Personnalisé*.

Afin de conduire cette recherche, nous présenterons une vue d'ensemble des principes de Giddens, à travers l'exposé très rapide de l'un de ses postulats.

L'appréhension de concepts comme la *ressource*, la *règle* et la *procédure* est particulièrement intéressante pour notre étude. Jusqu'alors, la distinction entre *action singulière* et *collective* s'organise de la façon suivante. L'*action singulière* tient à la réunion d'intentions particulières ajoutées les unes aux autres. À l'inverse, l'*action collective* peut tenir lieu de modèle aux agissements individuels qui se réfèrent désormais à elle. L'originalité de Giddens tient au dépassement dialectique de ces deux principes contraires (Rojot, 2000 ; Kechidi, 2005) dont on exposera ici brièvement les principes. L'*action individuelle* et/ou *collective* emprunte sa

spécificité à un *cadre de références communes*, construit à partir d'un certain nombre d'*impératifs de coordination de l'action*. Toutes les actions, aussi routinières soient-elles ont systématiquement trait à un ensemble de normes dont chacun engage un réajustement permanent au gré du flux de ses actions. L'action est aussi guidée par un principe *téléonomique*. Giddens postule en effet que l'adéquation entre la finalité recherchée et les moyens mis en œuvre pour en assurer la poursuite, constitue un facteur majeur dans la reconnaissance du *contexte* dans lequel l'action se déploie. Il en résulte que la *conation*, recouvrant l'inclination naturelle à *agir*, s'accorde avec la *cognition*, mobilisant les capacités intellectuelles de celui qui agit, pour configurer une coordination mobilisée au cœur de l'action. Or le passage de l'action menée par l'individu à celle effectuée par le groupe ne permet pas réellement de requalifier différemment cette *coordination*. Les interactions induites par des agissements collectifs étendent sans modifier structurellement la *coordination* engagée par les acteurs du processus. Bien au contraire, les interactions au sein du collectif requièrent simplement un principe d'*organisation*.

Cette relecture de Giddens débouche sur une appréciation particulière du dispositif d'*Accompagnement Personnalisé* requalifié pour le coup de *système*. Alors que l'interprétation de ce dispositif pédagogique de soutien s'adosse à un système intellectuel complexe (constitué du *B.O.E.N*, de la *contextualisation* de l'enseignement à Saint-Martin proposée par les discours officiels, et de la *politique éducative* menée par l'établissement) qui le surplombe, elle relève d'un conditionnement particulier opéré par les agissements des enseignants et des élèves *in situ*. Aucune caractérisation de l'*Accompagnement Personnalisé* ne peut donc être proposée sans une interrogation préalable sur les transferts de *coordination* entre le *macro* et le *micro-contexte*. Pour explorer ce champ d'étude, nous aurons recours à la terminologie de Giddens, en particulier, la *dualité du structurel* qui constitue l'assise de sa *théorie de la structuration*.

Une des affirmations de l'auteur est que le système social se structure dans et par les interactions réunissant les acteurs (Kechidi, 2005). Une différenciation s'opère alors entre la *structure* comme la réunion des *règles* et les *ressources* qui favorisent les interactions. On postulera pour notre part, que ces deux notions évoquées s'appuient à la fois sur les obligations institutionnelles que le *B.O.E.N* impose et sur les *représentations* qu'en ont les acteurs (ce qui revient à dire que les *représentations* par tous les acteurs qui sont liés de près ou de loin à l'*Accompagnement Personnalisé*). La deuxième définition du *structurel* est une conséquence logique de l'exposé qui précède. Les traits distinctifs du *structurel* que nous allons évoquer relèvent tous de la

construction sociale qui s'élabore lors des interactions entre les acteurs impliqués.

Le structurel s'organise autour de trois domaines. Le premier est d'ordre *sémantique*. Il recouvre la capacité de chaque acteur à construire du sens au fur et à mesure de l'action, à la fois en elle-même, dans le tissage de relations et le *schème d'interprétation* dans lequel elle naît. Le deuxième domaine tient à la fois du *pouvoir* et de la *domination*. Le *pouvoir* s'exhibe dans le surgissement des influences susceptibles de modifier l'action d'autrui. Le *monitorage* des actions s'établit au fil des normes imposées. On peut se demander quels rapports hiérarchiques sont susceptibles d'avoir un poids dans la manifestation de l'*Accompagnement Personnalisé* et du système sémiologique qu'il met en place. Dans quelle mesure les pratiques enseignantes sont-elles la manifestation de la *règle* que constitue le *B.O.E.N*, condition même du deuxième domaine, celui de la *légitimation de l'action*? Enfin, le troisième champ d'investigation concerne celui de l'*interaction entre les acteurs sociaux*. Giddens soutient que cette interaction se constitue selon un pôle double, constitué d'un double *volet structurel* et *systémique*. Le premier désigne l'ensemble des règles impliquant le formatage des relations favorisant une régularité de l'*agir*. Le *structurel*, le second, recouvre la capacité récursive des *règles* et des *procédures* dans laquelle s'originent les interactions. Le *système* recouvre alors l'espace interactionnel. Les attributs *structurels* des actions individuelles ou collectives, synonymes de l'ensemble des *règles* et des *ressources* utilisées, engageant la reproduction de relations systématiques dans l'espace et dans le temps. C'est cette particularité *structurelle* qui permet à l'ensemble de pratiques sociétales de se pérenniser. Le *structurel* est aussi de nature *récursive*, en ce qu'il est à la fois l'instrument et l'aboutissement des agissements des acteurs engagés. La structure n'est donc pas extérieure aux agents impliqués à l'exception de la trace mémorielle (Rojot, 2000) alors même qu'elle s'actualise dans les pratiques sociales.

Le structurel, lui, désigne « (...) l'ensemble des règles et des ressources organisées de façon récursive (...) » (Giddens, 1987, p. 74). Le *volet systémique* recouvre l'organisation de l'espace social dans lequel s'incarnent les activités de chacun. Le système social désigne l'écheveau des interactions interindividuelles que délimite l'ensemble des activités qui le produisent alors même qu'elles en dépendent.

1.2.3.2. Relire Giddens à l'aune de l'*Accompagnement Personnalisé*

Le choix d'inclure l'approche de la *structuration* de Giddens dans notre étude n'a d'autre but que de permettre un recentrement sur la formalisation du système d'enseignement de l'*Accompagnement Personnalisé*, notamment à travers les interactions entre la prescription de l'*agir* qui figurent dans les textes officiels (qu'ils émanent du *B.O.E.N.*, de la COM ou des attentes de l'administration du lycée), les modalités de présentations proposées aux élèves et les effets produits de cet ensemble sur la réalisation des interactions langagières réalisées lors des observations en classe.

En effet, le concept même d'*organisation* désigne deux vertus spécifiques du système : la *forme* (ce qui est structuré) et le *processus* (ce qui structure). On ne peut guère espérer saisir la *forme* des interactions entre les langues au sein des séances d'*Accompagnement Personnalisé* si on se dessaisit des forces *processuelles* à l'œuvre. Le *modèle de la dualité du structurel* de Giddens doit permettre l'élaboration d'une *théorie de l'action* (Friedrich, 2001) en *Accompagnement Personnalisé*. La grande liberté de manœuvre accordée aux enseignants dans le *B.O.E.N.* et la *politique linguistique* de l'île invitent à discuter des *règles* qui régissent la séance d'*Accompagnement Personnalisé*. Si l'on admet à la suite de Giddens que la *règle* permet de conduire un certain nombre d'actions, elle ne peut alors se comprendre sans une référence claire au *contexte* dans lequel elle prend effet. La règle est donc moins ce qui rigidifie l'action que ce qui favorise l'élaboration d'un panorama d'actions et de décisions possibles (Dupuy et Kechidi, 1996). L'essence même de la *règle* se veut paradoxale dans la mesure où son application s'apparente à un faisceau de conditions possibles d'actions dont la délimitation et la discrimination de certaines rend possible l'interprétation de ses possibilités. C'est à cette possible régulation de l'*agir* que la règle renvoie. Or, devant l'infini des agissements possibles en *Accompagnement Personnalisé* autorisé par le *B.O.E.N.*, quels sont les principes de régulations qui s'instaurent dans l'espace discursif ?

Quels *textes*³⁶ (parmi le *B.O.E.N*, la COM ou la *politique éducative* du lycée, lequel aura le plus de poids en matière de contraintes et de régulation de l'*agir* ?) Quelles sont les finalités assignées par les enseignants à l'*Accompagnement Personnalisé* ? Quel poids les *langues en contact* ont-elles à la fois dans la coordination des actions, et la finalité (au sens de l'intentionnalité, à la fois comme conséquence recherchée, et volonté redéfinie au fur et à mesure de l'avancée de l'action) ? Quels obstacles langagiers et/ou épistémologiques peuvent freiner ou favoriser le déploiement de l'*agir* en *Accompagnement Personnalisé* ?

À l'inverse on peut aussi demander si la liberté des textes prescriptifs n'entraîne pas une diminution de l'attention portée au cours de l'action qui sera d'autant moins amendée qu'elle obéit à des schémas d'exécution préétablis. Nous souhaiterions pour conclure évoquer toute la difficulté qu'il y a à vouloir évoquer une *théorie de l'agir* en ce qui concerne l'*Accompagnement Personnalisé*. On peut faire référence à l'émergence d'agissements spécifiques que les acteurs ne sont peut-être pas toujours à mêmes d'évaluer clairement. S'il reste délicat de restituer l'intentionnalité des agents qui préside à l'action, cela ne signifie pas pour autant qu'il ne soit pas possible de montrer de quelle manière les acteurs s'accommodent des circonstances grâce auxquelles ces actions sont rendues possibles. Une réflexion sur la *contextualisation* de l'*agir* amène à considérer ce flux continu comme le résultat d'une insertion de toutes les actions dans des *cadres d'expériences* (Goffman, 1961) à déterminer. Le compte-rendu de l'ensemble des comportements implique une réflexion sur la verbalisation par l'agent qui est en situation de clarifier ce qui a pu diriger ses agissements.

Nous chercherons donc au cours de cette recherche à rendre compte de l'impact de cette approche dialectique : prescription ministérielle, aménagement local et réalité des pratiques. En effet, on se sera amené à se demander dans quelle mesure la *contextualisation* des apprentissages à Saint-Martin est à la fois tributaire d'une prise en compte réelle du multilinguisme de l'île, de la *politique éducative* et *linguistique* mise en place par la COM, et de la reconnaissance ou non par les enseignants des spécificités du *répertoire plurilingue* des apprenants. La mise en

³⁶ Nous reprenons la définition de *texte* au sens où Bronckart l'emploie (2009) : (...) un texte constitue une *unité communicative*, en ce sens que sa structure est étroitement articulée aux diverses exigences interactives des situations d'activité générale (ses conditions d'ouverture et de clôture, notamment, dépendent de cette situation), et il relève d'un des multiples *genres* historiquement élaborés par les formations socio-langagières en exploitant les ressources d'une langue naturelle donnée (p. 1-2).

circulation des prescriptions éducatives rend l'*agir* en *Accompagnement Personnalisé* complexe à saisir, et impose une investigation des plus rigoureuses.

Alors même que ce dispositif peut sembler complexe à saisir, il n'en demeure pas moins un objet d'investigation *praxéologique* tout à fait pertinent, en particulier lorsque l'on cherche à comprendre ses présupposés épistémologiques.

1.2.3.3. Un objet aux contours insaisissables

L'ensemble des prescriptions, qui déterminent l'*Accompagnement Personnalisé*, résulte d'un programme dont la prise en charge dans un *contexte* socioculturel et *linguistique* spécifique renouvelle le contenu (Amigues, 2009).

Le projet de cette recherche est ainsi de décrire le plus minutieusement possible les ajustements dans la pratique enseignante eu égard non seulement aux prescriptions de la *noosphère* (Chevallard, 1985), aux projets menés par les enseignants, mais aussi au *contexte multilingue* de Saint-Martin. Il s'agit ainsi dans cette étude de démonter l'assemblage d'un ensemble de pratiques enseignantes soumises à des *représentations* dont la question de(s) langues parlées par les élèves constitue la pierre angulaire. Les résultats empiriques peuvent permettre de dégager dans cet écheveau de pratiques, dont nous nous fournirons un aperçu au travers de quelques observations *in situ*, une analyse *linguistique* et *didactique* dont les pratiques enseignantes font preuve. En d'autres termes, on peut supposer dans un premier temps que l'*Accompagnement Personnalisé* se construit en amont par les exigences institutionnelles autant qu'il est reconstruit par la multiplicité des interactions *plurilingues* auxquelles il donne lieu en classe. On peut alors se demander ce que recouvre réellement la mise en œuvre de l'*Accompagnement Personnalisé* et s'interroger sur le renouvellement possible d'un sens auquel le *contexte* d'enseignement saint-martinois peut offrir un usage adéquat. Le logicien polonais Kotarbinski réussit ainsi la transition entre *pragmatique* (prise en compte par le langage du rôle et de la place de tout locuteur) et *praxéologie* qui considère le choix des signes utilisés pour communiquer comme des *actions* à part entière : « C'est ainsi que l'action des hommes devient intelligible à travers la logique du langage » (cité par Schmidt, 2004, p. 109).

Nous empruntons ainsi à Fillietaz un champ de recherches particulièrement riche :

L'appréhension de l'éducation comporte à l'évidence l'assurance de s'intéresser à la fois aux mécanismes langagiers associés aux activités humaines et aux mises en forme de ces productions langagières (à paraître).

L'*Accompagnement Personnalisé* interroge de façon cruciale les relations entre approche *linguistique* et réflexion *didactique*. La présence d'*alternances de langues* recentre les interrogations du chercheur autour de nouvelles perspectives concernant la valorisation ou la stigmatisation de ces pratiques d'*alternances*. L'instabilité des pratiques langagières et l'éventuelle *insécurité linguistique* qui peuvent en découler interrogent différemment les relations entre contenus d'enseignement et formes langagières utilisées. La compréhension de l'*Accompagnement Personnalisé* ne peut que se trouver enrichie de cette prise en compte de l'implication des sujets (les apprenants) dans l'activité langagière indissociable de l'activité d'apprentissage. L'appropriation du *territoire linguistique* et interactionnel s'inscrit pour le coup dans une réflexion profondément *praxéologique* où la classe d'*Accompagnement Personnalisé* devient un espace d'acquisition.

Les particularités de l'*Accompagnement Personnalisé* en font ainsi un enseignement très souple au titre de ses différents paramètres constitutifs : contenu d'enseignement, prise en charge des activités, disparité entre les disciplines originelles des enseignants et leur champ d'intervention, horaires et liberté de projets. L'ouverture à un vaste champ d'interprétations possibles favorise en amont une reconfiguration personnelle potentiellement très marquée par les enseignants. Or, le *modèle didactique systématique* (Carnus, 2010), recouvrant le contenu d'enseignement, l'activité enseignante et celle de l'élève, s'en trouve d'autant bouleversé.

L'expérimentation de l'enseignant n'est plus réellement une donnée préalable, à partir de laquelle on peut s'assurer d'une recherche pertinente, mais bien une donnée à construire, si l'on admet que le caractère très récent de l'*Accompagnement Personnalisé* ne favorise pas un recul très important sur d'éventuelles pratiques chevronnées d'enseignants au fait de ses enjeux spécifiques.

1.2.3.4. Un objet d'investigation *praxéologique* pertinent

Notre première démarche sera donc de saisir l'*Accompagnement Personnalisé* comme une catégorie *praxéologique* pertinente.

L'*Accompagnement Personnalisé* est certainement une occasion intéressante de scruter l'activité enseignante autant à la mesure des pratiques des professeurs que dans la *gestion de l'activité collective* (Amigues, 2009). Le partage de la tâche délimite une marge de manœuvre plus ou moins large dans la réalisation d'une prescription professionnelle. En l'occurrence, le *développement de l'activité de l'enseignant* est traditionnellement considéré comme situé dans un triple ancrage : dans le développement de l'organisation éducative, dans celui des pratiques professionnelles enseignantes, et par l'inscription de *l'action individuelle dans une situation singulière avec ses contraintes propres*. Or les prescriptions, dont l'*Accompagnement Personnalisé* font l'objet, restent parfois sinon floues du moins assez ténues. Les orientations, dont ce dispositif peut faire l'objet, l'inscrivent dans des orientations parfois nébuleuses. Non seulement l'objet d'enseignement qu'il recouvre est indistinct mais les bénéficiaires, les élèves ciblés par le dispositif, ne semblent pas être toujours déterminés avec beaucoup de minutie, comme nous avons pu le constater dans la première partie de notre recherche. L'efficacité du dispositif peut ainsi s'en ressentir. Comment exiger des enseignants qu'ils s'engagent dans l'élaboration d'outils performants, ou encore qu'ils mobilisent des ressources pertinentes alors qu'ils se doivent d'appliquer une réglementation peu claire ?

Le risque est alors grand que l'appellation d'*Accompagnement Personnalisé* ne se dilue dans un ensemble de pratiques fortuites et recouvre alors une remédiation au coup par coup, au travers de laquelle l'enseignant se transformerait davantage en un répétiteur du cours mal assimilé par les élèves plutôt qu'en expert de pratiques innovantes et motivantes. Il y a sinon à craindre du moins à supposer, qu'une très grande liberté dans l'appréciation du *B.O.E.N* de l'*Accompagnement Personnalisé* ne réduise le dispositif à un champ restreint de soutien scolaire ordinaire et non d'innovations pédagogiques, dont la recherche permanente devrait être une des orientations fondamentales. Comme le suggère d'ailleurs Carnus (2010), les prescriptions déclinées en une myriade de dispositifs ont très souvent une résonance proportionnellement faible dans les pratiques professionnelles enseignantes qui en découlent.

On peut ainsi se demander quel est le traitement accordé par les enseignants aux programmes, aux réalités *plurilingues* au sein des activités *didactiques* et pédagogiques. Affirmer que l'*Accompagnement Personnalisé* relève d'une réflexion sur l'*agir* implique d'une part de mener une réflexion sur l'interaction entre le *contexte* dans lequel il se produit et l'ensemble des activités auquel il donne lieu. Cette assertion impose de prendre avec lucidité toute la mesure de l'écart éventuel entre exigences *macro-contextuelles* et interactions *in situ*. Un examen approfondi de la question (Mondada, 1998) montre qu'en dépit d'une pensée commune, le *contexte* n'est pas nécessairement un principe explicatif préalable suffisant mais qu'il constitue un cadre en perpétuelle reconstruction dans l'activité. On ne peut que douter de la possibilité de formaliser un cadre définitif (*macro-contextuel*) dans lequel les interactions langagières prendraient place en *Accompagnement Personnalisé*. Une telle réflexion signale la difficulté de transformer l'*Accompagnement Personnalisé* en un objet précis de connaissance sans une analyse préalable du *caractère énigmatique et déroutant de l'action* (Friedrich, 2001, p. 93) qui s'y déroule. L'*intentionnalité* et la *processualité* sont des dimensions constitutives de l'action en *Accompagnement Personnalisé* que nous aurons l'occasion lors du dépouillement des observations menées en classe d'interroger.

En effet, une des premières difficultés qui se dresse pour nous, en tant qu'observateur, de surcroît enseignant en poste dans le même établissement, est de comprendre une action à laquelle nous ne participons pas, mais au sujet de laquelle nous partageons un *stock d'expériences* (Friedrich, 2001) susceptibles d'offrir certains éclairages. Cette réflexion d'un intérêt incontestable pour une *théorie de l'action* en *Accompagnement Personnalisé* impose un rappel historique des approches épistémologiques retenues pour cette étude. Dans un premier temps, nous montrerons en quoi toute réflexion sur l'*Accompagnement Personnalisé* gagne à s'intégrer dans un faisceau de réflexions autour des approches interactionnistes. Dans un second temps, on abordera l'*Accompagnement Personnalisé* comme un nœud de convergences entre les interactions langagières et l'acquisition de savoirs. Enfin, on esquissera l'arrière-fond nécessaire à l'élaboration possible d'une *théorie de l'action* en *Accompagnement Personnalisé*. Cela supposera d'étudier les intentions qui peuvent être à la source de prises de décision pendant la séance et plus précisément dans la *portion d'action* reconnue comme afférente à l'intentionnalité d'ensemble de l'action menée.

1.3. Un point d'ancrage épistémologique très marqué

Cette partie vise à restituer à l'*Accompagnement Personnalisé* toute la profondeur notionnelle qu'un tel dispositif mérite. Il faut ici reconstituer certaines étapes d'une réflexion interactionniste complexe pour mieux appréhender certaines de ses particularités méthodologiques et notionnelles. Ainsi pourra-t-on mieux percevoir les forces agissantes au cœur des interactions observables en *Accompagnement Personnalisé*, avant de comprendre de quelle manière les acteurs s'orientent au cours des échanges pour élaborer du sens et co-construire le contenu disciplinaire et langagier du cours.

1.3.1. Au cœur d'une approche interactionniste

Un rapide rappel des fondements de l'*interactionnisme symbolique* (Blumer, 1969) peut favoriser une telle lecture. L'*interactionnisme* s'impose comme la construction du sens au travers d'interactions. Les premières réflexions liées à ce concept naissent d'ailleurs au cœur de Chicago où la multiethnicité associée à une image de violence et de délinquance impose de s'interroger sur un mieux-vivre collectif. En se gardant de toute assimilation abusive avec la situation extrascolaire souvent délicate de Saint-Martin (comme a pu le montrer la *Partie II. Contextualisation de la recherche*), il n'est pas anodin de noter que la complexité sociale *contextuelle* que connaît notre île favorise aussi l'émergence d'une réflexion sur une harmonie possible entre savoirs scolaires, pratiques enseignantes et société.

Les fondements même de l'*École de Chicago* (Coulon, 1992) définissent les bouleversements sociétaux comme l'aboutissement régulier d'une interaction entre la conscience personnelle et l'ensemble social objectivable. Or, Mead, dont l'apport à l'*École de Chicago* reste indéniable (Horowitz, 2002), rappelle que le sujet intègre durant le processus de la socialisation des *gestes significatifs* (comme tendre la main à quelqu'un en réponse à une salutation) et des *rôles sociaux* incarnés par un *autrui signifiant* (c'est à une personne endossant un rôle social actif). Le langage devient un symbole signifiant au sein du monde. Chaque information traitée est donc médiatisée par l'interprétation dans un processus permanent de construction sociale. L'interprétation s'élargit jusqu'à un *autrui généralisé* qui désigne la communauté symbolique d'appartenance. La construction de la signification est désormais indissociable de la communication sociale et de ses interactions. Elle est donc à la fois collective et inhérente au groupe dans lequel elle se constitue.

L'approche *interactionniste* met à mal tout paradigme sociologique positiviste selon lequel le fait social préexistant déterminerait l'action collective. Il va de soi, en particulier sur un plan méthodologique, que la réalité sociale est l'aboutissement d'un ensemble d'interactions entre les échanges de ses membres et celui de la co-signification de ce que chacun vit.

On ne peut pas alors décrire convenablement un dispositif pédagogique sans s'interroger sur les *représentations* et l'interprétation que s'en font ses acteurs. La *représentation* nécessairement subjective du vécu des individus engagés dans un processus de signification et des liens qui fondent la cohésion du groupe s'avère en effet indispensable pour en espérer restituer convenablement l'économie générale. Les deux schémas que nous proposons (Figures 3 et 4) visent à représenter la prise en compte de l'*Accompagnement Personnalisé* au sein d'un ensemble de paramètres *contextuels* fondamentaux. Le premier, intitulé *Présentation de la situation éducative à Saint-Martin* interroge une dimension *didactique* (Fillietaz et Schubauer-Léoni, 2008, p. 17) de l'*Accompagnement Personnalisé* notamment à travers la question des conditions de l'accès au savoir. Le schéma intègre les notions définies par Calvet (2013, p. 110) :

Nous appellerons *politique linguistique* un ensemble des choix conscients concernant les *rappports* entre langue(s) et vie sociale, et planification *linguistique* la mise en pratique concrète d'une politique *linguistique*, le passage à l'acte en quelque sorte.

Le second schéma *Configuration des interactions en Accompagnement Personnalisé* détaille les forces en présence dans la classe. La présentation du *macro-contexte* (institutionnel, politique et pédagogique) et du *micro-contexte* (en classe) permet de rappeler le lien indissoluble entre les deux. Nous empruntons la terminologie de Fillietaz (2008, p. 10) :

- « *L'ordre interpersonnel* renvoie aux mécanismes de coordination et de coopération dans des formes d'actions collectives ». La production d'énoncés passe par l'échange entre les partenaires dont l'asymétrie varie à la fois en termes d'expertise langagière et d'expertise en matière de contenus disciplinaires.
- « (...) *l'ordre socio-historique*, qui renvoie aux environnements institutionnels et culturels dans lesquels les interactions prennent place ». L'*Accompagnement Personnalisé* interroge en permanence le positionnement des acteurs par rapport à des pratiques d'enseignant et d'élèves plus ou moins reconnues par la tradition scolaire. Les conditions même du dispositif d'*Accompagnement Personnalisé* font dialoguer les *représentations* d'un enseignant expert et celles d'apprenants novices.

- « (...) *l'ordre sémiotique*, par lesquels ces mécanismes de coordination et d'orientation dans l'environnement social sont accomplis ». La place des *alternances de langues* bouleverse en particulier l'élaboration d'une construction des savoirs par les acteurs engagés.

Les deux axes encadrant le schéma permettent d'apprécier l'importance au sein des interactions en classe d'*Accompagnement Personnalisé* du *macro-contexte* et du *micro-contexte*. L'axe vertical s'intéresse à la prise en compte des spécificités du *contexte* saint-martinois (objectivable par la *contextualisation* que nous avons proposée dans la première partie de cette recherche, et par les enseignants lors des entretiens). L'axe horizontal manifeste l'importance des interactions à caractère acquisitionnel observable en classe d'*Accompagnement Personnalisé*. L'intérêt principal de notre recherche réside dans le croisement entre les deux axes. On cherche ainsi à évaluer la prise en compte du *macro-contexte* dans le *micro-contexte* des interactions entre apprenants et l'enseignant le cas échéant.

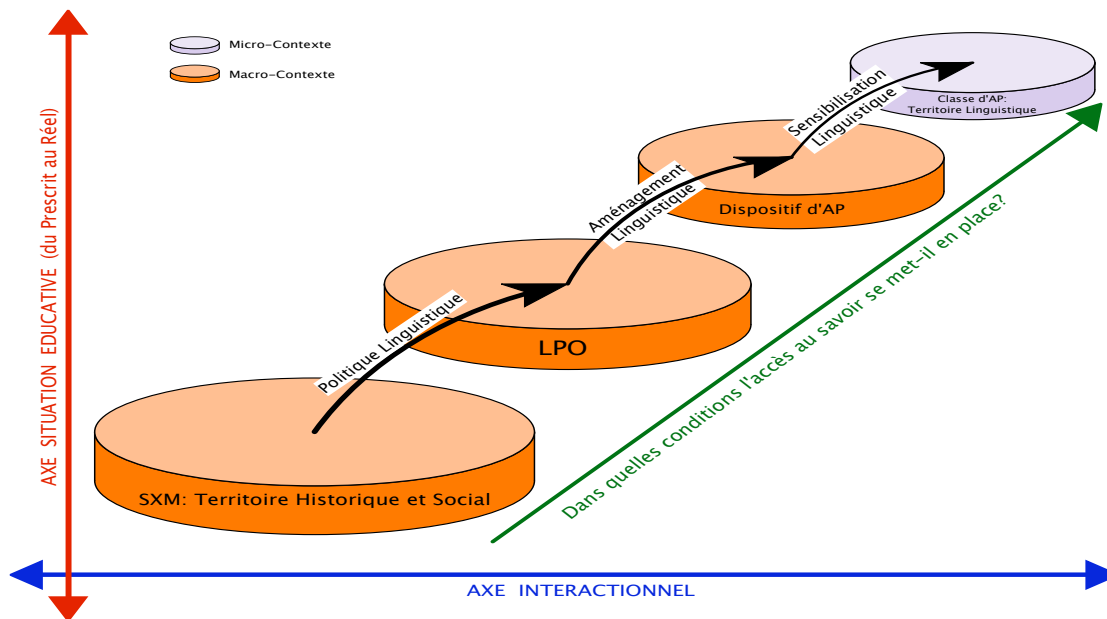


Figure 3 : Présentation de la situation éducative à Saint-Martin

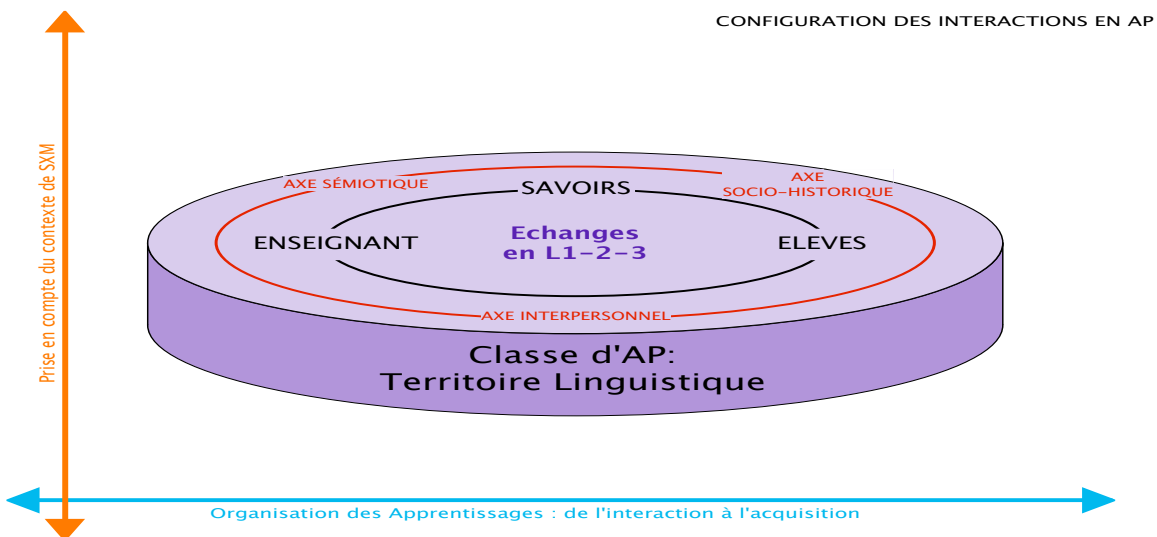


Figure 4 : Configuration des interactions en *Accompagnement Personnalisé*

1.3.2. Les forces à l'oeuvre

Comme nous l'avons dit précédemment, l'analyse du dispositif d'*Accompagnement Personnalisé* s'inscrit dans une volonté profonde d'articuler les approches *didactique* et *linguistique*. On s'efforce de comprendre comment l'*activité enseignante* s'élabore dans et par les *interactions* de chacun des acteurs engagés. L'étude de l'*activité enseignante* relève, d'une part, du champ *acquisitionnel* dans la mesure où les acteurs engagés dans son déroulement imposent leur fonctionnement personnel. Elle implique d'autre part la prise en compte du domaine *didactique* en ce que la configuration des interactions se plie aux exigences de la norme scolaire. Nous rejoignons pour le coup l'approche de Cicurel décrite par Fillietaz (2008, p. 20) puisque :

Cette posture se situe en effet à la croisée d'*approches didactiques*, de l'analyse conversationnelle et de l'analyse des discours. Elle se propose d'intégrer dans l'approche acquisitionniste la notion de *processus acquisitionnel programmé*. L'enseignant *médiateur* devient ainsi celui qui *guide une appropriation* et qui engage des *pratiques de transmission de savoir* (Cicurel, 2002).

Dans la mesure où l'*Accompagnement Personnalisé* est un dispositif récent, les pratiques chevronnées peuvent venir à manquer, voire se faire rares. Exposer les contenus d'apprentissages en *Accompagnement Personnalisé* revient à évoquer un ensemble de savoirs-(faire) pédagogiques qui ne sont plus associés à un référentiel prédéterminé.

Concevoir un cadre épistémologique pertinent de l'*Accompagnement Personnalisé* implique un croisement entre des pratiques issues d'une tradition scolaire et d'autres relevant plus spécifiquement d'innovations décidées soit en amont, lors de la planification des activités, soit localement lors de négociations discursives. L'*Accompagnement Personnalisé* devient ainsi un lieu propice à une réflexion sur le tissage des pratiques relevant d'une approche à la fois prédéterminée mais aussi régulée *in situ*. Les *préconstruits sociohistoriques* (recoupant toutes les conventions à l'œuvre dans la désignation des objets, et des pratiques d'enseignement et des expériences des acteurs en présence) se conjuguent à une *approche située* (Forget et Schubauer-Léoni, 2008) au travers de laquelle les conventions sont énoncées puis réajustées à la mesure d'une *ratification* collective au sein de la classe.

1.3.3. Vers une dynamique praxéologique

L'enjeu de cette étude est ainsi de rendre compte de la façon dont les participants (enseignants et élèves) peuvent orienter *praxéologiquement* (Schmidt, 2004) leur point de vue en mobilisant un ensemble de ressources langagières ou non afin de produire des décisions et des réactions les uns face aux autres. Dans cette mesure, on se demande en quoi la relecture *praxéologique* de la *Réforme* peut favoriser une meilleure compréhension *linguistique* des présupposés *didactiques* qui lui sont inhérents.

Si l'on admet que l'*Accompagnement Personnalisé* est le lieu d'une articulation particulièrement étroite entre les apprenants et l'enseignant comme le suggère la *Réforme*, on ne peut que s'interroger sur les modalités de collaboration de cette *action collective* (Sensevy, 2011). Il devient intéressant d'éclairer les soubassements qui permettent de délimiter clairement une unité dans le flux permanent des conduites des agents que cela soient celles de l'enseignant ou de l'élève. On peut se demander si le cadre a priori souple de la *Réforme* favorise davantage une certaine liberté des enseignants, en impactant clairement les comportements scolaires observables en classe d'*Accompagnement Personnalisé*. Les ressources pédagogiques (supports, activités, routines d'enseignement par exemple) peuvent être choisies avec davantage de souplesse que dans un cours ordinaire. La question de l'*agir* observable repose sur le croisement de deux réflexions devenues fondamentales : la signification des actions se trouve-t-elle modifiée dans le cadre de l'*Accompagnement Personnalisé* à Saint-Martin ? Les actions répondent-elles à une logique situationnelle (insertion dans un cadre spatio-temporel différent d'un cours ordinaire) particulière susceptible d'avoir un impact sur les apprentissages ?

Il en ressort que la délimitation même des étapes d'une leçon en *Accompagnement Personnalisé* opère peut-être des découpages spécifiques dans le flux continu des activités. L'analyse des actions et des discours en situation en particulier ceux des enseignants peut aider à mieux appréhender le passage d'une lancée (action impulsée par l'enseignant), le résultat observable (la réaction en particulier des élèves, la progression ou non de l'activité, la modification des comportements par exemple) et l'interaction entre les partenaires. Enfin ce choix épistémologique d'appréhender l'*Accompagnement Personnalisé* dans sa portée *praxéologique* implique que la construction des interactions observables en *Accompagnement Personnalisé* ne puisse se comprendre en dehors d'une édification de l'univers social et culturel dans lequel il

s'origine (Bronckart, 2009). Grande serait la tentation de percevoir l'*Accompagnement Personnalisé* comme une *non catégorie*. L'absence de précisions ministérielles sur le contenu d'enseignement, et les modalités pratiques font courir le risque à ce dispositif de recouvrir un grand vide. À certains qui lui reprocheraient d'être une vague étiquette dissimulant des enjeux brumeux et vidés de sens, d'autres objecteront que son élaboration répond à une construction conceptuelle engagée dans un processus de reconquête sémantique permanent.

L'*Accompagnement Personnalisé* est certainement sans conteste le lieu d'une organisation médiatisant certains rapports entre les élèves, l'enseignant et le *macro-contexte* saint-martinois, selon des modalités de régulation interactionnelle dont il faut apprécier les règles de fonctionnement. Il n'est pas donné d'emblée d'arrêter de façon stable le statut mouvant des savoirs que les apprenants sont amenés à co-construire à la fois avec leurs pairs et avec l'enseignant. Par quels moyens déterminer ce que les élèves apprennent lors des interactions ? Comment conserver la trace des conditions qui rendent une situation d'apprentissage favorable aux processus d'acquisition d'une *langue de scolarisation* dans un *contexte multilingue* alors que l'on situe *ipso facto* dans un enseignement *unilingue* ?

Soucieux de relever des indices d'acquisition dans cette approche archéologique des profondeurs de la classe, le chercheur se met à la recherche d'un *palimpseste* (Genette, 1982) complexe dont on n'est jamais sûr de pouvoir séparer avec netteté toutes les couches. L'*Accompagnement Personnalisé* est un exemple d'interactions entre pratiques langagières et développement humain dont on cherchera à désosser les mécanismes.

2. Catégories épistémologiques retenues

On verra dans cette partie en quoi l'*Accompagnement Personnalisé* est un exemple d'interactions entre pratiques langagières et développement humain, dont il faut étudier les mécanismes, pour apprécier sa relecture à travers un nouveau cadre épistémologique.

2.1. Entre pratiques langagières et développement humain

Le choix de mettre en perspective approches *didactique* et *linguistique* nous a conduit à appréhender l'*Accompagnement Personnalisé* selon un paradigme *praxéologique*. Il nous semble en effet important de souligner la continuité qu'il existe entre les démarches *didactique* (les

particularités des orientations éducatives), *linguistique* (la structuration des interactions) et *praxéologique* (l'action du langage sur l'univers matériel et symbolique qu'il traverse). On aborde ici un ensemble de questions qui portent autant sur la situation scolaire saint-martinoise, que sur les pratiques enseignantes, et les apprentissages langagiers et disciplinaires par les élèves. Il est donc capital de comprendre ici comment l'influence du système éducatif impacte la configuration des interactions langagières et des processus *acquisitionnels* à l'œuvre en *Accompagnement Personnalisé*.

Nous aurons donc recours à un ensemble de théoriciens susceptibles d'éclairer les rapports entre le poids du système éducatif, la circulation du savoir et les interactions langagières. Cette recherche vise donc à intégrer pleinement un ensemble de concepts émanant de la théorie austino-searlienne des *actes de langage* puis de *l'interactionnisme socio-discursif* de Bronckart (1997, 2008) dont on présentera sommairement quelques fondements épistémologiques, avant d'en extraire les principales entrées utiles à l'établissement de cette recherche.

2.1.1. Théorie des actes de langage

L'approche *praxéologique* s'origine en effet dans la théorie austino-searlienne des *actes de langage* (Austin, 1970 ; Searle, 1972) selon laquelle le langage a moins pour fonction de décrire le monde environnant que d'accomplir des actions sur ce dernier. Austin dénonce à ce titre *l'illusion* selon laquelle le langage retranscrirait seulement un ensemble de vérités sur le monde. La complémentarité d'*énoncés performatif* et *constatif* rend la condition seule de vérité insuffisante pour rendre compte du langage désormais régi par des conventions dont la seule exactitude est l'appropriation ou non à un ensemble de normes. Les *énoncés constatifs* constituent des propositions dont le degré de vérité peut-être évalué. En revanche, les *énoncés performatifs* se positionnent en deçà du critère de vérité au sens où ils participent de la réalisation d'une action, en particulier dans le cas des verbes utilisés à la première personne du singulier comme *baptiser* qui adjoignent l'action à la parole. Or, la fracture provisoire imposée entre *performatifs explicites* et *implicites* encourage Austin à revoir sa première opposition, qu'il remplace désormais par celle d'*actes locutionnaires*, *illocutionnaires* et *perlocutionnaires*.

La nouvelle taxinomie austinienne repose sur le degré de formulation de l'acte par une proposition, selon que l'on se contente de dire quelque chose (*locutionnaire*), que l'on agisse en disant quelque chose (*illocutionnaire*) comme dans le cas d'une excuse ou d'un ordre, ou que

l'on mesure l'impact de l'acte accompli par la parole (*perlocutionnaire*). Searle complète ce tableau en ajoutant le concept d'*exprimabilité* et celui de *la règle sémantique*. Selon le premier principe, toute *intention* du locuteur d'informer son allocataire peut s'incarner dans une forme *linguistique* conventionnelle c'est-à-dire associée à un réseau de formes régies par un faisceau de prescriptions, dont la *règle sémantique* constitue la clé de voûte. La structure sémantique est constituée d'un *marqueur de contenu propositionnel* (à savoir un *sujet* comme élément de référence dont on parle, et un *prédictat*, c'est-à-dire ce que l'on en dit) et un *marqueur de force illocutionnaire* (affirmation, interrogation par exemple). Moeschler et Auchlin (2005, p. 138) rappellent en explicitant la thèse d'Austin qu'un énoncé comme *je t'emmènerai au cinéma demain* contient le *marqueur de force illocutionnaire* : *je te promets*. Les *actes de langage* austino-searliens invitent à considérer que le langage est désormais indissociable des actes qui le dirigent, qui s'y associent, ou qui participent à son édification. Il n'est désormais plus pensable d'ignorer la portée *actionnelle* du langage et son implication dans l'environnement socioculturel qu'il s'intègre.

L'*Accompagnement Personnalisé* et l'ensemble des actions verbales ou non enregistrées seront l'occasion d'interroger les possibilités d'élaborer un modèle théorique de l'action opérant et soumis à une discussion que nous espérons constructive.

L'*interactionnisme symbolique* de Mead (1963) a permis par ailleurs de concevoir les interactions entre individus comme le lieu d'une construction où se tissent non seulement des liens mais aussi la signification sociale du monde auquel ces derniers participent. Les défenseurs de l'*interactionnisme* comme Kerbrat-Orrechioni (1990) ont donc élargi la théorie des *actes de langage* souvent décontextualisée à celle d'une *co-énonciation* permanente, grâce à l'héritage de l'*interaction* selon laquelle le langage n'est plus la somme des actions consécutives accomplies par les interlocuteurs, mais un processus *interactionnel* à travers lequel les partenaires de l'échange s'efforcent de construire une signification partagée de l'énonciation. Désormais les *actes de langage* s'intègrent dans des *activités sociales* (Bronckart, 2006) plus larges, dont la salle de classe constitue un espace d'interactions spécifiques.

2.1.2. Un détour par l'*Interactionnisme socio-discursif*

Les fondements épistémologiques de l'*Interactionnisme socio-discursif* de Bronckart (1997, 2008) affinent cette relecture du statut de l'*Accompagnement Personnalisé*. Une présentation rapide de la théorie de l'*Interactionnisme socio-discursif* permettra de mieux comprendre les catégories épistémologiques retenues par la suite.

2.1.2.1. Esquisse d'une théorie de l'*Interactionnisme socio-discursif*

L'*Interactionnisme socio-discursif* cherche à rendre compte du rôle joué par l'activité langagière dans le développement humain, notamment au travers de l'étude des spécificités des *préconstruits sociohistoriques* que sont les divers types de textes élaborés par une communauté verbale, notamment dans les situations scolaires qui cherchent à en assurer l'appropriation et l'élaboration.

La maîtrise de ces genres a des répercussions fortes sur l'épanouissement acquisitionnel des individus à la fois dans une dimension *épistémique* (construction des connaissances) et *praxéologique* (en matière d'élaboration des actions et de l'identité de ces mêmes individus). À l'opposé des traditions psychologiques (behaviorisme, constructivisme, cognitivisme), l'*Interactionnisme socio-discursif* se soucie d'étudier la *sociohistoire humaine* et les *formes d'activités collectives* mises au point par ces mêmes groupes tout au long du processus *sociohistorique*. Ces *activités collectives* servent de *cadres médiateurs* aux interactions entre individus et milieu d'appartenance. L'*Interactionnisme socio-discursif* rend au langage un rôle central en lui reconnaissant par ses *conditions effectives de fonctionnement* et *son organisation* un rôle capital notamment sous la forme des pratiques langagières qui participent activement à l'élaboration de la pensée.

L'*Interactionnisme socio-discursif* poursuit ainsi l'héritage de Leontiev (1976) d'après lequel l'ensemble des connaissances s'acquiert au sein des interactions entre l'humain et les objets qui l'entourent. Sans apporter dans l'immédiat de réponses hasardeuses, on peut affirmer sans grand risque que la participation des élèves et de l'enseignant à des *formes sociales sociohistoriquement constituées* sera déterminante sur l'apprentissage en *Accompagnement Personnalisé*. Ainsi est-il important de s'interroger sur ce qui peut réguler le déroulement des interactions en classe d'*Accompagnement Personnalisé*. Les interactions entre élèves eux mêmes

et avec l'enseignant deviennent à la fois le medium de communication et l'aboutissement de ces interventions en restaurant *a posteriori* la signification négociée des assertions de l'enseignant. Tous nos égards s'adressent donc aux diverses attitudes des acteurs engagés dans la séance pour faire émerger la dynamique de la *compétence située* (Pekarek-Doehler, 2005). Elle se réalise d'une part au gré de l'impulsion réciproque des partenaires qui accommodent alors leurs conduites discursives. La participation du collectif aux interactions est à la fois *rétroactive* (Bronckart, 2008) en ce sens qu'il y a réponse à un ensemble de comportements collectifs précédents puis *prospective* par la monstration de nouvelles assertions jointes à une *activité collective*. La *compétence située* s'origine dans un milieu socioculturel commun à l'ensemble des partenaires du groupe. Chacun de ses membres peut exhiber à son tour la connaissance qu'il a de l'action langagière et des processus qui participent à son élaboration. Les interactions observées résultent de l'ajustement des activités individuelles des élèves et de l'enseignant embarqués dans les pratiques scolaires. Chaque acteur détermine ce qui fait sens dans son milieu et collabore ainsi à la définition d'un environnement devenu significatif pour lui. Réciproquement cet univers participe à l'élaboration d'une signification commune par les apprenants. Les différentes définitions retenues par chacun des acteurs participent donc d'un ajustement permanent qui peut-être au bénéfice ou au détriment du groupe selon que les interactions déclenchent des acquisitions ou qu'elles les freinent voire les inhibent. L'*Accompagnement Personnalisé* est donc le lieu d'une *action collective* (Sensevy, 2011) spécifique.

2.1.2.2. Les domaines retenus par l'Interactionnisme socio-discursif

L'élaboration du savoir accompli au sein d'une *action collective* poursuit ainsi une perspective descendante, selon trois domaines : les *préconstruits sociohistoriques*, les *démarches de médiation formative*, et les *effets produits par ces démarches formatives sur la constitution et le développement des personnes* (Bronckart, 2009). Les *préconstruits sociohistoriques* regroupent ceux que l'on peut qualifier de *praxéologiques* (recoupant le faire) et les *gnoséologiques* (associés à la connaissance et au savoir que chaque individu peut avoir du milieu qui l'entoure, et englobée dans une connaissance collective à la disposition de tous). L'*Accompagnement Personnalisé* est un univers dont on se doit d'apprécier les règles de fonctionnement, en particulier celles assurant la régulation des interactions inter-individus à l'aune de préconstruits liés aux pratiques entérinées (*praxéologiques*) et aux *représentations* du savoir (*gnoséologiques*).

Les premiers peuvent prendre la forme d'*activités pratiques collectives* (élaborées et gérées par différentes *formations sociales*) ou des activités langagières recourant aux moyens d'une langue naturelle et dont la réalisation sous forme de *texte* peut être écrite ou orale. Bronckart citant Habermas (1987) rappelle que la première finalité de ces activités est d'assurer une entente dans la réalisation des activités pratiques (les textes servent à planifier, réguler et évaluer des activités). Les activités pratiques se déclinent donc sous différentes formes praxéologiques : l'*historicité* (transformations intergénérationnelles) la *socialité* (assumées par des groupes sociaux spécifiques) et la *culturalité* (favorisant la revendication identitaire). L'*historicité* désigne le début d'un mouvement engendré par les activités humaines qui poursuit la sédimentation des acquis nécessairement réévalués au cours de l'histoire et ce dans une dynamique permanente.

L'hétérogénéité des pratiques interprétatives sollicite une *division du travail* marxienne qui au gré des particularités positionnelles et sociales enchevêtre les systèmes de valeurs particuliers. Le *conflit* qui résulte de l'appréciation croisée de l'appréhension de cette diversité culturelle renforce la marche de l'Histoire dans une sémantique des pratiques et d'organisations collectives sans cesse renouvelée. Sur le *plan gnoséologique* on peut noter que l'élaboration de la connaissance se fait tout au long de l'histoire au travers de *représentations collectives*.

Selon Popper (1972) et Habermas, les préconstruits *gnoséologiques* sont du ressort de trois *mondes formels* :

- le *monde objectif*, qui relève de l'ensemble des savoirs relatifs au monde selon une approche matérielle (l'ensemble des savoirs est identifiable à partir de leur vérité et leur efficacité) ;
- le *monde social*, qui relève de l'ensemble des savoirs concernant les formes d'interactions entre personnes (l'ensemble est identifiable selon la conformité aux normes) ;
- le *monde subjectif*, qui relève de l'ensemble des connaissances liées au psychique des individus (l'ensemble est identifiable en termes de sincérité et d'authenticité).

Ces *préconstruits* relèvent d'une certaine universalité, en ce qu'ils sont soumis à une transaction sociale permanente et reconduite au sein d'une entité sociale. Cette diffusion élargie dénote l'interaction permanente entre la recherche du sens par l'homme et le monde, conçu comme un environnement préétabli mais aussi reconstruit *a posteriori* par les catégories épistémologiques élaborées par l'humain.

Le deuxième domaine est celui des démarches de *médiation formative*. Il renvoie à un certain nombre de *préconstruits* exposés aux apprenants afin de favoriser leur acquisition et contribuer à leur enrichissement. Cela peut aussi renvoyer à des entreprises d'éducation formelle ou non, par lesquelles les éléments des préconstruits sont présentés aux apprenants dans le but à la fois de leur transmettre ces acquis et de leur permettre de contribuer ensuite à leur transformation ou à leur enrichissement. Cette recherche sur l'*Accompagnement Personnalisé* demande ainsi, comme les deux figures précédentes (3 et 4) invitent à le voir, de mesurer en particulier l'impact des textes institutionnels et *prescriptifs* (comme peuvent l'être la politique de la COM et l'*aménagement linguistique* du lycée où se déroulent les observations) sur les *textes oraux* en particulier produits par les apprenants. Bronckart (2009) propose ainsi de s'interroger en particulier sur *trois types d'objets de formation* :

- les objets *épistémiques* (comme aboutissement de la *transposition didactique* de certains éléments du monde objectif). En *Accompagnement Personnalisé*, la prise en compte en particulier des *représentations* de Saint-Martin et de ses pratiques langagières implicites peut s'avérer être un élément particulièrement prégnant au sein des interactions. Par ailleurs, la médiatisation par les langues en présence *ratifiées* ou non par l'enseignant au

cours de sa séance peut s'avérer être un filtre dont il faut mesurer l'importance dans la transposition des objets du monde objectivable.

- les objets *praxéologiques* (comme possibilités d'*agir* selon les attentes de l'univers social). Là encore la *ratification* des langues et leur reconnaissance plus ou moins avérée dans les pratiques en cours, ainsi que la *représentations* des acteurs en présence auront peut-être un rôle à jouer dans la circulation des savoirs.
- les objets *psychologiques* (désignant en termes identitaires et éthiques les *représentations* du monde subjectif). La prise en compte question de l'identité des acteurs dans les *alternances de langues* en particulier peut s'avérer cruciale pour comprendre les flux discursifs au cours des échanges.

L'*Accompagnement Personnalisé* est sans conteste le lieu d'une organisation médiatisant certains rapports entre les élèves, l'enseignant et le *macro-contexte* saint-martinois, selon des modalités de régulation interactionnelles dont il faut apprécier les règles de fonctionnement.

2.2. Proposition de grilles d'analyses

Le recours aux sources de l'*analyse de l'activité* (Leplat, 2012) permet d'une part de comprendre comment la présence de plusieurs agents permet ou non de favoriser une convergence des interactions vers un collectif proprement dit susceptible de redéfinir l'action. C'est alors seulement que l'on prend en compte toute la densité sémantique du terme *accompagnement* que nous nous proposons de redéfinir.

2.2.1. Aux fondements de l'analyse de l'activité

L'*Accompagnement Personnalisé* s'origine d'abord dans une réflexion sur les fondements de l'*analyse de l'activité*. Dans la théorie de l'activité inspirée de Leontiev (1976) on peut noter que les activités sont identifiées comme des *formes collectives d'organisation* de l'*agir* d'abord attribuables à une espèce avant d'exercer une influence sur la façon dont chacun s'oriente dans une circonstance donnée.

La lecture de Goffman (1961, 1991) permet d'affiner cette approche en introduisant l'idée selon laquelle chacun est moins dépendant à l'égard de l'institution et des normes afférentes qu'il n'y paraît. En effet, chaque individu procède selon les principes de l'*interactionnisme symbolique* (Le Breton, 2004) à des adaptations secondaires à travers lesquelles il s'éloigne des rôles que

l'institution lui impose. C'est donc le *rapport des agents aux mondes et aux activités préconstruites par cadres sociaux* comme nous l'avons vu précédemment avec Bronckart (2009) qui dévoile la situation (c'est-à-dire la nature des éléments) en traduisant la façon dont ils participent à l'activité.

Dans la lignée marxienne, l'élaboration du savoir humain ne se réduit ni à la *représentation* des structures du monde ni à l'ensemble de productions humaines détachées. C'est la convergence des deux, en tant que faisceau conflictuel entre *déterminations sociohistoriques et pratiques humaines* qui est à la source d'un *agir* humain véritable. La saisie de cet *agir* s'appréhende à trois niveaux. L'*activité* recoupe toute forme de structuration communautaire des agissements guidés par une finalité. L'articulation de l'*agir collectif* à des *buts* représentés ou conscientisés par les acteurs est saisie au stade de l'*action*. L'*agir* suppose la mise en œuvre d'une série de processus articulés les uns aux autres, l'*opération*, permettant la réalisation d'une *action*. Cette dernière est collective par essence et peut s'actualiser dans une pratique personnelle par l'apprentissage de ses particularités propres et de leur intériorisation, c'est-à-dire lorsqu'elles deviennent des *opérations mentales*. L'*analyse de l'activité* permet alors de valider une saisie collective de l'*action*, selon laquelle les interactions entre individus résonnent comme un écho à celles qui construisent le rapport de l'homme au monde.

L'*Accompagnement Personnalisé* peut donc s'affirmer comme le lieu d'une observation intense des mécanismes de construction de l'*agir collectif* au sein d'une collaboration entre les individus engagés. L'étude des phénomènes *praxéologiques* à l'œuvre prend appui sur l'analyse des interactions langagières à l'œuvre. On peut convoquer ici le *pôle collectif* de l'*agir* défini par Fillietaz (2006). Nous abordons ici l'*Accompagnement Personnalisé* comme un lieu susceptible de peser sur les liens entre les capacités individuelles et les groupes sociaux (ici *ethnolinguistiques*) en jouant un rôle susceptible d'être intéressant dans la façon dont l'*agir* est mis en œuvre durant les séances d'observation. Cet aspect-là pourrait impliquer davantage l'*axe de l'agentivité* qui architecture le lien entre les *réalités praxéologiques* vécues par les individus singuliers et les groupes auxquels ils appartiennent. On peut aussi convoquer l'*axe de la typicalité* qui conditionne le lien entre *pôles schématique* et *émergent*, lorsqu'il confronte les *situations singulières* avec les *schématisations stabilisées* avec lesquelles elles sont en rapport.

En effet, on peut se demander si les deux axes ont des raisons de se croiser ou de s'opposer. En d'autres termes, on peut se demander si certaines formes d'*agir* plus ou moins *routinisées* (donc orientées vers une schématisation) impliquées dans certaines situations (dont il reste à déterminer les conditions) favorisent une responsabilité plutôt individuelle ou plutôt collective.

2.2.2. Redéfinition du terme *accompagnement*

Dans cette analyse se jouent les implications sémantiques du terme *accompagné*. L'*Accompagnement Personnalisé* est-il le lieu d'un *agir* proprement *personnel* ou *coopératif*? La tendance à la personnalisation de l'*agir* peut-elle être compatible avec la participation collective à une tâche? Peut-on dire que la connaissance du *contexte* saint-martinois favorise l'élaboration d'un cadre préétabli de l'activité? Au contraire, est-elle susceptible d'encourager un ajustement permanent aux données langagières *in situ*? Sans préjuger à l'avance d'un positionnement à la faveur d'un autre (entre *pôle schématique* et *pôle émergent*) la question d'une hégémonie des processus collectifs sur ceux qui seraient individuels se pose avec une certaine acuité. Les problèmes qui se posent concernent davantage le rôle des contenus d'enseignement sur les formes de *coopération* entre élèves. L'observation des formes d'apprentissages coopératifs à partir des caractéristiques des situations sera-t-elle suffisante pour être modélisée? Fournira-t-elle des informations suffisamment pertinentes pour constituer une base de données susceptibles d'être utilisées voire *didactisées*?

On se pose aussi la question des moyens de rendre cette connaissance *didactisable*. Les interactions entre les élèves laisseront-elles des traces d'une participation dynamique à une construction coopérative des apprentissages? On peut se demander si l'activité *didactique* de l'enseignant fait l'objet d'une innovation *ex nihilo* ou si elle relève davantage du *pôle schématique* en ce que l'enseignant peut recourir à une *typification*, c'est-à-dire à un ensemble pratiques plus ou moins prédéterminées dont le *contexte* d'enseignement en *Accompagnement Personnalisé* ne serait qu'un cadre supplémentaire auquel il accommoderait son *agir*.

On mesure donc tout l'apport de la *praxéologie* en particulier dans la relecture de la *Réforme des Lycées*. Il n'est guère possible de transformer l'*Accompagnement Personnalisé* en un objet précis de connaissance si l'on n'envisage une relecture précise des modalités spécifiques qui lui sont inhérentes. Le recours à l'*Interactionnisme socio-discursif* permet sur le plan méthodologique d'en renouveler les *approches*.

L'appréhension du *contexte macro* au sein des interactions *micro-contextuelles* gagne en effet à être observé *in situ*. L'inscription de l'*Accompagnement Personnalisé* en terre saint-martinoise implique de saisir un certain nombre de paramètres sociohistoriques et sociolinguistiques qui peuvent en éclairer les spécificités.

2.3. Étudier les mécanismes à l'œuvre en *Accompagnement Personnalisé*

Dans cette partie, nous proposons de fournir un soubassement théorique utile à l'observation des échanges en *Accompagnement Personnalisé*. On s'interroge tout d'abord sur les conditions de réalisation de la signification qui s'élabore progressivement au cours des interactions langagières. Nous nous appuyons sur la théorie ricoeurienne de l'interprétation pour en éclairer les aspects fondamentaux. L'approche de Ricoeur (1975, 1983, 1986, 2010) oriente de très près les choix d'observation, en particulier d'angle de vue sur l'action, que nous aurons à expliciter. Dans un deuxième temps, nous montrerons comment la configuration des interactions entre tous les acteurs, choisie selon une focale ricoeurienne, participe d'une construction de l'*agir* en *Accompagnement Personnalisé*. Enfin, nous requalifierons la mise en circulation des significations sociales en classe grâce à l'approche *phénoménologique* de Schütz (Cefaï, 1998). Cette dernière s'avère fondamentale pour saisir ce qui peut sous-tendre les actions impliquées dans l'*agir* observable.

2.3.1. La question de l'interprétation

On rappellera les grands principes de Ricoeur avant d'en étudier l'impact dans notre recherche.

2.3.1.1. La tradition ricoeurienne

Cette réflexion s'inscrit dans la tradition ricoeurienne qui fonde l'*interprétation* sur une dialectique entre la *compréhension* et l'*explication*, désormais qualifiée d'*arc herméneutique de l'interprétation* (1986). Après avoir présenté brièvement le concept d'*interprétation*, nous envisagerons ce qu'il peut apporter à la lecture des interactions en *Accompagnement Personnalisé*.

La thèse de Ricoeur procède d'une relecture de Dilthey. Pour ce dernier, l'*explication* est de type naturaliste, et la *compréhension* psychologique. Plus précisément, l'étymologie du mot *explication* le relie explicitement à l'action de déplier. Par extension sémantique, l'*explication*

est associée à une approche analytique qui repose sur la séparation des parties constitutives d'un tout préalable nécessaire à son intelligibilité globale. L'*explication* intègre donc la recherche des causes, des raisons et des motifs qui permettent l'élaboration du sens. Elle se rapporte essentiellement au *comment* de l'action (Benel, 2003). À l'opposé répond la *compréhension*. Elle relève d'une globalité synthétique. Elle privilégie une recherche intuitive et globale du sens à accorder aux événements qui nous entourent, en particulier le *pourquoi* de l'action (Benel, 2003). Les deux concepts s'opposent ainsi dans le rapport à l'objet qu'ils induisent : alors que la *compréhension* impose une adhésion du sujet à l'objet, l'*explication* instaure une mise à distance qui favorise son objectivation. Ravivant le débat, Rastier (1999) montre que la *signification* s'associe aux *signes* et le *sens* au *texte*, c'est à dire à l'ensemble des propriétés sémantiques qu'il recouvre. La *signification* admet une *dé-contextualisation* qui demeure incompatible avec la *contextualisation* très marquée du *sens*. La *signification* tisse une relation forte (Hjemselv, 1971) entre la *forme* (*de l'expression* ou du *contenu* recouvrant respectivement l'ensemble des règles phonologiques et le découpage du monde en catégories signifiantes propres à chaque langue) ou la *substance* (*de l'expression* désignant la réalisation effective des phonèmes ou du *contenu* pour les unités référentielles désignant le monde) dans un *continuum* permanent.

Ce *continuum* demeure, en dépit de toutes les variations auxquelles il peut être soumis, particulièrement déterminé et préétabli. À l'inverse, le sens associe le contenu du texte à sa mise en forme dans une dynamique renouvelée par la (re)lecture. Le déchiffrement opéré par l'interprétation vivifie une redécouverte permanente du texte. Le tandem *compréhension/explication* redouble clairement celui de la *signification* et du *sens*. Pourtant Ricoeur (1977) montre que le *texte* est spécifiquement le lieu d'une dialectique subtile entre *compréhension* et *explication*. Il revient aux herméneutes romantiques d'avoir soumis l'hypothèse que *com-prendre* un texte imposait de par son étymologie (au sens littéral de *saisir avec*) qu'une communion se fasse entre l'âme du lecteur et celle de l'auteur. L'analyse structurale ne peut que procéder d'une objectivation incompatible à l'interprétation du texte, dans la mesure où elle s'éloigne de l'intention auctoriale sensée être perceptible à la lecture. Ricoeur soutient fermement que la seule *explication* ne peut être une entrée exclusive dans l'acte interprétatif. Il récuse l'approche *structuraliste* qui réduit le texte à n'être qu'une entité refermée sur elle-même. En effet, une convergence mutuelle s'établit entre *compréhension* et *explication*. Il s'attache d'abord à montrer le nécessaire cheminement de l'*explication* vers la *compréhension*.

Le passage de l'oral à l'écrit impose une rupture indéfectible avec l'intention de l'auteur. Cette *autonomie sémantique du discours* est la condition même de sa possible objectivation. Le recours à l'*explication* n'entraîne pas pour autant un renoncement à la *compréhension intersubjective*. En effet, la reconnaissance des codes narratifs, rendue visible par la critique structuraliste, qu'implique la lecture, favorise une *virtualisation du récit*, qu'il faut entendre comme un *dépouillement de l'actualité de tout événement* réduit à l'état de *variable d'un système*. Or, l'actualisation de cette virtualité, par l'acte interprétatif, s'inscrit dans une tradition littéraire prégnante, dans laquelle le récit est offert par un narrateur à son destinataire. La perception des signes de ce gain narratif implique une *compréhension* de la tradition vivante du récit comme *don*. On passe aisément d'une *explication du récit-objet* à la *compréhension de l'opération narrative*. L'*explication* structuraliste a favorisé la mise à distance de toute tentation intuitive de la compréhension *stricto sensu*.

Pour autant, la *compréhension* n'en reste pas moins un corrélat nécessaire. Non seulement, la distanciation (de l'*explication*) suppose une implication forte du sujet, mais la *compréhension* ne peut faire l'économie d'une *médiation* par les signes. Le recours à l'*explication* renforce paradoxalement la *compréhension intersubjective*. Le texte relève à son sujet-lecteur sa propre identité, par l'implication interprétative de la lecture, rappelle à la fois une *distanciation* et une *déconstruction du sujet* par sa mise à distance objectivante et à l'inverse une lutte permanente contre cette distance, en faisant venir à lui l'ensemble du potentiel sémantique porté par le texte. Le sujet qui interprète le texte l'imprègne de sa subjectivité et l'intègre dans l'objet-texte. La *communauté de culture* est à la fois celle qui se reconnaît dans l'articulation des paroles mais aussi dans l'interprétation d'elle-même que lui offre le cheminement interprétatif du récit.

Enfin, la résurgence du concept même de *compréhension* se caractérise par un redéploiement de sa définition. Il ne s'agit plus d'admettre la *compréhension* comme celle adressée à autrui, qui se trouverait positionné en dehors du texte, mais de renouer avec la *chose du texte*, c'est à dire *la sorte de monde que l'œuvre déploie en avant du texte*. Cette subtile dialectique impliquant le texte comme un accomplissement du soi, est rendue par la formule très explicite de Ricoeur lui-même (1977, p. 133) :

Mais il n'y a pas de court-circuit brutal entre l'analyse toute objective des structures de récit et l'appropriation du sens par les sujets. Entre les deux se déploie le monde du texte, le signifié de l'œuvre, à savoir, sans le cas du texte-récit, le monde des trajets possibles de l'action réelle. Si le sujet est appelé à se comprendre devant le texte, c'est dans la mesure où celui-ci n'est pas fermé sur lui-même, mais ouvert sur le monde qu'il redécrit et refait.

L'adhésion à l'orientation générale des propos de Ricoeur conduit à reprendre les différents moments de la saisie du sens. En ce sens, on évoquera celui d'une appréhension naïve du sens, la *précompréhension*³⁷, dont l'assise théorique s'avère cruciale pour la poursuite de notre recherche. Elle recouvre trois fonctions spécifiques : *sémantique*, *symbolique* et *temporelle*.

La première particularité est *sémantique*. L'action n'est autre que l'opération d'un agent sur le monde, ayant à sa disposition un arsenal de compétences d'action et de réflexion susceptibles de lui fournir des outils conceptuels pour *agir*, déterminer une intention source de cet *agir*, et en assumer la responsabilité. La *compréhension* de l'*agir* est identique à celle du récit et ce à deux titres. L'auteur et le lecteur guident leurs actions respectives dans le maillage du récit, de même que l'agent se dirige dans son *agir*. De plus, les différents éléments du paradigme narratif s'intègrent dans une logique syntagmatique globalisante, au même titre que l'agent intègre la réalisation de son action à une finalité signifiante.

La seconde est *symbolique*. La *médiation symbolique* de l'action fournit à chacun un ensemble de prescriptions régissant les conventions entre un code et son interprétation. La portée du symbole dote donc l'action d'un fort pouvoir d'intentionnalité.

La troisième est *temporelle*. Il s'agit de l'exhibition des structures temporelles au cœur de l'action. La trace du récit dans l'*agir* se perçoit dans la capacité de l'homme à ordonner ses actions sur un axe temporel.

2.3.1.2. Impact de l'approche ricoeurienne sur les interactions en *Accompagnement Personnalisé*

Le processus de construction interprétative fourni par Ricoeur est particulièrement crucial pour *comprendre* et *expliquer* les mécanismes à l'œuvre lors de l'observation des pratiques discursives en *Accompagnement Personnalisé*. Nous tentons de montrer à présent que la lecture de Ricoeur offre des perspectives éclairantes sur les choix théoriques et plus tard méthodologiques que nous préciserons ultérieurement. On ne peut pas se contenter de décrire les interactions observées en *Accompagnement Personnalisé* à moins d'appauvrir considérablement leur signification. Une approche exclusive du type *explicatif* tendrait simplement à une

³⁷ Ricoeur (1983) développe la thèse selon laquelle la *mise en intrigue* par l'homme de son vécu lui permet de reconstruire *a posteriori* le sens de son action sur le monde, au moyen de la *chrono-logie* (en tant que réorganisation logique du déroulement temporel) et d'une reconstitution des mécanismes de l'*agir*, sous la forme de *figures* restituant l'intelligence des processus engagés. L'appréhension interprétative du *texte narratif* permet rétrospectivement à l'homme de conscientiser le déploiement de son *agir* sur le monde.

exposition paradigmatique des *alternances de langues* selon une logique purement causale. Or, le recentrement des observations sur les pratiques discursives en particulier des élèves ne fait sens que dans la mesure où il s'intègre à la *sémantique* du cours, c'est à dire en termes ricoeuriens, ce qui est susceptible de susciter une appréhension progressive du sens de la leçon de l'enseignant. Nous soutenons l'idée selon laquelle une certaine affiliation entre les énoncés des élèves et ceux de l'enseignant favorise un processus dynamique inhérent à l'action d'enseignement observable et donc susceptible d'être *compréhensible*. Le deuxième argument s'appuie directement sur les propos de Ricoeur (1977) lui-même :

Mais qu'est-ce qui motive l'analyste à chercher les signes du narrateur et de l'auditeur *dans* le texte du récit, sinon la compréhension qui enveloppe toutes les démarches analytiques et replace dans le mouvement d'une transmission, d'une tradition vivante, la narration en tant que donation du récit de quelqu'un à quelqu'un ? Le récit, par là, appartient à une chaîne de paroles, par laquelle se constitue une communauté de culture et par laquelle cette communauté s'interprète par voie narrative (p. 132).

Ricoeur rappelle alors que la *compréhension* n'implique pas seulement celle d'*autrui*, ce qu'il traduit en termes narratologiques par la voix qui porte le texte, c'est à dire le narrateur, mais ce dont il parle, c'est à dire « [...] la *chose du texte*, à savoir la sorte de monde que l'œuvre déploie en quelque sorte en avant du texte » (p. 132). Ricoeur, sans en évincer clairement l'hypothèse pour autant, se détourne momentanément d'une approche trop romantique qui réduirait l'interprétation du texte à la *compréhension* de celui qui le porte, la voix du narrateur, et par ce truchement celle, le cas échéant, de l'auteur. Si l'on nous permet la comparaison avec la situation de classe, on pourrait dire que la problématique ricoeurienne a des conséquences d'ordre épistémologiques cruciales. Refuser la voix du narrateur-auteur invite à ne plus envisager le texte comme une simple projection d'un vouloir-dire.

Or, dans le cas de l'*Accompagnement Personnalisé*, en particulier celui des productions discursives intégrant des *alternances de langues*, on suivra sans concession cette proposition. En effet, sur les pas de Ricoeur, et avec toute l'humilité que cela impose, nous assumons l'idée selon laquelle l'intention qui prévaut dans les choix de langues au sein de énoncés des apprenants en particulier ne présente qu'un intérêt limité en soi. En revanche, une réflexion sur l'impact de ces *alternances langagières*, conscientes ou non, reconnues ou non par les élèves (et cette variable là n'est en soi aucunement à négliger pour autant) au cœur d'une *sémantique* de la leçon fait sens. C'est d'ailleurs au détour de la seconde citation de Ricoeur que nous avons fait le choix de dépasser la simple question d'une analyse des facteurs expliquant le changement des langues

chez les élèves, et l'explication trop restrictive des impacts éventuels sur les apprentissages langagiers ou plus spécifiquement disciplinaires, pour solliciter une nouvelle approche. Notre propos est bien d'identifier, de clarifier et de comprendre tous les phénomènes langagiers, en particulier lorsqu'ils révèlent des traces de langues différentes, manifestant d'une appropriation de la leçon dispensée en *Accompagnement Personnalisé*. À la logique du *pourquoi* nous avons délibérément substitué celle du *comment*. Le risque d'une centration sur les *alternances* en elles-mêmes serait, si l'on se contentait d'une *explication* de type causale, de délimiter leur présence, pour les étudier comme des systèmes autonomes composés d'éléments structurels à décortiquer. Une approche jusqu'au-boutiste risquerait le cas échéant de considérer simplement l'énoncé de l'élève dans sa pure composition *linguistique*. Si cela présente l'intérêt de mieux appréhender l'*interlangue* (Selinker, 1972) des élèves, ou encore les formes des *alternances de langues*, dont nous reconnaissons par ailleurs toute la richesse, cela serait dans le cadre de cette recherche courir le risque d'un appauvrissement dans la connaissance des mécanismes langagiers et didactiques à l'œuvre en *Accompagnement Personnalisé*. Par ailleurs, une telle approche impliquerait aussi de confronter les pratiques langagières des élèves entre elles pour déterminer des paradigmes généraux et formaliser peut-être un aperçu global des *alternances de langues* entre élèves. Cela impliquerait à coup sûr d'appréhender les énoncés comme des productions solitaires, refermées sur le partage des informations entre groupes. L'absence de prise en compte du *contexte* d'enseignement, des facteurs sémiotiques aptes à influencer les productions discursives en *Accompagnement Personnalisé* seraient sûrement réductrices. Nous veillerons plutôt à pallier les insuffisances d'une lecture trop structurale des énoncés des élèves, en proposant une analyse de ces derniers à la lumière des conceptions de ceux qui sont engagés dans leur production (enseignant et élèves). En un mot, notre démarche vise à renouer avec une *sémantique* de l'action enseignante par la prise en compte réelle de tous les facteurs qui y participent, depuis la perception des enjeux de l'*Accompagnement Personnalisé* par l'enseignant jusqu'aux réalisations langagières des élèves.

Les *alternances de langues* dans les productions discursives des élèves ne seront donc pas décrites au titre de simple paradigme à observer, au sens de systèmes clos d'énoncés comportant des formulations relevant d'une langue et/ou d'une autre. Ce serait ne pas faire cas de l'importance qu'elles revêtent au sein de l'action du cours, dans lequel elles s'intègrent syntagmatiquement pour devenir en elles mêmes de véritables actions langagières à part entière. Une telle démarche implique de restituer le cours de l'enseignant dans une logique ricoeurienne du *don* offert à un *auditoire* venu *comprendre* un cours au gré des *explications* qui le configurent.

S'agissant de la *théorie de l'action* par Ricoeur, la relecture critique de Bronckart, (1978) permet d'élargir le *cadre du processus interprétatif de l'agir*. On retiendra trois directions particulièrement éclairantes dans le cadre de notre recherche. La première observation renvoie à une prise de position assez nette sur la nécessité de prendre en compte une interprétation non verbale de l'*agir*. La *textualité* scripturale chez Ricoeur revêt désormais une dimension orale pour Bronckart. Ce présupposé qui restitue aux échanges discursifs l'épaisseur de l'écriture ouvre des perspectives très riches. Il substitue la notion de *texte* chez Ricoeur par celle d'*organisation textuelle*, dont les *modalités* peuvent être *écrites* ou *orales*. Le *texte* bronckartien, oral et/ou écrit, de par sa *polyphonie* (multiplicité des voix qui le traversent) et son potentiel d'ouverture sémantique qui en résulte, favorise une *reconfiguration* des catégories épistémologiques en jeu pour le comprendre. Les conséquences de cet apport sont doubles. D'une part, cette extension du concept de *texte* étaye l'hypothèse selon laquelle la densité sémantique des discours produits par les apprenants implique une attention accrue à l'ensemble de la production. Les *textes* contribuent pleinement à la progression du cours, autant que ce dernier les favorise et les régule.

En d'autres termes, les *textes* participent de plein droit à la construction progressive de la leçon. Bronckart, Bulea et Fristalon (2004) soutient aussi qu'il est impossible de distinguer l'*agir* en tant que *produit* de l'*interprétation verbale de l'agir*. Lors des séances d'*Accompagnement Personnalisé*, en particulier dans le cas du travail de groupe, où les élèves sont amenés à négocier l'avancée de leur recherche, on ne peut que difficilement dissocier l'*agir* proprement dit des élèves, des productions verbales seules, et surtout de la verbalisation qu'ils peuvent avoir de cette même pratique. Enfin, Bronckart élargit l'approche de Ricoeur en contestant l'absence de

prise en compte des facteurs socioculturels et historiques, rappelant l'écueil d'une vision idéaliste.

En ce sens, la *contextualisation* des productions discursives des apprenants, et en particulier le cas des *alternances de langues*, est une ressource de premier choix dans cette étude. Le *contexte* de l'*Accompagnement Personnalisé* (tel que défini dans la Partie II. Contextualisation de la recherche, p. 48) et sa prise en compte active ou passive par les acteurs chargés de sa mise en œuvre, loin d'être seulement un instrument à la disposition des apprenants, constitue un environnement sémiotique, dont l'intériorisation par les apprenants est une donnée imposée. C'est son impact et sa reconfiguration par le discours des acteurs concernés par l'*Accompagnement Personnalisé* qui sera évaluée dans cette étude, et non l'hypothèse de son appréhension possible, que nous admettons comme présupposé et non comme donnée à discuter.

La confrontation entre les prescriptions et la réalisation de l'*Accompagnement Personnalisé* ne peut se réaliser que par l'étude des passerelles possibles en particulier lors de l'étude des pratiques discursives en classe. Une telle réflexion sur le sujet ne fait sens que dans la mesure où on s'interroge à la fois sur l'*intentionnalité des sujets agissants* et l'*émergence* de la structuration des échanges et de la coordination de l'*agir* auxquelles elles donnent lieu. Aucune action ne peut être séparée de l'accomplissement d'une intention. Il est évident que cet abord n'est pas suffisant pour apporter une solution suffisante au débat. Le champ de l'action ne recouvre pas entièrement celui de l'intention. Toute action n'est pas nécessairement la réalisation d'une intention antérieure. De même, toute intention n'est pas forcément le fruit d'une décision, et toute action se régule au cours de son accomplissement. Prendre en compte toute la mesure d'une *action intentionnelle* (Kechidi, 1998) suppose de pouvoir reconstituer *rationnellement* l'ensemble des actes déclenchés en adéquation avec les intentions qui en sont le moteur. Les répercussions de ce principe sont importantes pour cette étude. On peut mentionner le décalage entre les intentions des acteurs et celles reconstituées par l'observateur-chercheur. L'absence de recul épistémologique sur une réforme récente confère une difficulté supplémentaire pour décider de ce qui fait sens dans une attitude observée en classe. Cela demande donc de prendre en compte la voix des principaux intéressés. Même si nous restons persuadés que ces éclairages sur les motivations de l'*agir* restent pertinents, il n'en demeure pas moins qu'ils invitent à se confiner à une parole de l'acteur sur sa pratique. Est-ce pour autant réellement suffisant ? Ne risque-t-on pas en effet de décrire bien plus l'itinéraire renégocié de celui qui s'observe au moment où il se

raconte, que l'action en elle-même ? La reformulation de l'action discursive ne nous semble pas échapper à une réinterprétation *a posteriori*.

Un autre obstacle est marqué par l'ensemble des actions freinées ou empêchées qui peut limiter l'action à un stade embryonnaire. Ajoutons pour finir, que toute action se double d'une forte *contextualisation*. Toute action, mise en branle par une intention, met en jeu une représentation du champ d'activités possibles à la fois sur l'objet sur lequel elle agit autant que sur l'ensemble des moyens qu'elle peut mettre en œuvre pour aboutir :

(...) l'action ne renvoie pas aux intentions de ceux ou de celles qui font des choses mais à leur capacité de les faire (...) (Giddens, 1987, p. 57)

On peut donc saisir l'action comme la réalisation sans cesse redécouverte et régulée d'une finalité en mouvement. Cette spécificité est rendue cruciale par Ricoeur pour qui toute restitution d'une action implique de rendre compte de son processus. Celui recouvre l'intervention d'un *agent* sur le monde qui l'entoure, grâce à un échantillon de capacités cognitives et comportementales, qui s'engage au travers de *motifs* (au sens de causalité) et d'*intentions* (finalités recherchées) tout en assumant la *responsabilité*. Cette *sémantique de l'action* est élargie par Bronckart, Buléa et Fristalon (2004) qui requalifient l'action en productions verbales et non verbales, là où Giddens parle de *consciennes pratique et discursive*. Pour les trois auteurs, les traits constitutifs de l'*agir* ne lui confèrent en rien un *statut ontologique* assuré. L'indissociation entre l'*agir* en soi et l'interprétation verbale dont il fait l'objet ne permette pas d'en décliner clairement l'identité.

On reconnaîtra aussi à Fillietaz (2002), dans la même lignée, le souci de rendre compte l'*agir* comme la production non plus d'un acteur solitaire mais d'une nature dialogique bâtie sur la reconnaissance d'un ensemble d'éléments fédérateurs. Enfin, Bronckart, Buléa et Fristalon (2004) soulignent la nécessité de prendre en considération l'ensemble des facteurs historiques qui participent d'une prise en compte dynamique de l'*agir*.

2.3.1.3. Configuration des interactions et *agir* sur l'acquisition

Dans ce qui suivra, nous chercherons à déterminer si les auteurs de cet *agir* construisent un objet de connaissance, c'est à dire l'ensemble des contenus langagiers en *Accompagnement Personnalisé*, conforme ou non à celui qui est élaboré par les autorités ministérielles et éducatives dans leur ensemble. Un examen plus approfondi au cours de cette recherche révélera

si le décalage éventuel entre les prescriptions plus ou moins explicites et la réalisation est manifeste ou non.

Nous nous bornerons à soulever un des paramètres principaux qui peut être à l'origine d'une transformation des prescriptions liées à l'*Accompagnement Personnalisé* : l'*intentionnalité* des sujets engagés dans l'*agir* (Friedrich, 2001). Dans un premier temps, on rappellera l'importance de la lecture d'Habermas (1987), qui introduit la notion d'*agir téléologique* et *communicationnel*. Nous esquissons ici simplement une présentation des concepts afin de l'articuler à notre recherche. L'intercession de l'homme dans l'univers dans lequel il s'établit, entraîne un certain nombre d'effets de nature causale. La première forme d'*agir* est celle dite *téléologique* ou *finalisée*. Ce versant de l'*agir* se positionne au regard de trois *mondes représentés* qualifiés de *formels*. Le premier est qualifié d'*objectif* et nous reformulerons ses particularités comme suit : il recouvre l'ensemble structuré des connaissances en lien avec le monde matériel. Il implique le développement d'un *agir* en milieu physique. Le second relève du *social* et couvre l'ensemble des conventions et des valeurs associées à une communauté donnée. Le déploiement de l'*agir* est associé à un ensemble de règles susceptibles de favoriser une coordination des actions entre ses membres et l'ensemble des connaissances préétablies dont ils disposent. Le dernier est dit *subjectif*. Il inclut l'ensemble des savoirs liés à des individus, qui s'intègrent dans un ensemble public donné.

Or selon le principe *ethnométhodologique* (Garfinkel, 1967), toute action revendique une connaissance de la vérité des pratiques, susceptible en retour de favoriser l'efficacité de l'*agir* dans le monde. Cela implique que l'*agir téléologique* soit de fait *praxéologique* : toute tentative d'intervention sur le cours du monde implique la mobilisation de *ressources* humaines ainsi que des règles transcendées en *agir stratégique*. Dans une certaine mesure, les prescriptions institutionnelles et administratives (sur le plan local : projet d'établissement par exemple) procèdent de cet *agir téléologique* en ce qu'elles contraignent en les conditionnant toutes les pratiques enseignantes. Elles donnent naissance à un horizon d'attentes, c'est à dire des *représentations* à la fois des attentes de l'*Accompagnement Personnalisé*, mais aussi de la place accordée aux *langues en contact* et à leur *alternance*, voir à la régulation possible entre *langue première de socialisation* et *langue de scolarisation*.

En d'autres termes, le *macro-contexte* a un poids *praxéologique* important en ce qu'il donne sinon accès sinon à des *impératifs didactiques catégoriques* au moins à des attributions spécifiques accordées à la matière d'*Accompagnement Personnel*, à des enjeux et à la place des langues.

L'*agir communicationnel* s'entend comme une activité à travers laquelle les membres d'un groupe co-construisent une certaine entente sur leur propre définition du monde dans lequel ils s'insèrent, et plus particulièrement sur l'ensemble du *contexte* et des propriétés de ce dernier qui favorisent l'épanouissement d'un *agir* collectif. En ce sens, il s'oppose à un *agir téléologique* qui oriente l'action vers des objets du monde, qu'il vise à transformer ou à supprimer. L'*agir communicationnel* circonscrit ainsi un espace d'interprétations communes, dans la mesure où chacun des interlocuteurs se doit de partager le même univers vécu afin d'accorder un ensemble de significations communes à ce dernier. Ce partage fait de la communication un monde *intersubjectivement* partagé. L'intention qui préside à l'action relève d'une appréciation personnelle, même si elle est partagée, de l'action. Nous reprenons les termes de Friedrich :

Ainsi Habermas, dans le texte discuté, met l'accent sur le fait que l'agent produit des changements dans la réalité à travers son action, ce qui suppose une connaissance bien éclairée de la situation dans laquelle l'action se déroule pour pouvoir réaliser les buts envisagés (2001, p. 100).

L'intention qui est à l'origine l'action se qualifie d'intersubjectif grâce à l'*autoréflexivité* de la langue qui désigne à la fois la *finalité* mais aussi le *medium* de la communication. Elle revient plus tard sur cette particularité :

C'est l'aspect réflexif du langage, en vertu duquel une action s'interprète elle-même, qui lie irrémédiablement la rationalité de cette action au processus social d'entente (2001, p. 98).

Cette donnée est fondamentale pour notre étude. Deux postulats peuvent être énoncés ici, même s'il paraît difficile de délimiter avec exhaustivité l'ensemble des pratiques possibles en *Accompagnement Personnalisé*. Si la réduction des effectifs en *Accompagnement Personnalisé* exigée par le *B.O.E.N* n'implique pas nécessairement un travail de groupe, il s'ensuit pourtant que la configuration de l'espace-classe s'en trouve par ailleurs clairement modifiée. L'éventualité d'un regroupement par affinités *linguistiques*, suppose d'emblée que les phénomènes discursifs à l'œuvre en *Accompagnement Personnalisé* aient une part aussi non négligeable sur la construction de la signification du cours.

On peut aussi considérer d'un point de vue méthodologique que la compréhension des actions langagières engagées en *Accompagnement Personnalisé*, que nous serons amenés à observer, implique que l'on adopte le point de vue d'une *troisième personne*. Dans la mesure où notre statut d'enseignant a nécessairement des implications sur notre perception de la classe observée, il serait tentant, et dangereux par ailleurs, d'accorder des significations que l'on croirait identiques à celles accordées par l'enseignant à l'ensemble des événements observés. On peut sans conteste affirmer que l'ensemble des actions à analyser en *Accompagnement Personnalisé* relève d'abord et avant tout d'un *agir communicationnel* puisqu'il confirme le problème de la verbalisation possible d'une *intentionnalité* de l'action et de l'interprétation à en donner.

Non seulement, il est primordial de se demander comment les interlocuteurs co-construisent un monde de significations, dont il faudra passer au crible les stratégies mises en œuvre, mais il faudra aussi interroger sans relâche les présupposés qui peuvent entraîner l'illusion que l'action observée relève d'une interprétation partagée puisque en tant qu'observateur, nous sommes aussi en charge des élèves, et de groupes d'*Accompagnement Personnalisé*.

2.3.1.4. Cadre épistémologique choisi

L'intérêt que nous portons à l'*Accompagnement Personnalisé* s'explique en particulier par la nouveauté dont il fait preuve, en particulier à Saint-Martin avec les parlers en présence qui s'invitent dans la classe. La direction que prend l'action en cours ne peut se limiter en aucun cas à ce que l'en observe. Par conséquent, les discours des enseignants mis en perspective avec leurs pratiques en sont la source d'un savoir qu'il faut formaliser. Le recours à l'approche *phénoménologique* de Schütz (1987) est susceptible dans un premier temps de modéliser la trajectoire dans laquelle les pratiques enseignantes s'embarquent. Elles font alors l'objet d'une pondération entre les exigences institutionnelles et l'expression d'une subjectivité plus ou moins marquée, que Fillietaz (2006) se propose de formaliser avec les axes d'*inventivité* et de *typicalité*. L'action observable en classe est ainsi finalement susceptible d'offrir de nouveaux éclairages sur l'*agir enseignant*.

2.3.1.5. L'approche de Schütz

L'approche *phénoménologique sociale* de Schütz (1987), éclairée par la lecture de Céfai (1998), est un terrain épistémologique fertile, qui permet d'analyser la manière dont se propagent les *significations sociales* dans le cadre des interactions qui les rendent possibles. Sa démarche consiste essentiellement à dénoncer tout accès illusoire au réel qui ne reconnaîtrait pas l'impact husserlien des *activités pré-attentionnelles* et *antéprédicatives* (Zaccaï-Reyners, 2005) dans l'expérience vécue. Notre rapport à l'expérience relève de l'exploitation par notre conscience d'une reconstitution de la signification du vécu en lien avec un déjà-là, dont la stabilisation est fondée sur :

(...) une réserve d'expériences antérieures, qui sont nos propres expériences et celles transmises par nos parents et nos professeurs. Elles fonctionnent comme un cadre de référence sous la forme d'une connaissance disponible (1987, p. 105).

Ce que Schütz appelle alors des *typifications* désignent cette réserve de données relève en apparence de l'évidence en ce qu'elles s'effacent au moment où la signification est saisie, selon le parcours biographique du sujet impliqué dans l'action et les besoins dont il fait part au moment du recours à ce dépôt de connaissances. Dans le cadre de cette approche *phénoménologique* évoquée, et en particulier dans notre approche de l'action en *Accompagnement Personnalisé*, nous soutenons le principe selon lequel, les *significations sociales* se construisent et se partagent au cours des interactions langagières en classe. Cela nous conduit à interroger les prises de décisions et de jugements des enseignants au sein de la classe pour en dégager les motifs sous-jacents. L'objet visé par notre investigation a trait à l'ensemble des modèles d'action *typifiés* par les enseignants pour gérer la nouveauté des situations en *Accompagnement Personnalisé*, et élaborer des actions au gré des flux discursifs entre élèves et enseignants. Notre propos est donc d'agrandir le champ de compréhension des pratiques enseignantes en élargissant la constitution du répertoire des pratiques observables.

Au cœur de la discussion sur ce qui constitue le cœur même d'une action, demeure la notion d'*intentionnalité* que Schütz définit comme élément central (Friedrich, 2001). Il sépare l'*action* proprement dite qu'il assimile à une conduite humaine élaborée selon un *projet* préétabli, de l'*acte* assimilable aux effets entraînés par cette même *action*. Friedrich rappelle aussi qu'il opère une séparation fondamentale entre *conduite intentionnelle* et *conduite projetée*.

Le *projet* ne se transforme en intention d'action que dans la mesure où cette dernière est à même de permettre la réalisation du *projet*. L'*intention* permet donc à l'action projeter de dépasser le stade de l'imaginaire pour s'incarner dans une action en cours. Dans la mesure où l'action est *intentionnelle*, elle demeure extérieure à la volonté, alors l'intention n'existe pas en dehors de l'action qui la configure. Nous exposerons rapidement les trois étapes de l'action de Schütz, à la lumière de Friedrich. L'action se réfère à l'existence de deux principes complémentaires : la *projection* et l'*action en cours de déroulement*.

La première notion signifie que l'action est d'abord le résultat d'une action future imaginée, et dont le but recouvre l'effet escompté. Le *stock d'expériences potentielles* de l'agent favorise une connaissance des actes précédemment accomplis et oriente par conséquence les modalités de l'action. Cette dernière opère donc selon deux modalités non seulement indissociables, mais dont l'interaction est fondamentale : l'acte comme un processus en cours, qualifié d'*action intentionnelle* et l'*acte futur anticipé* qui recouvre l'action comme un objet de connaissance. À chaque étape de l'*action en cours* se dessine en filigrane une *action projetée*. La *projection* dans le cours de l'action se fait sous la forme de *motifs-en-vue-de*. Cela signifie que l'agent perçoit l'*action en cours* comme la condition même de son déroulement futur. L'expérience est ici subjective et implique que l'observateur demande à l'agent de revenir sur ses agissements pour en éclairer les finalités. Le deuxième énoncé est celui des *motifs-parce-que*. Les motifs permettant la compréhension de l'action de l'agent ne peuvent être saisis qu'une fois l'action accomplie. Ce mode de présentation de l'action est rétrospectif, objectivable, et seulement accessible à l'observateur qui peut en restituer le cheminement sans interroger l'agent.

La seconde étape de l'action prend en compte le temps de l'action et permet de définir une *action en cours de déroulement*. Ainsi, l'action est associée de façon inhérente à un *temps interne* (assimilable à une durée) et défini comme la succession d'états successifs à travers lesquels l'action se profile. En ces termes, l'action se construit à l'occasion d'une sélection d'éléments subjectifs perçus comme pertinents par l'agent. L'action ne dépend pas de la projection ou de la connaissance rétrospective mais d'une *agentivité* permanente, à travers laquelle le sujet se constitue.

Pour illustrer cette relation entre la liberté de l'action, construite au gré de ses réajustements, et celui des différents états par lequel passe le sujet, Schütz adopte l'expression de *devenir de l'égo*. Cette conception *émergentiste* de l'action a des répercussions particulières dans notre recherche. S'agissant de la *communauté d'appartenance* censée favoriser une meilleure lecture de l'action, on ne peut que s'interroger sur les modalités d'une compréhension possible des actions des enseignants observés. On peut alors se demander sur quel modèle de comportement s'appuyer pour déterminer ce qui se déroule en classe d'*Accompagnement Personnalisé*. La sélection des traits pertinents dans le champ d'observation relève à la fois de notre statut de chercheur mais aussi d'enseignant investi dans un champ de croyances pédagogiques que nous jugeons sinon pertinentes du moins opératoires. La détermination du cadre interprétatif de l'action risque de s'avérer sinon *énigmatique* du moins potentiellement problématique.

2.3.1.6. Le recensement des outils *praxéologiques* appropriés pour qualifier l'*Accompagnement Personnalisé*

Si l'on admet que l'*Accompagnement Personnalisé* est le lieu d'une articulation particulièrement étroite entre les apprenants et l'enseignant comme le suggère les *Textes Officiels* (puisque'il s'agit de recentrer tous les efforts sur l'individualisation des pratiques), on ne peut que s'interroger sur les modalités de collaboration de cette *action collective* (Sensevy, 2001).

On convoquera ici le *pôle collectif* de l'*agir* défini par Fillietaz (à paraître). Nous abordons ici l'*Accompagnement Personnalisé* comme un lieu susceptible de peser sur les liens entre les capacités individuelles et les groupes ethnolinguistiques en jouant un rôle susceptible d'être intéressant dans la façon dont l'*agir* est mis en œuvre durant les séances d'observation. Cet aspect-là est en effet susceptible d'impliquer davantage l'*axe de l'agentivité* qui architecture le lien entre les *réalités praxéologiques* parmi les individus singuliers et les groupes auxquels ils appartiennent. L'*axe de la typicalité* qui conditionne le lien entre *pôles schématique* et *émergent*, lorsqu'il confronte les *situations singulières* avec les *schématisations stabilisées* avec lesquelles elles sont en rapport sera aussi convoqué. En effet, on peut se demander si les deux axes ont des raisons de se croiser ou de s'opposer. En d'autres termes, on pourra se demander si certaines formes d'*agir* plus ou moins *routinisées* (donc orientées vers une *schématisation*) impliquent dans certaines situations (dont on déterminera les conditions) favorisent une responsabilité plutôt individuelle ou plutôt collective. Dans cette analyse se jouent les implications sémantiques du terme *accompagné*.

L'*Accompagnement Personnalisé* est-il le lieu d'un *agir* personnel ou coopératif ? La tendance à la personnalisation de l'*agir* peut-elle être compatible avec la participation collective à une tâche ? Peut-on dire que la connaissance du *contexte* saint-martinois favorise l'élaboration d'un cadre préétabli de l'activité, ou au contraire est-il susceptible d'encourager un ajustement permanent aux données langagières *in situ* ? Sans préjuger à l'avance d'un positionnement à la faveur d'un autre (entre *pôle schématique* et *pôle émergent*), la question d'une hégémonie des processus collectifs sur ceux qui seraient individuels se pose avec une certaine acuité. Les problèmes qui se poseront concernent davantage le rôle des contenus d'enseignement sur les formes de *coopération* entre élèves. L'observation des formes d'apprentissages coopératifs à partir des caractéristiques des situations sera-t-elle suffisante pour être modélisée ? Fournira-t-elle des informations suffisamment pertinentes pour constituer une base de données susceptibles d'être utilisées voire *didactisées* ?

On se posera aussi la question des moyens de rendre cette connaissance *didactisable*. Les interactions entre les élèves laisseront-elles des traces d'une participation dynamique à une construction coopérative des apprentissages ? On peut supposer, ce qu'une analyse plus approfondie permettra de vérifier (lors du dépouillement des résultats), si l'activité *didactique* de l'enseignant fait l'objet d'une innovation *ex nihilo* ou si elle relève davantage du *pôle schématique* en ce que l'enseignant pourrait recourir à une *typification*, c'est-à-dire à un ensemble pratiques plus ou moins prédéterminées dont le *contexte* d'enseignement en *Accompagnement Personnalisé* ne serait qu'un cadre supplémentaire dans lequel il accommoderait son *agir*. Sans apporter dans l'immédiat de réponses hasardeuses, on peut sans grand risque affirmer que la participation des élèves et de l'enseignant à des *formes sociales sociohistoriquement constituées* sera déterminante sur l'apprentissage en *Accompagnement Personnalisé*. La *modélisation des discours* que nous envisageons ici ne fera pas l'impasse sur une *problématique praxéologique* (Bronckart, Bulea et Fristalon, 2004).

Le défi visant à délimiter ce qui peut au sein de l'*Accompagnement Personnalisé* même relever d'une réflexion sur l'action est énorme. L'*Accompagnement Personnalisé* pose en effet le problème du statut et des dispositions à travers lesquelles analyser l'*agir observable* en classe. On peut se demander sur quelles assises délimiter clairement une unité dans le flux permanent des conduites des agents (professeur et élèves). Peut-on dire que le cadre *a priori* souple des

Instructions Officielles favorise davantage une certaine liberté des enseignants, qu'il faudrait là encore mesurer, et aurait un impact particulier sur le déclenchement des comportements scolaires ? Les ressources pédagogiques (supports, activités, routines d'enseignement par exemple) sont-elles plus libres en *Accompagnement Personnalisé* ou répondent-elles à une intention différente ? La question de l'*agir observable* repose sur le croisement de deux réflexions fondamentales : la signification des actions se trouve-t-elle modifiée dans le cadre de l'*Accompagnement Personnalisé* à Saint-Martin ? Les actions répondent-elles à une logique situationnelle (insertion dans un cadre spatio-temporel différent d'un cours ordinaire) particulière susceptible d'avoir un impact sur les apprentissages ? Par ailleurs, l'absence de directives imposées aux enseignants favorise un panel de pratiques et d'organisation de ces dernières. Il en ressort que la délimitation même des étapes d'une leçon en *Accompagnement Personnalisé* opère peut-être des découpages spécifiques dans le flux continu des activités. Enfin ce choix épistémologique d'appréhender l'*Accompagnement Personnalisé* dans sa portée *praxéologique* implique enfin la construction des interactions observables en *Accompagnement Personnalisé* ne peut pas se comprendre en dehors d'une édification de l'univers social et culturel dans lequel il s'origine (Bronckart, 2009). Notre recherche se veut à la croisée des chemins qui ne sont ni exclusifs ni cumulatifs. Il ne s'agit pas ici de compiler des lectures différentes de l'action menée en *Accompagnement Personnalisé* mais de faire dialoguer des phénomènes observables à travers différentes sensibilités.

2.3.2. L'*agir* professoral

Nous aborderons la définition qu'en donne Cicurel (2011) avant d'en éclairer les soubassements théoriques et comprendre l'impact que cela peut avoir pour appréhender l'*Accompagnement Personnalisé*.

Aucune réflexion sérieuse sur les enjeux éducatifs à Saint-Martin ne saurait faire l'impasse sur la question de l'*agir de l'enseignant* et des élèves dans son rapport à l'organisation sociale et aux réalités langagières observables dont les *alternances de langues* constituent une pierre d'achoppement de taille. Une histoire assez longue de la *didactique* des disciplines scolaires a pris une tournure nouvelle avec le *travail enseignant* (IFE, 2011). La théorie en particulier de la *situation didactique* (Brousseau, 1986) vise à renouveler l'analyse des modalités d'intervention du professeur et leur impact sur la progression des interactions acquisitionnelles.

La recherche de Canelas (Bulea et Bronckart, 2010) donne à voir la discordance entre la planification de la leçon et sa réalisation effective. Elle recense un certain nombre de paramètres explicatifs : le degré d'expertise des enseignants par rapport à la thématique abordée, les *propriétés discursives des interventions langagières des enseignants, la nature des interventions des élèves et la capacité de l'enseignant d'y réagir*.

Ainsi est-il important de se demander quel ressort est le plus pertinent dans le déroulement des interactions en classe d'*Accompagnement Personnalisé*. L'objet du discours ne prend sens alors qu'à la lumière des discours qui le configurent (Arditty et Vasseur, 1999 ; Pekarek, 1999). Les manières de partager la parole dans la classe (selon la langue, le positionnement des interactants par exemple) font l'objet d'observations et incitent à réfléchir à la manière dont l'*Accompagnement Personnalisé* positionne chacun dans ce *contexte didactique* spécifique. Ces relations se mettent en place dans un *contexte didactique* (Bigot, 2002 ; Blanchet, 2009). L'*Accompagnement Personnalisé* fera peut-être l'objet d'une conquête territoriale (Py, 1993) en réponse à celui d'une territorialité linguistique complexe à laquelle la COM aspire depuis si longtemps. L'appropriation du *territoire linguistique* et interactionnel s'inscrit pour le coup dans une réflexion profondément *praxéologique* où la classe d'*Accompagnement Personnalisé* devient un *lieu d'apprentissage* (Gajo, 2004). Les interactions entre élèves eux mêmes et avec l'enseignant deviennent à la fois le medium de communication et l'aboutissement de ces interventions en restaurant *a posteriori* la signification négociée des assertions de l'enseignant. Tous nos égards iront donc aux diverses attitudes des acteurs engagés dans la séance pour faire émerger la dynamique de la *compétence située* (Pekarek Doehler, 2005). Elle se réalise d'une part au gré de l'impulsion réciproque des partenaires qui accommodent alors leurs conduites discursives. La participation de l'ensemble des acteurs aux interactions est à la fois *rétroactive* en ce sens qu'il y a réponse à un ensemble de comportements collectifs précédents puis *prospectives* par la monstration de nouvelles assertions jointes à une *activité collective*. La *compétence située* s'origine dans un milieu socioculturel commun à l'ensemble des partenaires du groupe. Chacun de ses membres peut exhiber à son tour la connaissance qu'il a de l'action langagière et des processus qui participent à son élaboration. Les interactions observées résultent de l'ajustement des activités individuelles des élèves et de l'enseignant embarqués dans des pratiques scolaires. Chaque acteur détermine ce qui fait sens dans son milieu et collabore ainsi à la définition d'un environnement devenu significatif pour lui.

Réciproquement cet univers en retour participe à l'élaboration d'une signification commune par les apprenants. Les différentes définitions retenues par chacun des acteurs participe donc d'un ajustement permanent qui peut-être au bénéfice ou au détriment du groupe selon que les interactions déclenchent des acquisitions ou qu'elles les freinent voire les inhibent.

L'intérêt pour la situation d'enseignement au travers l'articulation entre contenu d'apprentissage et attitudes d'enseignants et d'élèves remonte au principe de la *transposition didactique* développée par Chevallard (1985) et Brousseau (1986). La modélisation qu'il propose permet d'exploiter une analyse des aménagements que subit le savoir au cours des interactions dont il fait l'objet. Son étude porte sur trois aspects spécifiques : la description des interventions de l'enseignant durant la séance, la circulation des savoirs-(faire) qu'il met en œuvre, et l'impact sur le rayonnement des interactions d'acquisition et d'apprentissage.

Dans la lignée de Cicurel (2011), nous nous proposons de restituer l'*action didactique* à la fois par l'observation des interactions dont nous avons parlé précédemment mais aussi, et ce sur ce point que nous nous attarderons à présent, à partir de la verbalisation par l'enseignant de ses propres pratiques. La clarté du propos de Cicurel (2011) oriente nettement la logique de cette recherche :

Notre recherche que nous avons appelé l'*agir* professoral (...) s'inscrit dans cette perspective définitoire de l'*agir*, qui peut-être connu *à la fois* par l'observation des interactions et par les dires des acteurs à propos de l'action (p. 115).

Nous emboîtons le pas à Cicurel, pour rappeler que l'ensemble des motifs verbalisés par l'acteur participe à la reconstruction du sens à donner. Il s'agit donc de reconstituer au niveau local l'organisation de l'*agir* qui réajuste les règles préétablies en fonction des objectifs fixés et des spécificités scolaires rencontrées en chemin. On s'intéresse ici autant au vécu de l'*agir* qu'à la verbalisation de ce même vécu. Toute la complexité de l'action à reconstruire relève d'un compromis, dont on s'efforce en tant que chercheur de reconstituer le cheminement, entre l'exigences des tâches *didactiques* préétablies et les ressources mobilisées *in situ* par l'enseignant et les élèves. La définition de l'*agir professoral* est d'ailleurs fournie par Cicurel (2011) :

Comment définir l'*agir* professoral ? Tout d'abord en signalant que s'il ne se réalise pas de la même manière selon les cultures éducatives, l'environnement, la personnalité ou la formation de l'enseignant, les institutions, la personnalité ou la formation de l'enseignant, les institutions ou les publics, mais il comporte un ensemble de propriétés que l'on peut tenter de dégager. Il s'agit de l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un *pouvoir-savoir* à un public donné dans un

contexte donné. Lorsqu'on parle d'*agir*, on met l'accent sur le fait que pour accomplir son métier d'enseignant, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité (p. 119).

Bouchard (2005) parlera d'ailleurs de *polylogue praxéologique cognitivement situé*, c'est-à-dire se déroulant au sein d'une institution particulière et engageant des participants, des pratiques et des objets spécifiques. Le poids de l'institution nivelle la participation des enseignés dans l'échange, et selon une longue tradition ancrée dans les pratiques. Ces interactions seront finalisées par l'intervention de l'enseignant, planifiant son intervention au vu des objectifs pédagogiques qu'il s'est fixés. Que cela soit au début de l'année, sous la forme de progression pédagogique annuelle présentée aux élèves, ou en début de chaque séance, l'enseignant balise le champ notionnel que doivent s'approprier les apprenants. La présence du professeur est donc d'autant plus forte qu'elle se situe aussi après coup, puisqu'il peut décider à tout moment de réorganiser le niveau d'appréhension d'une notion, et décider que ce qui n'était qu'une amorce devienne un point fondamental du cours. Les interventions de l'enseignant peuvent être verbales ou non : distribution de supports iconiques devant être verbalisés par les élèves ou des paroles donnant lieu à des actions particulière par exemple.

Dans la mesure où le support peut devenir alors la matérialisation d'un changement d'étapes dans le parcours cognitif censé emmener l'élève à l'appropriation de l'objectif pédagogique fixé préalablement, l'enseignant participe alors à la médiation des interactions dont il gère le flux, et qu'il sollicite en permanence. L'action s'appréhende donc au sein de la relation entre l'enseignant et l'élève. La relation ne se limite donc pas à une simple interaction, mais implique la transformation de ses actants, pour s'intégrer dans un phénomène plus large, la *transaction didactique*, s'insérant elle même dans le *contrat didactique*. Enseignant et élèves se reconnaissent mutuellement comme agents dans cette transaction. Cette reconnaissance s'appuie en particulier sur le jeu *didactique* fondant un système de règles définissant le degré de réussite d'une activité. L'enseignant crée un environnement spécifique destiné à aider les élèves à entrer dans ce jeu, le milieu, élaboré autour des modalités : *définir* et *dévoluer*.

Ces modalités sont censées stimuler la participation de l'élève. La relation entre l'enseignant et l'élève s'élabore donc autour de la constitution de processus psychiques de ces derniers : l'enseignant cherche à *in-former* les modes de penser, de parler et d'*agir* de ces élèves afin d'optimiser leurs capacités à intégrer les finalités du système scolaire. L'enseignant, loin d'être un passeur de savoir, rôle qui lui est traditionnellement attribué, crée les conditions

d'appropriation du savoir par ses élèves qui peuvent alors changer leurs modes de penser et de parole afin d'accepter ou de refuser l'appropriation de ce savoir. C'est à la mesure de cette appropriation progressive que l'enseignant peut alors en retour ajuster son enseignement aux conduites de ses élèves. Loin de toute fiction pédagogique, où la capacité de l'élève à reproduire le parcours tracé par le maître traduirait son degré d'acquisition du contenu enseigné, il semble évident que l'appréhension du sens par l'élève semble plus problématique à saisir. Si l'on inverse ce jeu de miroir, selon lequel l'élève doit reproduire le modèle enseigné par le maître, et que l'on admet que l'élaboration de critères pour mesurer le degré d'acquisition chez l'élève reste complexe, on peut supposer à l'inverse que la transparence du discours de l'enseignant reste un leurre. Si la négociation du sens par l'élève est remarquable dans une action d'enseignement, par la prise de parole, les demandes d'étayage en particulier, que dire de la parole de l'enseignant ? La planification est-elle un enjeu suffisant pour percevoir les soubassements de l'interaction pédagogique, en particulier ?

2.3.3. Éclairer les soubassements de l'*agir professoral*

Pour envisager une réponse à cette question, nous avons recours aux concepts de Sensevy et Mercier (2007) : la *mésogénèse*, la *chronogénèse* et la *topogénèse*. La première notion définit la *mise en place* et l'*évolution du milieu didactique*. La *chronogénèse* (d'abord définie par Chevallard, 1985, 1991) désigne la conduite du *temps didactique* par l'enseignant qui dévoile au fur et à mesure les savoirs à l'élève selon les nécessités *didactiques*, alors même qu'il possède en amont une *représentation* globale du contenu du cours. La progression du *temps didactique* favorise un découpage des savoirs qui émerge dans le cours au fur et à mesure de la divulgation progressive aux apprenants. Elle permet de délimiter les positions respectives de l'enseignant et de l'enseigné face au savoir, ce que l'on appelle la *topogénèse*. La modification du *milieu didactique*, en termes matériels et culturels, dans lequel tous les acteurs évoluent et auxquels tous participent construit progressivement une *mésogénèse*.

Mercier et Sensevy affinent ce modèle descriptif à partir des catégories de description du *définir*, *dévoluer*, *réguler* et *institutionnaliser*. La *définition* détermine le milieu *didactique* dans lequel l'apprenant s'engage. La *dévolution* recouvre

(...) l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage et accepte lui-même les conséquences de ce transfert (Brousseau, 1990, p. 325).

La *régulation* se crée au fur et à mesure des interactions, lors des échanges entre participants qui

co-construisent le cours. Elle peut se limiter à un tour de parole (TR). Elle peut aussi recouvrir l'ensemble des moyens dont dispose l'enseignant pour évaluer ses élèves lors du franchissement d'une étape clé de la séance. Elle participe alors plus nettement à la certification d'un savoir commun à la classe mais aussi à l'institution scolaire qui impose des normes d'apprentissage et d'expression de cette dernière.

Un dernier point concernant les interactions et la mise au jour des processus spécifiques à la *contextualisation didactique*, reste la notion de *saturation* (Grobet, 2012). Comme l'auteure le rappelle, la notion de *saturation* se situe au croisement des *perspectives interactionnelles* et *didactiques*. On apportera la définition qu'elle en donne elle-même :

Du point de vue de la saturation, on considère que chaque objet de discours, du fait qu'il s'inscrit dans un paradigme disciplinaire, devient un objet de *savoir*, dont l'évocation ouvre un champ de connaissances à développer, connaissances qui portent tantôt plutôt les aspects conceptuels de la notion interrogée, plutôt sur ses aspects terminologiques, et tantôt sur les deux à la fois. (...) Si l'on prend l'exemple de l'élaboration d'une définition, on peut constater qu'à partir d'un certain point l'enseignant considère la caractérisation du *definiendum* comme suffisante, *complète*, sans pour autant que toutes les caractéristiques définitoires aient nécessairement été évoquées (...) (p. 38).

Le *point de saturation* désigne donc l'atteinte d'un équilibre entre les informations fournies par les interactions dynamiques et la construction notionnelle qui en résulte.

L'approche *interactionnelle* et celle de *l'agir enseignant* ouvrent des perspectives de recherche que nous veillerons à exploiter durant les analyses des observations. On s'efforcera d'en étudier l'impact en *Accompagnement Personnalisé*. Lorsque les élèves se manifestent à l'oral, la construction du savoir disciplinaire peut se trouver mise en péril ou au contraire confortée. À ce titre, on veillera à comparer les interventions des élèves durant la séance lorsqu'ils s'adressent à l'enseignant, avec celles qui sont observables lorsqu'ils s'adressent entre eux. Il y a là, avec l'usage des *langues en contact* dans la classe d'*Accompagnement Personnalisé*, une entrée particulière pour mesurer l'écart entre la *saturation informationnelle* et la *complétude interactionnelle*.

Devant les interventions de ses élèves, l'enseignant peut être amené à reformuler un ensemble de traits sémantiques spécifiques à une notion et estimer qu'il est suffisant pour la concevoir. Or, l'appréhension de cette même notion par les élèves en groupe, qui peuvent recourir davantage aux *langues premières de socialisation*, est susceptible d'ouvrir à de nouvelles interactions et permettre de discuter l'ensemble du processus de *saturation informationnelle*. C'est ainsi que la *saturation informationnelle* au sein du groupe peut relancer une nouvelle *complétude*

interactionnelle, au travers d'échanges en *langues premières de socialisation* ou aux *langues de scolarisation* susceptibles de reconfigurer l'espace du cours.

En dépit des *représentations* parfois négatives des enseignants envers le recours aux langues non *ratifiées* dans la classe (Castellotti, 1997), il est important de prendre en compte le rôle décisif du *contrat codique* (Cambra Giné, 2003) au sein des échanges en classe. Ce *contrat* permet le contingentement des postures de chaque acteur au sein de la classe. Or, les *alternances de langues* ne sont plus depuis ces vingt dernières années (Candau, 2014) discriminées, mais bien au contraire rehaussées au rang de ressources spécifiques utilisées occasionnellement par les locuteurs au répertoire langagier plus ou moins étendu. Les ardeurs défenseurs du plurilinguisme (Castellotti et Moore, 1999) ont su montrer que les *alternances de langues* favorisent une participation des apprenants à l'ensemble des tâches *didactiques*, active et coopérative à la fois. Si l'on veut comprendre en quoi elles peuvent participer pleinement à la configuration de la leçon en *Accompagnement Personnalisé*, il s'avère indispensable de présenter les conditions d'usage auxquelles elles répondent (Candau et Anciaux, 2013).

3. Questionnements de recherche

Nous avons soin ici de faire le point sur notre questionnement de recherche. La présentation de la problématique permet de recenser un certain nombre de questions spécifiques qui favoriseront l'exploration de nos hypothèses de recherche.

3.1. Élaboration d'une problématique

Quel traitement réserver au problème de la classe pour comprendre l'enjeu des langues à Saint-Martin ? Cette question se pose avec d'autant plus de sagacité que l'on tient à partir de la réalité des pratiques langagières pour élaborer une approche théorique de l'*agir* en *Accompagnement Personnalisé* à travers le prisme des *parlers en contact*. Pour émettre le moindre avis sur ce point, il est important de définir le plus clairement non pas l'acte qui résulte de l'enseignement (c'est à dire chercher à savoir si les élèves ont mieux acquis les connaissances visées parce qu'ils ont eu recours à telle ou telle langue), mais au contraire la construction progressive des notions à travers les interactions langagières. Il s'avère fondamental de reconstituer les aspects majeurs de l'élaboration graduelle des significations à la fois constitutives des savoirs en place et des discours qui les sous-tendent. Il conviendra par conséquent de scruter les énoncés produits en

classe (lors des échanges) et en dehors (au sujet de ces mêmes échanges) pour rétablir les manifestations sous-jacentes des participants à l'égard des langues, de leur lien au savoir. Cette conception de la langue comme associée au savoir ne peut-être réellement identifiée que dans son rapport au *contexte* d'enseignement dans lequel elle s'insère. Le *contexte* est aussi bien construit par les participants alors même que ces derniers participent pleinement et récursivement à son élaboration. La conception du monde social et en particulier langagier dans lequel se meuvent les participants ne se limite pas à une simple toile de fond comme rappelle Cambra Giné (2003) :

Une description riche et une interprétation adéquate des échanges conversationnels exige aussi la connaissance de l'arrière-plan. (...) Dans la mesure où l'on pose que les faits de la réalité sociale pertinente pour les participants doivent laisser des traces observables dans l'interaction elle-même, le discours qui se produit exprime les rapports, les conflits, les tensions des dimensions *macrosociales* (p. 57).

La réalité du processus éducatif est à la croisée des chemins. Les interactions langagières déterminées par l'intériorisation d'une réserve de significations propres attribuées à un certain nombre de situations-types, et les traits significatifs accordés au moment de l'échange offrent un accès au *micro-contexte*. À l'inverse, le partage des savoir-faire et des savoirs au cours des échanges langagiers reflète une appréciation personnelle et sans cesse renégociée de phénomènes *macro-sociaux*. L'interprétation des processus interactifs qui prennent place dans la classe, en particulier les pratiques langagières, ne peut pas seulement faire référence à un seul niveau contextuel. Nous suggérons ici d'adopter une approche susceptible de conjuguer la prise en compte de données antérieures pour modifier de façon prédictive l'interaction en cours. Dans la lignée des travaux de Vion (1992) et de Cambra Giné (2003) nous empruntons la notion de *continuum macro-micro* que cette dernière définit en ces termes :

Notre perspective ethnographique transcende le continuum *micro-macro* en se donnant comme tâche prioritaire de comprendre ce qui se passe dans la classe de langue de façon connectée avec l'environnement social et culturel plus large (p. 58).

Tenant compte de ces travaux mentionnés ci-dessus, il nous paraît nécessaire d'élargir l'analyse de ce continuum *micro-macro* en redéfinissant les conditions permettant son émergence. Nous chercherons donc tout au long de cette étude à faire émerger l'importance d'articuler la double facette de l'interaction, constituée à la fois d'une dimension *interactionnelle* et celles des modèles sociaux qui peuvent la sous-tendre (Laforest, 2012). L'*interaction* recouvre à la fois une portée *discursive* (c'est à dire le *contenu* et le *positionnement* du locuteur par rapport à l'ensemble de son discours) et une portée *interactionnelle* proprement dite, c'est à dire de la *gestion de la parole entre interlocuteurs*. Celle des modèles sociaux, qualifiée de *patterns*

sociaux, consiste à évoquer le lien entre la structure sociale et l'individu qui mobilise certains traits particuliers de son *identité* au travers des formes d'actions langagières qu'il accomplit. L'un des enjeux principaux de cette recherche consiste à comprendre comment se met en place la dynamique discursive, interactionnelle, et sociale que Laforest évoque en ces termes :

En effet, le positionnement d'un locuteur par l'interlocuteur dans un échange particulier, ne se comprend, à un niveau plus global que local, qu'en relation avec ce que d'autres locuteurs ont déjà dit, en d'autres circonstances, à ce sujet (p. 94).

Toute *théorie de l'action en Accompagnement Personnalisé*, à travers le prisme des langues, engendre une réflexion sur l'articulation entre les discours qui portent ces langues, en les qualifiant ou non comme vectrices d'apprentissage, et l'usage même qui en est fait dans l'espace de la classe.

3.2. Questions spécifiques de recherche

Comment décrire et conceptualiser la place des langues en contact et de leurs *alternances* dans les processus interactionnels liés à l'apprentissage en classe ? C'est à cette interrogation assez large que s'agence l'ensemble des éléments problématiques qui nous allons apporter. On se demandera donc en particulier dans quelle mesure les spécificités de la situation éducative saint-martinoise pèsent sur l'organisation locale des interactions observables en *Accompagnement Personnalisé*. Comment en d'autres termes les processus interactionnels et acquisitionnels portent-ils la trace d'une transformation à l'œuvre du *contexte* éducatif saint-martinois ? L'observation des pratiques langagières en classe notamment montrera si les *alternances de langues* sont un vecteur susceptible ou non de favoriser l'acquisition de compétences scolaires spécifiques.

Notre propos est donc dans un second temps de montrer comment les *alternances de langues* peuvent participer à une reconfiguration du cours. Cet aspect-là peut être formulé comme suit : les pratiques de langue, en particulier lorsqu'elles sont constituées d'*alternances de langues*, invitent à relecture différente de la séance de classe d'*Accompagnement Personnalisé* dans la mesure où elles favorisent une reconfiguration différente des discours institués. Nous attribuons là des vertus *didactiques* aux *alternances de langues* bien loin de la *déritualisation* déviante dont elles font trop souvent l'objet du mépris (Moore et Simon, 2002). À l'évidence, les pratiques de langue, en particulier lorsqu'elles prennent la forme d'une *alternance*, reconfigurent la planification de la leçon et dénotent l'émergence d'un sujet qui se réapproprie les notions

véhiculées. C'est justement dans les méandres de ce *déplissement du déroulement interactif* que l'on cherche à observer tout le bénéfice en matière d'acquisition des savoirs. Les *alternances de langues* que l'on présuppose d'emblée comme un puissant ferment d'apprentissage (Castellotti et Moore, 1999), s'invitent au titre de stratégie d'apprentissage dans un dispositif dynamique. Le rôle de l'enseignant, vecteur d'une asymétrie institutionnelle (à la fois comme vecteur d'information mais aussi comme natif) modifie peut-être à son insu l'*étayage* qu'il apporte à ses apprenants en les incitant à réaliser la communication selon des stratégies peut-être plus ou moins innovantes, mais assurément adventices.

Les *alternances de langues* s'invitent en *Accompagnement Personnalisé* pour nous offrir la lecture buissonnière d'un parcours cognitif hors des sentiers battus.

3.3. Hypothèses de recherche

Plusieurs hypothèses peuvent constituer des réponses en cours de validation à ces questions, que nous articulons autour de deux champs principaux.

Le premier champ de présuppositions a trait à l'ensemble des *représentations sociolinguistiques* des participants.

- On présupposera que la place accordée aux langues dans le système *macro-contextuel* a des répercussions majeures sur les politiques d'*aménagement linguistique* en particulier dans un dispositif comme l'*Accompagnement Personnalisé* censé favoriser une écoute plus importante des élèves et de leurs *biographie langagière* (Conseil de l'Europe, 2001³⁸).
- Par ailleurs, on présupposera que l'identité sociodiscursive des acteurs engagés dans le processus éducatif, et en particulier leur rapport aux *langues premières de socialisation* entraînent des pratiques éducatives fortement discriminantes (recours exclusif ou très fort, ou rejet en particulier des celles-ci si elles ne sont pas maîtrisées).

Le second champ recouvre davantage les pratiques observables en classe ou au sujet de ce qui s'y passe.

³⁸ La *biographie langagière* constitue la deuxième partie du *Portfolio Européen des Langues* (PEL). Elle a pour but d'explicitier les étapes d'apprentissage d'une *langue de scolarisation* et les modalités de son emploi ainsi que l'investissement envers les cultures dont elles dépendent. Sans que l'*Accompagnement Personnalisé* n'ait fait, à notre connaissance, l'objet d'une réflexion spécifique sur les enjeux de l'acquisition de la langue par la médiation culturelle, on se risquera cependant à dire qu'il tend au moins par la politique éducative de l'établissement (qui recommande l'usage des *langues premières de socialisation* dans les séances de cours) à favoriser toutes les pratiques langagières et culturelles qui peuvent valoriser les échanges et l'interculturel.

- Une des premières assomptions est que les *alternances de langues* sont un véritable liant dans les processus d'articulation du cours. Elles assurent la suture entre les actions individuelles des apprenants et assurent une lisibilité plus grande du cours par l'hétérogénéité dont elles font preuve. Elles participent alors d'un processus dynamique qui dépasse les préoccupations individuelles et impliquent une *coopération* des apprenants embarqués dans une négociation redynamisée du cours.
- La seconde est que l'*alternance des langues* favorise de surcroît le développement des savoirs linguistiques en *langues premières de socialisation* et des *langues de scolarisation* mais aussi celui des savoirs disciplinaires. L'exploitation de plusieurs langues apparaît comme une ressource permettant des rapprochements lexicaux favorisant un recul réflexif sur la matérialité de la langue tout autant que sur son potentiel créatif, et entraîne des réajustements linguistiques particulièrement fertiles. De fait, la négociation linguistique vivifie la conceptualisation même des contenus d'enseignement et entraîne ainsi une prise de risque plus grande de la part des apprenants susceptibles de participer à l'interaction non plus uniquement sur le plan disciplinaire (ce qui impliquerait une certaine maîtrise du champ notionnel) mais selon une approche métalinguistique. Le détour langagier invite les apprenants, même les plus fragiles scolairement, à participer à la construction d'un savoir disciplinaire. L'acquisition des savoirs se fait alors davantage à la mesure d'une co-élaboration discursive au lieu de relever du simple paradigme disciplinaire.
- La troisième suppose que les *alternances de langues* participent d'une nouvelle *indexicalisation* (Garfinkel, 1967) des participants. Elles ont un fort impact *taxémique* (Kerbrat-Orrechioni, 1988³⁹) : elles fonctionnent comme des indicateurs de place allouant à chaque intervenant une position momentanée et susceptible d'être discutée. Les *alternances de langues* introduisent une asymétrie dans les interactions favorisant ainsi une valorisation des apprenants qui pourront alors qu'ils imposent la langue de l'échange s'insérer dans la construction progressive du contenu disciplinaire.

³⁹ Les *taxèmes* sont la trace discursive d'une inégalité de position entre les participants au sien du discours qui peut prendre les formes suivantes : en termes de structuration (celui qui guide l'interaction, fait mesurable par le recours au TR), de forme (choix de langue, niveau de langue), de contenu (actes de parole potentiellement menaçant pour la face de l'interlocuteur).

Cette étude vise donc à modéliser les rapports peut-être problématiques entre *processus interactionnels* et *situations éducatives* (Fillietaz et Schubauer-Leoni, 2008). Il s'agit à travers un dispositif particulier de la *Réforme, l'Accompagnement Personnalisé*, de décrire comme le contenu d'enseignement, l'activité enseignante et celle de l'élève bouleversent le *modèle didactique systématique* (Carnus, 2010), en lui imposant dans ce *contexte multilingue* d'enseignement, de nouveaux défis. L'enjeu de cette étude est ainsi de rendre compte de la façon dont les participants (enseignants et élèves) peuvent orienter *praxéologiquement* (Schmidt, 2004) leur point de vue en mobilisant un ensemble de ressources langagières ou non afin de produire des décisions et des réactions les uns face aux autres. On mesure donc tout l'apport de la *praxéologie* en particulier dans la relecture de la *Réforme du nouveau Lycée*. Il n'est guère possible de transformer l'*Accompagnement Personnalisé* en un objet précis de connaissance si l'on n'envisage une relecture précise des modalités spécifiques qui lui sont inhérentes. Le recours à l'*Interactionnisme socio-discursif* a ainsi permis de sur le plan méthodologique de renouveler les approches. L'appréhension du *contexte macro* et ses répercussions possibles dans les interactions *micro-contextuelles* gagne à être observé *in situ*. L'inscription de l'*Accompagnement Personnalisé* en terre saint-martinoise implique de saisir un certain nombre de paramètres sociohistoriques et linguistiques qui peuvent en éclairer les spécificités.

À la complexité d'une construction territoriale en plein devenir (la COM depuis 2007) répondent les premiers babilllements d'un dispositif l'*Accompagnement Personnalisé* (depuis 2010) dans lequel les interactions révéleront peut-être une appréhension du *macro-contexte* qu'il faudra étudier. Les pages qui vont suivre vise donc à expliciter dans quelle mesure la conquête d'une territorialité politique complexe a favorisé d'une appréhension du *territoire linguistique* des apprenants (Py, 1993) tout aussi délicate à saisir.

PARTIE IV : APPROCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Il est nécessaire à ce stade de l'étude de déployer l'appareil méthodologique dans lequel notre étude s'insère⁴⁰. On procèdera en trois temps. D'une part, il s'agit de présenter le cadre général dans lequel elle se constitue. La tradition méthodologique dans laquelle elle s'inscrit, les difficultés concrètes de l'expérimentation, et les répercussions sur l'enquête nécessitent en effet d'être explicitées. Dans un deuxième temps, nous détaillerons les outils conceptuels autant que matériels sollicités par cette étude. Enfin, la dernière partie est consacrée à un panorama simple et détaillé des principales étapes qui guident l'essentiel de l'enquête.

1. Présentation générale du cadre méthodologique

Cette première étape est l'occasion d'aborder la méthodologie en posant les jalons épistémologiques dans laquelle elle s'inscrit. Le rappel des présupposés méthodologiques permet de mieux cerner les difficultés auxquelles nous avons été confrontés de par notre statut d'enseignant et de chercheur, et de déboucher sur une explicitation des conséquences directes sur le déroulement de cette étude.

1.1. Présupposés méthodologiques de la recherche

Notre étude, à défaut de la renouveler, s'inscrit dans la tradition d'une articulation revendiquée entre approches *clinique* et *expérimentale* (Windelband, 1894).

⁴⁰ Le cadre méthodologique rend compte des grandes lignes qui ont guidé ce travail en termes de démarche suivie. Néanmoins, la multiplicité des outils requis et des supports rendait peu lisible une présentation exhaustive à ce stade de notre recherche. Nous avons donc fait le choix de décliner le cadre théorique et méthodologique spécifique aux trois approches (*macro*, *méso* et *micro*) au moment de leur analyse à proprement parler.

1.1.1. De la nécessité d'associer approches clinique et expérimentale

L'ensemble de l'investigation menée dans cette recherche s'appuie sur la mise en œuvre de l'article particulièrement éclairant de Schubauer-Léoni et Leutenegger (2002) qui renouvelle les perspectives portées sur la dichotomie entre *approches clinique* et *expérimentale*.

Cette étude porte essentiellement sur la description de ce qui devrait, pourrait et se passe réellement dans des salles de classe⁴¹. Or, comme le rappellent les deux auteures, cette description ne doit en aucun cas se réduire à la vision que les acteurs du système éducatif ont de la réalité scolaire dans laquelle ils évoluent. Elles se proposent au contraire de contribuer au repérage et à l'analyse des trois strates de réalité, depuis celle que l'on peut concrètement observer, à celle que les intervenants reconfigurent eux-mêmes, et celle que nous archivons par nous-mêmes. Notre étude renvoie à cette *approche par les pratiques d'accès aux savoirs de la part de sujets en position d'apprenants*. Cette recherche prend en compte les évolutions du texte officiel (*B.O.E.N*), relevant du prescriptif, pour les appréhender à travers un ensemble de situations d'échelle plus ou moins grande (depuis les discours des experts jusqu'aux réalités observables sur le terrain) alors même que ce texte officiel s'inscrit dans une action collective soumise à une nouvelle définition permanente.

Dans cette perspective, nous développerons ci-après une étude descriptive de la façon dont les objets de savoir se construisent de façon *endogène* (dans la salle de classe), sans jamais pour autant se détacher complètement des institutions qui les constituent, c'est à dire des cadres généraux de pensée qui les instruisent.

1.1.2. Postulats retenus

Le premier postulat méthodologique que nous empruntons est donc celui de l'interrelation entre *système didactique* et *système de recherche* :

L'étude d'un système *didactique* suppose en effet que le chercheur se donne les moyens, théoriques et méthodologiques, pour déterminer les objets à observer - tout en tenant compte des définitions institutionnelles et tout en conservant l'entité *système* comme *unité théorique* insécable - afin de pouvoir attribuer un sens à ce qu'il observe et contrôler le statut de cette attribution (Schubauer-Léoni et Leutenegger, 2002, p. 233).

⁴¹ L'observation de séances en *Accompagnement Personnalisé* correspond à une volonté de s'inscrire dans une étude de la *didactique ordinaire* (Leutenegger, 2010). Nous ne cherchons pas ici en effet à recourir à une batterie d'outils spécifiques conçus préalablement, et dont l'intérêt serait d'élaborer le dispositif le plus performant, et pour lequel l'optimisation constituerait le noyau dur de l'étude.

L'*Accompagnement Personnalisé* est plus que tout autre dispositif pédagogique (de par sa nature récente, la complexité que pose sa définition, et le *contexte plurilingue* dans lequel il se trouve à Saint-Martin) le lieu d'une rencontre particulière entre *didactique* et *recherche*. La spécificité du *didactique* est de juxtaposer de façon complémentaire la *modélisation* de l'action d'enseigner et des conditions dans lesquelles ce processus se fait, et les répercussions sur le système d'apprentissage dans son ensemble. Ce dernier se construit au miroir du *contexte* institutionnel dans lequel l'ensemble s'insère. Or la *recherche* mobilise elle-même un certain regard sur la construction d'un objet d'étude et de ses particularités. Cette *interrelation* suppose donc méthodologiquement que nous commençons cette étude par le *contexte* institutionnel dans lequel l'*Accompagnement* se construit afin de pouvoir prendre en compte à leur juste valeur tout le sens, avec toutes les précautions épistémologiques que cela suppose, à travers le sens dans lequel les interactions entre les différents acteurs se construisent.

Le second postulat que nous empruntons aux deux auteurs est celui de l'articulation entre approche *clinique* et *expérimentale* :

Dans l'optique de la double dialectique *clinique/expérimental* et *expliquer/comprendre*, le mouvement inductif devrait permettre de faire émerger des dimensions à la fois génériques et spécifiques des réalités ordinaires soumises à l'étude (Schubauer-Léoni et Leutenegger, 2002, p. 237).

Les données que nous observerons seront répertoriées en qualité de signes pour contribuer à l'élaboration d'un ensemble signifiant. De la confrontation de ces signes à un ensemble plus large, surgit un axe d'étude central dans l'appréhension des énoncés langagiers en classe. Néanmoins, nous proposons ici d'élargir l'approche de Schubauer-Léoni et de Leutenegger, dans la mesure où nous estimons que l'imbrication systématique des données collectées à l'organisation dans laquelle elle s'inscrit est nécessaire. Les données recueillies en classe (*micro*) seront confrontées à celles du niveau *méso* (auprès de l'administration, des enseignants, et de l'ensemble des élèves du niveau 2nde), puis à celles obtenues auprès des experts (*macro*). C'est seulement une fois que l'on aura mis en tension l'ensemble des niveaux d'appréhension du plurilinguisme, que l'on pourra penser une conceptualisation de cette articulation des trois niveaux à la littérature consacrée aux *langues en contact*.

Ainsi, comme le préconisent les deux auteurs, cette étude intègre une dimension *clinique* et *expérimentale* et s'inscrit dans un débat plus large sur leur complémentarité. Ce mémoire propose ainsi d'abord une perspective *clinique*. Nous prêtons en effet une importance capitale

à la restitution d'une certaine intelligibilité des événements observés pour en restituer l'*histoire personnelle* (Schubauer-Léoni et Leutenegger, 2002, p. 419).

Par là, nous espérons contribuer à une saisie globale de la conduite des acteurs engagés dans le processus éducatif afin de comprendre le sens de leurs actions. Dans la perspective d'une présentation des phénomènes à l'œuvre dans le dispositif d'*Accompagnement*, susceptible de renseigner la question du plurilinguisme dans les outre-mers, cette étude relève aussi d'une approche *expérimentale*. Nous postulons que cette modélisation, même si elle est susceptible d'être affinée, permet de rendre compte d'un ensemble de pratiques et de réalisations langagières récurrentes. Elle est aussi en mesure de constituer un premier objet d'investigation pour l'élaboration de pistes pédagogiques sinon pérennes du moins pertinentes.

Cette étude mobilise donc toute notre attention quant aux relations causales et processuelles à l'œuvre entre les trois niveaux de saisie du plurilinguisme (*macro, méso, micro*) en particulier en matière de *collection des traces* et de *mise en archives*. Une telle vision impose l'élaboration de schémas susceptibles de rendre compte des corrélats possibles entre les différentes échelles, pour élaborer le *traitement des traces* et l'*explication-compréhension des phénomènes*. C'est à ce prix, par l'articulation permanente du *clinique* et de l'*expérimental*, de l'*explication* et de la *compréhension*, que nous espérons inscrire cette étude dans une perspective sinon universaliste, du moins la plus générale possible.

Nous aimons à croire que notre contribution, aussi modeste soit-elle, peut rendre compte de l'action éducative selon les modalités des deux chercheuses :

Il est dès lors nécessaire de créer les conditions d'un système emboîté de cliniques : une *clinique des catégories d'acteurs du terrain* permettant de gérer le rapport à l'Autre (pendant le temps de la recherche) vient s'inscrire dans une *clinique des systèmes* (système de recherche et systèmes *didactiques*). Cet emboîtement subordonne l'étude des acteurs à celui des systèmes les réunissant. C'est alors le dispositif expérimental qui vient contraindre (par les contrôles auxquels il fait appel) le fonctionnement des systèmes et sous-systèmes à étudier (les acteurs pouvant être définis comme des sous-systèmes des systèmes *didactiques* et de recherche) et partant, les traces susceptibles d'être collectionnées à ces occasions (Schubauer-Léoni et Leutenegger, 2002, p. 240).

1.1.3. Une prise de distance méthodologique

Quelques précisions semblent devoir s'imposer. Notre étude présente quelques différences notables avec l'approche de Schubauer-Leoni et de Leutenegger. Ces dernières donnent à voir et analysent les trois moments principaux d'entretiens à mener au cours de l'investigation. Or, les entretiens en amont des observations de classe, visent à comprendre non pas comment la séance est construite mais l'impact de la perception des enseignants sur les énoncés produits à travers les tensions et les contradictions perceptibles. C'est l'occasion de se demander quelles conceptions du plurilinguisme peuvent influencer le fonctionnement des pratiques éducatives. Quelles sont les perceptions et les modes de faire promus par les enseignants qui sont censés tirer d'expériences antérieures de classe des connaissances plus ou moins disponibles durant la gestion de la classe ? Toutes ces interrogations et niveaux d'analyse sont alors à replacer dans un questionnement plus large qui intègre la *politique linguistique* de l'île et les pratiques réelles observables des élèves. La *représentation* des langues sous-tendue et ce à la fois dans les discours des experts, et dans celui de la communauté scolaire (administration, enseignants, élèves) montre-t-elle une réalité différente de ce que l'on peut observer en classe lors des enregistrements ?

Les raisons qui nous ont poussé à nous démarquer de l'approche des deux chercheuses ont donc été donc triples :

- d'une part, soucieux de nous inscrire dans la continuité de la pratique des collègues (c'est à dire en respectant le plus écologiquement possible leurs choix méthodologiques) nous avons pu noter que de nombreux professeurs ne souhaitaient pas s'exprimer longuement sur les préparations de séances. Force est de constater, que le savoir propre à la constitution de l'*Accompagnement Personnalisé* reste encore un sujet délicat, et relève d'interprétations, certainement très riches, mais dont la mobilité et l'originalité peut-être ne semblent pas encore acquises, ni considérées comme susceptibles d'attirer l'attention ;
- par ailleurs, les séances observées laissent entrevoir des temps d'autonomie accordés aux élèves relativement importants et diminuant d'autant les interventions des professeurs présents. Dans cette perspective, l'intérêt se porte désormais sur la relation entre les connaissances mobilisées par les élèves et les choix de langue(s) susceptibles de les véhiculer. Nos observations portent donc sur le rôle des langues comme conditions rendant la transmission des savoirs possibles. Or, les *représentations* de

l'enseignant sur le plurilinguisme et sur ce processus de transmission des savoirs restent à identifier, à reconstruire pour comprendre comment s'agence l'articulation entre connaissances et pratiques langagières au sein de la classe d'*Accompagnement Personnalisé* ;

- de façon identique, le compte-rendu permet de cerner à travers les *représentations* des enseignants les grandes lignes de force qui sous-tendent la transmission des savoirs dans un environnement multilingue. Ce sera l'occasion de se consacrer à un examen détaillé des prises de position des enseignants, dans lesquelles s'entremêlent les réflexions sur les formes linguistiques énoncées par les élèves, avec des perspectives plus générales sur la gestion des langues par les élèves. Ce sera là l'occasion, à partir du discours même des élèves, de conférer au débat sur le plurilinguisme et les *langues en contact* une interprétation à la fois précise (à partir d'un repérage minutieux des *formes* langagières recueillies) et plus large sur les conditions de transmission des savoirs et les conditions de compréhension entre les élèves.

Nous espérons ne pas avoir trahi pour autant l'approche de Schubauer-Léoni et Leutenegger, dont notre étude reste profondément relevable.

1.2. Positionnement du chercheur

Nous avons fait le choix d'explicitier ici le cadre déontologique dans lequel cette étude a été menée, afin de rendre plus explicite les positionnements du chercheur parfois très proche de celui de l'enseignant et envisager les répercussions possibles sur le terrain où se déroule notre étude.

1.2.1. Déontologie

Soucieux de respecter la plus grande neutralité, et le travail de l'ensemble des acteurs impliqués, nous avons été particulièrement sensible au maintien d'un cadre déontologique rigoureux (Simon, 2010). Nous avons en particulier appliqué quatre principes fondamentaux. Le premier consiste à respecter l'anonymat des personnes interrogées. En dehors des deux personnels administratifs (occupant des postes à responsabilité, et dont la transparence en termes de discours est une obligation, ce qui peut rendre caduque la question de l'anonymat), celui des personnes engagées dans cette recherche est entièrement préservé. Le nombre parfois important d'enseignants dans une discipline et le fort taux de renouvellement annuel

des équipes pédagogiques rendent très hasardeuse toute tentative d'identification claire des personnes interrogées.

Nous avons par ailleurs, fait le choix d'identifier le collègue avec lequel l'entretien a été mené par un prénom différent. Les enregistrements en classe ont été préalablement soumis à une autorisation relevant du chef d'établissement, des responsables légaux et des élèves. Par ailleurs, aucune restitution des données prélevées n'a été remise à une personne tierce. Ni les corps d'inspection, ni les responsables de l'établissement, ni les coordonnateurs disciplinaires n'ont eu en leur possession la moindre information enregistrée. La diffusion publique de ce mémoire est la seule trace concrète des données collectées. En revanche, tous les matériels enregistrés ont fait l'objet d'une copie à la disposition des personnes concernées qui souhaitent en conserver la trace. Aucune donnée n'a été ici retranscrite sans l'accord express de son propriétaire.

1.2.2. Du collègue au chercheur

Plus que jamais il nous a semblé nécessaire de clarifier le cadre épistémologique de cette étude en interrogeant les questions que soulevait l'intégration du dispositif de recherche dans notre propre lieu de travail. Cela entraîne en particulier la question de notre statut d'enseignant au sein de l'établissement et du rattachement de nos observations à l'interprétation de cette étude. Nous envisagerons d'abord le *dilemme épistémologique* (Dupuy, Lacroix, Naro, 2006) soulevé par cette particularité professionnelle avant de détailler les répercussions possibles dans l'élaboration des catégories épistémologiques choisies.

À l'image de la situation de l'enseignant-chercheur des *sciences et techniques comptables* (Dupuy, Lacroix et Naro, 2006, p. 10), un flux s'exerce en continu entre nos recherches et l'enseignement que nous dispensons (comme enseignant en poste depuis 2007), observons (comme chercheur depuis 2011) et participons à construire comme coordonnateur (de 2010 à 2011 et de 2014 à 2015). D'une part, on se doit de rappeler que les savoirs accumulés au sujet de l'*Accompagnement Personnalisé* relèvent de la lecture des textes qui le régissent. Il faut entendre par là autant nos pratiques éducatives (prise en charge de classes dans le cadre de ce dispositif) que notre recherche (cf. Introduction) proprement dite, que les échanges avec les collègues dont les rencontres formelles (réunions) ou informelles (partage du ressenti ou échanges de pratiques elles-mêmes).

Nous sommes particulièrement sensibles à ce dernier point et ce à plusieurs titres. Notre présence sur le terrain depuis 2007 nous a permis en effet de mener plusieurs expérimentations pédagogiques (dont fait état la partie Partie II. Contextualisation de la recherche) susceptibles de mieux appréhender les réalités scolaires. Par ailleurs, il va de soi, que notre présence dans les classes, lors des observations, à la fois comme relais de la transmission des données observées (comptes-rendus à l'administration) et comme observateur pour les recherches a participé, sinon à renforcer l'acuité de notre regard, du moins à véhiculer un certain nombre de *représentations* de la part de nos collègues (dont nous n'avons pas cherché à évaluer par ailleurs l'impact).

Or la présence d'autres enseignants dans les classes est très rare, si l'on excepte les visites formelles et évaluatives du collège des Inspecteurs. L'idée est ici non pas d'en discuter les répercussions (si ce point est loin d'être sans intérêt, il ne constitue pas ici en lui-même l'objet d'une investigation particulière) mais d'en rendre manifeste les présupposés. La réflexion *linguistique* et *didactique* que nous menons s'en trouve *de facto* affectée. Nous reprenons à notre compte le propos de Dupuy (2006, p. 11) pour qui « (...) toute réflexion *didactique* procède fondamentalement d'une interrogation épistémologique ».

Enfin, il faut ajouter que c'est à ce prix, du moins en partie, que tout éclairage d'une *contextualisation* des enseignements en particulier dans le cadre de l'*Accompagnement Personnalisé* à Saint-Martin peut favoriser une dynamique intellectuelle en faveur de pistes d'apprentissage pérennes.

1.2.3. Répercussions sur la recherche

Les répercussions sur la recherche que nous interrogeons (l'impact des pratiques éducatives sur les conditions d'expérimentation) est consubstantielle à notre expérience d'enseignant et de chercheur. Nous proposons ici de faire ressortir quelques points d'achoppement éventuel, en particulier en matière de pratiques d'investigation. Dans ces circonstances assez particulières, les *politiques éducatives* qui régulent l'instruction en classe sont appliquées lorsque nous sommes enseignant, et interrogées lorsque nous assumons notre place de chercheur.

Cette particularité renforce l'idée selon laquelle certains types d'action en classe seront certainement favorisés, et ce à notre insu, lors des processus interactionnels observés. Ici la pratique de la recherche se juxtapose à mesure qu'elle se distancie de celle de l'enseignant.

Non seulement, la pratique enseignante a déclenché, nourri et stimulé ce travail, mais en plus elle a participé à la construction d'un regard plus averti sur les pratiques de classe. Or, l'exigence même des programmes impose aux professeurs d'élaborer, sinon dans l'urgence, au moins selon un calendrier défini (projet annuel ou plus ponctuel) des dispositifs pédagogiques concrets, construits et applicables *de facto*.

Le désir de concevoir une collaboration proche avec nos collègues relève ici d'une ambition contradictoire. En tant qu'enseignant, elle relève d'une formulation régulière, à chaud de situations concrètes, complétée par des formations plus institutionnelles et toujours ponctuelles (stages, réunions avec les inspecteurs). À l'inverse, en tant que chercheur elle relève d'abord d'une approche épistémologique construite en amont (dans l'élaboration de cadres pertinents pour apprécier de façon théorique des données observables), avant de faire l'objet d'une exploitation pédagogique concrète. C'est ce décalage entre théorie et pratique (dont l'ordre s'inverse pour l'enseignant et le chercheur) que nous souhaiterions ici mettre en lumière, en espérant le réduire au mieux. Les critères d'analyses prédéterminent clairement la collecte des données. Il ne s'agit pas ici de décrire des pratiques de classe à l'aune des enseignements distribués ni des apprentissages effectifs des élèves. Notre étude ne procède pas non plus d'une approche surplombante qui viserait à évaluer les pratiques des collègues en puisant des ressources dans nos propres pratiques.

L'ensemble de cette recherche procède au contraire d'une mise en perspective dynamique de tout ce qui peut converger implicitement dans le cours des actions observables et assurer une transformation permanente des pratiques verbales en source potentielle d'apprentissage. Ce positionnement épistémologique a des répercussions méthodologiques. Nous ne recourons donc pas aux techniques mises en valeur par les analystes du travail (Clot et Lhuilier, 2010) qui visent surtout à une amélioration de la situation souvent problématique au sujet de laquelle elles sont souvent sollicitées. Ainsi nous contenterons nous de procéder à des observations qui pourront le cas échéant nourrir des réflexions au sujet de questionnements didactiques qui n'auront d'autre vertu que de servir d'exemples à un traitement possible.

2. Outils utilisés et démarche retenue

Dans cette partie nous présenterons d'abord les outils conçus avant d'envisager la démarche utilisée.

2.1. Élaboration des outils

Nous présenterons dans un premier temps les modalités de l'étude avant d'en détailler les supports sur lesquels elle s'est appuyée.

2.1.1. Une méthodologie double

Elle s'articule autour d'un axe double : les *représentations* des agents engagés dans l'action éducative et les pratiques elles-mêmes.

Les *représentations* relèvent à la fois d'une approche qualitative puis quantitative. Nous avons mené en effet des entretiens semi-directifs selon une démarche *compréhensive* (Kaufman, 1996) et *interprétative*, en recourant à l'*analyse thématique*. Cette technique comporte trois avantages indéniables. Le premier est de permettre l'émergence du sens que les acteurs engagés accordent à la fois à leurs actions et au contexte dans lequel celles-là s'insèrent. Nous avons été ainsi particulièrement attentif à l'ensemble des valeurs impliquées par leurs discours. Au détour de l'entretien, il a parfois été envisageable de diriger la focale sur des situations plus précises au sein desquelles un conflit ou un aspect plus problématique pouvaient se jouer. Enfin, l'entretien permet aussi de proposer des pistes de lecture plus personnelles pour appréhender des événements didactiques auxquels on peut accorder plus ou moins d'attention après coup.

Les entretiens ont été menés uniquement avec des personnels de l'établissement. Ils s'inscrivent dans une approche quantitative. Ils ne concernent que les élèves. Il s'agit là en effet de déterminer de façon statistique les *représentations* de l'*Accompagnement Personnalisé*. De façon moins importante, certaines questions ouvertes du questionnaire favorisent une approche plus qualitative dans un premier temps, qui sera pour autant analysée selon une approche quantitative dans un second temps.

La collecte des données lors des observations de classe est double. Elle relève d'abord d'une approche qualitative. On s'efforce ainsi d'appréhender la richesse des phénomènes enregistrés selon la méthodologie de l'*analyse conversationnelle* (Cristea, 2003). Dans un second temps,

on cherche à établir des récurrences dans les observations de façon quantitative, sous la forme de statistiques.

Enfin, les entretiens menés auprès des enseignants de langue à partir des formes langagières observées relèvent d'une approche plus spécifiquement qualitative.

2.1.2. Collecte de données par entretiens

Cinq entretiens semi-directifs ont été réalisés dans l'établissement. On détaille ci-dessous les modalités du déroulement des entretiens.

Statut des Participants	Identification des participants	Lieu de l'entretien	Durée	Modalités de récolte
Administratif	Proviseur-adjoint	Bureau	Lydia : 31'12	<i>Entretiens semi-directifs</i>
	Coordonnatrice	C.D.I	Daniella : 36'03	
Enseignants	Entretiens (1) : <i>représentations associées à l'Accompagnement Personnalisé</i>	C.D.I	Berganza : 23'03	
			Mary : 22'19	
			Wilhelmina : 30'26	
Participants à la réunion	Salle de réunion	28'43	Enregistrement sonore	
Présents dans les classes observées	Salles de classes	40'10	Enregistrements par vidéo et dictaphones.	

Tableau 3 : Présentation des entretiens semi-directifs sur les représentations de l'Accompagnement Personnalisé

2.1.3. Collectes de données par questionnaires

Dans cette partie, nous présentons l'ensemble des données collectées dans un premier temps auprès des personnels administratifs ou enseignants, et dans un second temps des élèves.

2.1.3.1. Enseignants

Les données ont été collectées selon un calendrier fixé à l'avance. Nous avons procédé en deux temps. Le premier est celui de la présentation informelle de la recherche. Nous avons tenu informé l'ensemble des équipes pédagogiques de la teneur de nos recherches. Puis nous avons assisté à une dizaine d'heures d'*Accompagnement Personnalisé* durant lesquelles nous nous sommes efforcés de rendre notre présence familière auprès des élèves (non plus comme audience mais comme objet d'observation). Enfin nous avons sollicité un ensemble de dix enseignants susceptibles de participer à notre investigation.

Les critères ont été volontairement réduits : choix de la discipline (nous avons écarté les enseignements scientifiques), relations pédagogiques vivantes avec les élèves, compatibilité horaire, et adhésion des enseignants au dispositif. Parmi ces dix enseignants, cinq ont manifesté un désir plus marqué de nous accompagner dans cette étude. Nous avons alors entamé la seconde phase de la recherche : la collecte proprement dite. Les entretiens ont été menés en deux temps. Les personnels administratifs ont été interviewés en 2012. En revanche les enquêtes auprès des enseignants ont été menées en septembre 2013.

2.1.3.2. Élèves

Les premiers enregistrements (transcrits dans le 1^{er} corpus) ont été menés en mai 2012, les autres de janvier à mai 2014 (l'ensemble des autres corpus). Les enquêtes ont été renseignées entre janvier 2014 et février 2015. Ces dernières ont fait l'objet de passation en classe durant les heures l'*Accompagnement Personnalisé* par les enseignants en charge des heures.

2.2. Difficultés rencontrées dans la mise en place

Les contraintes de l'enquête ont été multiples. Le fait d'enseigner sur le lieu même où sont menées les enquêtes pose des contraintes logistiques et déontologiques. D'une part, les chevauchements d'emploi du temps réduisent considérablement les opportunités de rencontres avec d'autres collègues, ainsi que les temps d'échange avec des enseignants déjà pris par d'autres contraintes professionnelles qu'elles soient externes à l'établissement (stages de formation, convenances personnelles) ou internes (concertation avec d'autres collègues, rencontre avec les parents ou les élèves).

Il est ainsi parfois périlleux d'organiser une planification précise des rencontres et des observations alors même que cette démarche ne relève ni d'une décision hiérarchique ni d'un projet pédagogique spécifique susceptible en retour de diversifier les pratiques des enseignants. D'autre part, il va de soi que les *représentations* de soi et d'estime de son propre travail jouent un rôle non négligeable dans l'acceptation d'un agent à la fois extérieur à la classe et paradoxalement si proche (puisque notre ancienneté dans l'établissement nous permet de connaître un certain nombre d'enseignants en poste).

2.2.1. Le risque d'une *décontextualisation*

Dans ces conditions une question se pose. Comment percevoir un enseignant-collègue-chercheur dans l'espace souvent si fermé de sa propre classe ? Les craintes explicites qui pour autant n'ont jamais été formulées à notre égard au sujet d'un retour possible sur les pratiques à l'administration ou à l'inspection, ce dont nous ne discutons pas par ailleurs la légitimité, auront à coup sûr joué (à notre défaveur ou non) dans la décision d'accompagner ou non notre recherche. Il nous semble que le propos de Mondada (1998) met en lumière cette situation. L'auteure dénonce le travers de la *décontextualisation* des enregistrements opérés par les ethnologues à l'affût d'une restitution la plus exacte possible des récits Indiens Kuna :

Cet exemple est paradigmatique des situations d'enquête où on demande à l'informateur de s'asseoir docilement à la table de l'enquêteur, de se soumettre patiemment à la série des questions, d'être sobre, de ne pas se laisser distraire (1998, p. 60).

L'analyse qu'en tire Mondada n'est pas sans rappeler celle que nous avons vécue et fait vivre à nos interlocuteurs, que les conditions propres l'institution ont peut-être participé à renforcer :

Souvent cette posture correspond à une posture scolaire, normative, lettrée, *i.e.* relevant d'une autre institution, l'école, qui impose la discipline des corps, où on apprend à manipuler des éléments de savoir décontextualisés et abstraits, propres à une culture écrite, et où est valorisé un modèle de compétence qui se rapproche de celle du locuteur natif idéal.

2.2.2. De la récolte à la collecte

On détaille ici les matériels utilisés pour la collecte puis le traitement des données. Nous reprenons à notre compte l'expression de *collecte* des données pour les raisons que donnent elles-mêmes Schubauer et Leutenegger (2002) :

Le terme de *collection* semble plus approprié que le terme de *récolte* en ce sens qu'il s'agit de réunir une collection de traces. Le *collectionneur* s'attache en effet, à réunir dans sa *collection* des objets rares (qui ont une valeur par référence à l'ensemble des objets possibles) et/ou typiques d'une certaine espèce selon des critères définis (p. 141).

Les enregistrements ont été menés de la façon suivante. Pour chaque enregistrement, on a placé une caméra et un dictaphone, en position statique, sur la même table que celle des élèves. L'enregistrement vidéo a été accompli avec le logiciel *iMovie* intégré à l'ordinateur. L'écran a été incliné pour permettre lors de certains enregistrements de ne pas faire apparaître le visage des participants qui ne souhaitent pas être visibles. La caméra a été positionnée à l'écart pour gêner le moins possible les intervenants. Ce logiciel offre la possibilité de découper l'ensemble de l'unité vidéo en séquences plus courtes. Cela permet d'isoler des segments et donc de favoriser leur transcription. Néanmoins, les interférences sonores ont rendu nécessaire le recours à des dictaphones, qui eux ont pu être posés plus près des élèves concernés. Cela explique d'ailleurs que certains participants s'expriment parfois directement sur le matériel d'enregistrement. Nous avons conservé ces moments-là dans la mesure où ils nous semblent appartenir de plein champ à l'interaction, et peuvent d'ailleurs être l'occasion d'*alternances de langues* remarquables. Dans la mesure où cette étude ne porte pas sur les interactions multimodales, mais bien sur les interactions verbales elles-mêmes, nous ne ferons pas part des images enregistrées elles-mêmes. D'ailleurs, après que les autorisations de filmer ont été dûment remplies, certains ont manifesté le souhait de ne pas voir leur image diffusée.

2.2.3. Vers le traitement des données

La transcription s'appuie sur la convention ICOR mise à jour en novembre 2007 par le groupe ICOR du laboratoire ICAR⁴². Cette dernière dresse une liste exhaustive des phénomènes verbaux et non verbaux, selon une orthographe standard et soucieuse des particularités phonétiques des différentes langues. Nous proposons en annexe (p. 14) l'ensemble des phénomènes utilisés lors des transcriptions.

Nous avons choisi de transcrire les données de façon linéaire (Baude, Blanche-Benveniste, Calas, Cappeau, Cordereix, Goury, Jacobson, De Lamberterie, Marchello-Nizia et Mondada, 2006) pour faire ressortir le caractère dynamique des séquentialités observées. Cela relève de deux choix : envisager le corpus comme un ensemble signifiant, et sensibiliser aux ruptures et aux continuités à l'œuvre dans l'ensemble transcrit. Les interactions étudiées relèvent d'une dynamique qui se déploie tout au long de l'échange, et qui relève d'un ajustement constant entre les interventions des participants, au fil d'un tressage permanent dont on s'attache à rendre la polyphonie. C'est à ce prix que nous espérons rendre l'authenticité des données récoltées lors des enregistrements.

⁴² Disponible sur le site : <http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/>.

En ce qui concerne les enquêtes, elles ont été regroupées grâce au logiciel *Excel*. Nous avons préalablement trié les données. Elles ont été par la suite rassemblées sous des entrées génériques afin de rendre les résultats plus lisibles. Dans un second temps nous avons utilisé des filtres automatiques pour extraire des informations jugées capitales. Enfin, nous avons croisé l'ensemble des données récoltées pour rendre sous la forme de graphiques une estimation raisonnée des résultats obtenus et des profils types susceptibles de brosser le portrait type d'élèves participant à l'*Accompagnement Personnalisé*.

3. Bilan et perspectives

Le bilan est proposé sous une triple forme. On commente d'abord la progression d'ensemble, avant de présenter les forces à l'œuvre sous la forme d'un schéma général et conclure sur les perspectives attendues.

3.1. Trois points à retenir

La méthodologie mise en place vise à faire ressortir trois points auxquels nous attachons une importance capitale :

- le niveau *macro* relève de *préconstruits socio-historiques* susceptibles d'être accessibles à tous, que cela soit en termes de prescriptions ministérielles ou de politique linguistique. Chaque personnel, administratif ou enseignant peut s'en emparer et faire preuve dans sa pratique d'un recours plus ou moins marqué à cet ensemble *préconstruit*. En revanche le niveau *méso* et *micro* concernent davantage l'espace de la classe, voire celui plus réduit du groupe ;
- nous veillerons durant l'analyse à mettre en résonance chacun des niveaux. Une première étape consiste en particulier à mettre en perspective le niveau *macro*, les attentes des élèves du niveau *méso* avec celles des professeurs engagés ou volontaires. Cet ensemble fait ensuite l'objet d'une étude comparative avec les données observées en classe ;
- un point particulier sera étudié. Il est important de comparer la construction des points de vue des enseignants à travers ce que révèlent les *entretiens semi-directifs* (en amont, lorsque les enseignants sont invités à expliciter leur perception de l'*Accompagnement Personnalisé*).

On peut s'étonner de ce que les données *macro* ne fassent pas l'objet d'une analyse particulière auprès des collègues. La raison principale est d'ordre déontologique. La forte coloration politique des textes risquait d'entraver le déroulement des entretiens, d'autant que nous sommes nous-mêmes impliqués dans l'établissement. On a donc fait le choix de circonscrire un certain nombre de points relevant des *préconstruits socio-historiques* dont on a par la suite cherché à apprécier l'importance, quantitative autant que qualitative dans les discours et les pratiques des personnels administratifs et enseignants, et des élèves.

3.2. Pour une approche systémique

Les approches *top-down* n'ont pas bonne presse. L'étude de Bernard et Michaut (2012), portant sur la genèse d'un projet traitement du décrochage scolaire, en est un écho particulièrement éclairant. Les auteurs montrent l'importance d'inscrire les *logiques d'action* de l'ensemble des partenaires éducatifs (Ministère et missions locales) dans un réel partenariat. Aucune innovation ne peut être efficace si elle se construit sur la définition *a priori* d'un problème (*expérimentation rationnelle*) ou sur la réception qui en est faite (*expérimentation instrumentale*). La *légitimité* d'un dispositif mobilise une pluralité d'appréhension du bien commun qui entraîne des désaccords, et permet à chacun d'expérimenter l'expression de sa légitimité. C'est à ce prix, que le *problème* peut devenir un *dispositif* à part entière. La réappropriation par les acteurs des valeurs véhiculées par l'institution scolaire permet alors l'élaboration de véritables expérimentations pédagogiques.

Le cadre méthodologique que nous proposons est particulièrement sensible à cette dimension. Il ne s'agit pas d'évaluer l'adéquation entre objectifs ministériels et pratiques observables sur le modèle de l'*analyse des politiques* (D'Arisso et Lessard, 2008), mais d'apprécier le pilotage à vue des acteurs impliqués. Les outils recensés dans le cadre méthodologique ne visent pas à confronter bonnes et mauvaises pratiques par rapport aux institutions scolaires, mais à rendre compte le plus minutieusement de la construction d'un dispositif pédagogique, l'*Accompagnement Personnalisé* au regard de forces convergentes ou non, mais assurément systémiques, dans un contexte de *langues en contact*. Si l'on a choisi de recenser les *préconstruits socio-historiques*, ce n'est donc pas pour envisager d'étudier leur répercussion en aval lors des observations *méso* et *micro*, mais bien de comprendre dans quelle mesure elles s'inscrivent dans une dynamique permanente qui traverse l'ensemble des niveaux.

3.3. Pour une vision d'ensemble

La figure 5 illustre la continuité des objectifs visés et des hypothèses envisagées à chacun des niveaux (*macro*, *méso* et *micro*) de la recherche.

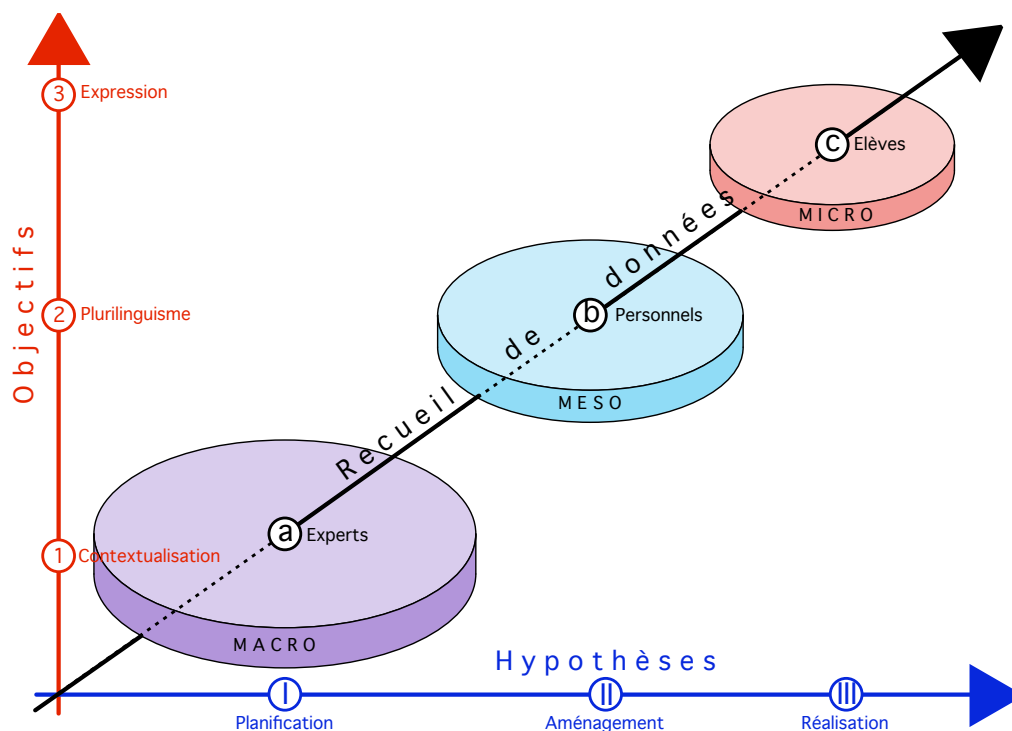


Figure 5 : Aperçu de la méthodologie de la recherche

Alors même que toute recherche rend certainement la question du terrain importante, il ne fait aucun doute que les conditions dans lesquelles celle-ci s'est déroulée ne l'aient rendue encore plus cruciale. Nous irons jusqu'à dire que l'un des pans principaux de cette étude est justement la prise en compte du terrain dont la problématisation même constitue un point d'étude principal. La multiplication des modes de recueil favorise à la fois une articulation des différentes postures du chercheur-enseignant que nous sommes (soucieux de donner une idée de l'amplitude de la richesse sociologique, politique et linguistique du territoire) autant que la mise en exergue du caractère pluriel d'un enseignement spécifique dans un environnement plurilingue.

PARTIE V : RESULTATS

1. Approche macro

La première approche retenue est celle du *macro*. Il s'agit de savoir si le *contexte* d'enseignement (politique, linguistique et éducatif) a un impact sur l'appropriation et la gestion des savoirs inculqués. Nous avons fait le choix de restituer une intelligibilité du *contexte* saint-martinois par une mise en perspective des discours officiels qui le configurent, pour comprendre à plus long terme lesquels parmi eux pourraient avoir un impact ou non sur les *représentations* des enseignants et les pratiques pédagogiques en particulier dans le cadre de l'*Accompagnement Personnalisé*⁴³. Nous rappellerons dans un premier temps les notions théoriques sur lesquelles s'appuie notre recherche, avant de délimiter le cadre méthodologique, à partir duquel nous présenterons les premiers résultats de cette étude.

1.1. Cadre théorique

Le cadre théorique est construit en deux temps. Il s'agit d'abord de rappeler les enjeux généraux puis de présenter notre problématique de recherche.

1.1.1. Rappel des enjeux généraux

Le choix des discours officiels tenus par des acteurs politiques d'origine saint-martinoise, ou des personnages officiels impliqués dans la question du développement *identitaire* de l'île repose sur une double contrainte. Elle est d'abord explicite en ce qu'il s'agit d'enregistrer le désir des experts eux mêmes natifs d'assumer un discours engagé, clair et opérant. Elle est aussi implicite, et ne fait pas l'objet d'un contrôle spécifique, afin de mieux laisser émerger une vision du monde commune au groupe.

⁴³Nous reviendrons sur ce points dans l'*approche méso* (p. 184).

Notre présupposé est que la raréfaction des études consacrées à l'*identité* saint-martinoise⁴⁴ risque de conduire à une démultiplication des stéréotypes affligeants et totalement infondés à son sujet autant sur le mode de réductions inadmissibles (supposant par exemple que tous les saint-martinois seraient pareils) que d'attributs discutables faisant fi de sa richesse (tous les saint-martinois seraient anglophones ou encore les saint-martinois ne parleraient ni l'anglais ni le français correctement).

On a aussi supposé que la présence d'espaces socioculturels déterminés par les langues en présence, ici revendiquée par les politiques, tendrait à une valorisation des liens linguistiques justifiant d'une *identité* saint-martinoise *multilingue* (Baneth-Nouailhetas, 2010). L'idée selon laquelle la langue serait non seulement pensable comme un objet homogène et puisse *de facto* servir une fin *identitaire* (Gauthier, 2011) ouvre des perspectives pédagogiques fondamentales. Les discours que nous analyserons seront-ils des lieux de réactivation du sentiment d'appartenance à un territoire donné ou feront-ils résonner les voix d'appartenances subjectives ? L'ancrage de la question *identitaire* dans une interrogation sur les langues s'avère fondamental pour réfléchir aux attentes pédagogiques qu'il instaure.

1.1.2 Présentation spécifique de la recherche

Le portrait de Saint-Martin ne pourrait se brosser sans le recours au concept de *glottopolitique* (Guespin et Marcellesi, 1983). Ce dernier puise sa légitimité dans l'action politique qu'elle impose au langage. Toute société agit sur la langue en légiférant sur le statut des *parlers en présence* (dominants ou non), et sur la parole lorsqu'elle encourage, minore ou discrimine une pratique. L'action politique, dès lors qu'elle n'est plus le fruit d'une réflexion sur des observations langagières avérées et les modifications constantes du matériau linguistique, est vouée à l'échec. Ainsi la *glottopolitique* ne peut faire l'économie d'une réflexion permanente sur les interactions entre *identité sociale* et *pratiques langagières*.

Guespin et Marcellesi apportent un précieux éclairage sur le débat en recourant à Lefevre (1979) qui oppose *langage* et *identité* sous le prisme du *processus*. L'auteur cité oppose la *catégorie linguistique*, qui repose sur le partage d'un même système de communication avec le *groupe linguistique*, lequel implique que les locuteurs soient au fait des particularités de ce système de communication. L'*identification linguistique* désigne alors la transition entre ce qui est latent et ce qui sera rendu perceptible par l'ensemble des locuteurs. L'*identification*

⁴⁴ Deux seules études font référence : celle de Martinez (1994) et la thèse d'Arrindell (2011), portant respectivement sur les *langues en contact* à Saint-Martin et les *représentations* de l'*identité* saint-martinoise.

linguistique est maximale lorsque les membres d'une même communauté assimilent leur *identité* personnelle à celle de l'ensemble auxquels ils appartiennent.

Il semble fondamental de comprendre les ressorts de cette assimilation si l'on veut expliciter avec toute la pertinence nécessaire les *politiques linguistiques* au regard des pratiques langagières actuelles. Notre étude vise en particulier à clarifier la terminologie employée pour définir les langues parlées à Saint-Martin et leur insertion dans des réseaux terminologiques spécifiques, notamment au sein des *politiques linguistiques institutionnelles* à l'échelle de la COM (Boyer, 2010). C'est dans cette optique que l'on cherche ici à brosser un portrait de Saint-Martin à travers les discours et les *représentations* qui participent à l'élaboration de sa réalité langagière.

Aucune réflexion pédagogique sur la *contextualisation* même de l'enseignement à Saint-Martin ne pourrait en effet être opérante sans une prise en compte des attentes de ses dirigeants politiques. Elle convoque l'idée selon laquelle une *contextualisation* nécessaire délimiterait l'espace sur lequel se construirait l'éducation. L'ensemble de cette étude tente ainsi de montrer comment une réflexion sur l'*identité* saint-martinoise en devenir peut donner un éclairage inédit sur le *contexte* socioculturel et permettre de reformuler un rapport inédit aux pratiques éducatives.

On se doit alors d'analyser le statut spécifique de l'anglais dans l'ordre des raisons qui fonde le projet éducatif de la COM, et éclaircir en particulier la dénomination du *parler saint-martinois*. L'hétérogénéité de ces formes langagières (Romney, 2011) nous encourage à refuser toute appellation réductrice de *Broken English* pour convoquer l'hypothèse d'un parler vivant et autonome. L'ensemble documentaire choisi ne vise pas simplement à présenter l'île à travers la perception de ses citoyens mais à comprendre de façon systémique les forces en présence : les citoyens qui se disent saint-martinois, les dirigeants ou ceux qui s'impliquent dans l'édification de ses valeurs (journaliste, spécialistes de la culture, dirigeants de l'ancienne municipalité) et les choix de vie qui sont proposés à l'ensemble de ces habitants.

Avant d'entamer cette description, il nous semble nécessaire de prendre la mesure de notre double éloignement d'observateur-chercheur par rapport au lieu même de notre recherche. Il faut l'entendre à la fois comme un éloignement de fait (en tant que non natif du territoire) autant qu'accentué par nos pratiques de chercheur, lorsque nous nous efforçons de rendre étrange ce qui paraît trop souvent évident. Cette approche s'inscrit dans une démarche qui vise moins à définir des traits civilisationnels saint-martinois, vecteurs d'une folklorisation

inutile et dévalorisante, qu'à percevoir les traits distinctifs de l'*identité* saint-martinoise telle qu'elle se construit par la population elle-même.

Nous avons fait le choix de restituer une intelligibilité du *contexte* saint-martinois par une mise en perspective des discours qui le configurent. Il nous a ainsi paru crucial de collecter les *représentations* culturelles et langagières que les Saint-Martinois avaient eux-mêmes de leur *identité* pour comprendre à plus long terme lesquelles pouvaient avoir un impact sur les *représentations* des enseignants et les pratiques pédagogiques dans l'établissement scolaire. Ce recours à la *représentation* de l'autochtone est décisif en ce qu'il implique que la reconnaissance de l'appartenance culturelle par ses membres mêmes en fonde l'*identité* notamment langagière. Il va de soi que nous ne cherchons pas ici à confirmer la validité de ces *représentations* mais à comprendre dans quelle mesure les saint-martinois eux-mêmes construisent un lien spécifique à leur culture en particulier linguistique. Cet abandon du natif à une appréhension du monde qui le dépasse est particulièrement rendue par Zarate (1986, p. 12), et elle nous semble bien décrire notre situation de chercheur :

L'appartenance du natif à une culture se décide, pourrait-on dire, en son absence, sur le mode de l'imposition. Il paye à son insu le droit d'entrée dans une communauté culturelle. C'est à sa discrétion même que ce processus de persuasion clandestine tient son efficacité. Ni naïf, ni crédule, ni soumis, le natif enregistre pourtant au-delà de sa conscience même, la vision du monde qui légifère le quotidien de sa communauté.

C'est bien ce *modus vivendi* auquel tout le monde adhère qui fonde une vision du monde que nous interrogerons ici. Il est capital à ce moment de notre recherche de présenter Saint-Martin non plus à travers des données seulement objectivables (comme nous l'avons fait dans la Partie II. Contextualisation) et facilement restituables, mais de laisser affleurer la perception que les dirigeants de l'île et les natifs en ont eux-mêmes. Nous sommes pourtant loin d'adhérer à l'ensemble des doctrines dont nous nous ferons l'écho ici. Cependant, il est capital de montrer la richesse de ces opinions, dont les valeurs et les contre-valeurs, les lieux de réunion comme de division dont les contradictions possibles soulignent d'autant la richesse. Cette invitation à prendre conscience des mécanismes fondateurs de l'*identité* saint-martinoise est aussi l'occasion de ne pas répondre aux tentations doctrinales qui font facilement chemin, dans un territoire où les études menées sur le terrain sont peu nombreuses, où la littérature de spécialité (en dehors des approches géopolitiques) reste encore très maigre⁴⁵.

⁴⁵ Elle est nettement inférieure à une presse à caractère touristique ou économique, qui elle demeure substantielle. Si l'on excepte les brochures proprement touristiques, on trouve sur la partie française un seul quotidien *Le Pélican*, un tri-hebdomadaire gratuit *Le Saint-Martin's Week*, une newsletter *Le Fax info*, et un unique journal à Sint-Maarten, couvrant l'information de toutes les Antilles néerlandaises, *The Herald Tribune*.

Même si notre étude n'a pas vocation à le prouver, nous ne pouvons nous empêcher intuitivement de croire que la raréfaction des études consacrées à l'*identité* saint-martinoise conduit tout de go à une démultiplication des clichés dépréciant ceux que l'on se plaît à appeler *Anglé-la*, en créole guadeloupéen, c'est à dire les *Anglais*. Ces écueils, au delà du fait que nous cherchions avant tout à les éviter, gagneront pourtant à être répertoriés pour mieux être débusqués plus tard dans les *représentations* des enseignants et des élèves eux-mêmes afin de mesurer leur impact sur le terrain pédagogique.

Ainsi avons-nous choisi de repérer des lieux propices à l'expression de la culture saint-martinoise par les principaux intéressés eux-mêmes pour comprendre les *représentations* qui pouvaient en émerger. En d'autres termes la recherche d'espaces favorables au discours *identitaire* (dans quels lieux s'affirme-t-on saint-martinois ? Quelles sont les sphères propices à ce type de discours ? Quel impact peut avoir le lieu sur le discours dans lequel il est tenu ?) devrait favoriser un discours plus cohérent sur l'espace *identitaire* :

- géographique : la naissance sur le territoire saint-martinois est-elle suffisante pour se déclarer comme telle ?
- Historique : les origines attestent-elles d'une *identité* saint-martinoise ?
- Sociolinguistique : faut-il parler l'anglais *saint-martinois* pour être un ressortissant à plein titre de l'île ? Les saint-martinois maîtrisent-t-il tous nécessairement cet anglais *vernaculaire* ?

1.1.3. Problématique et hypothèses de recherche

Notre étude souligne ici que l'élaboration d'un projet éducatif porteur des valeurs *éthiques* de Saint-Martin ne peut faire l'économie d'une attention soutenue aux discours de référence qui la construisent, autrement dit de son *ethos* (Redon, 2008).

Cette étude donnera lieu à deux ensembles. Il s'agira dans un premier temps de brosser un portrait des différentes facettes des discours en rappelant leur nature, leurs caractéristiques et leur visée. On établira dans un deuxième temps les spécificités de l'*identité* saint-martinoise pour analyser les possibilités d'impact sur les pratiques et les *représentations* pédagogiques.

À ce titre, nous avons élaboré trois hypothèses :

- certains lieux d'expression seraient plus favorables à l'émergence d'un discours *identitaire* et auraient par conséquent un impact sur les discours tenus à cet égard ;
- la reconnaissance de l'anglais comme *langue première de socialisation* serait perçue comme un trait opérant pour justifier d'une *identité* saint-martinoise ;

- le rapport aux spécificités du *parler saint-martinois* favoriserait tacitement certaines pratiques éducatives.

1.2. Cadre méthodologique

Nous présenterons dans un premier temps les supports sur lesquels nous nous sommes appuyés avant d'expliquer les concepts utilisés pour leur exploitation.

1.2.1. Support de recherche

Notre choix s'est arrêté sur quatre sources officielles : Le *Manifeste Saint-Martinois* écrit par le comité de suivi (2001) à l'origine de cette *Collectivité Ultra-Marine*, le *Dossier bilinguisme* (2006) accessible sur le site de la COM⁴⁶, le compte-rendu journalistique du colloque *Qui est Saint-Martinois ?* (2006)⁴⁷, et la *Charte de communauté* (2012)⁴⁸ rédigée en présence du Préfet, de la représentante du Recteur, et d'une classe de CM1.

Ces quatre sources émanent de représentants d'une autorité externe (instance culturelle reconnue) ou interne au pays (dirigeants). La visibilité des documents, tous disponibles sur internet en accentue leur lisibilité, à la fois par leur facilité d'accès, mais aussi par l'hétérogénéité de leur référencement sur la Toile.

1.2.2. Outils méthodologiques d'analyse retenus

L'ensemble des documents retenus repose sur une implication des locuteurs dans leurs discours. Au delà de la constitution d'une *identité* de Saint-Martin, ils sont le lieu de positionnements très particuliers qui impliquent ceux qui les produisent. L'objectif est ici d'analyser comment les locuteurs se définissent en agents munis d'une suprématie intellectuelle et s'impliquent dans un discours d'expertise.

⁴⁶ Les deux documents ont été récupérés respectivement le 26 avril 2013 du site du statut de Saint-Martin (Saintmartinarticle74) section *Documents* :

http://com-stmartin.org/index.php?option=com_content&view=article&id=162:manifestesaint-martinois&catid=14:textes-de-la-commune&Itemid=35

et

http://com-stmartin.org/index.php?option=com_content&view=article&id=196:langlais-langue-ronale&catid=63:bilinguisme&Itemid=73

⁴⁷ cf Annexe 2. Récupéré le 26 avril 2013 du site : <http://www.vip-blog.com/vip/articles/2531771.html>

⁴⁸ cf Annexe 3.

Cette partie s'inscrit ici dans la mouvance du *rapport à* empruntée à Reuter (1996) et Barré de Miniac (2002, p. 29) dont nous reproduisons ici la définition :

L'expression désigne l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages. Significations singulières pour les uns, partagées par le groupe social pour d'autres, le groupe culturel pour d'autres encore. L'ensemble étant de toutes manières retravaillé, réorganisé par un sujet unique, ce que désigne le singulier de l'expression *rapport à*.

On mettra donc l'accent sur les dimensions suivantes :

- *l'investissement du sujet* dans la définition de l'*identité* sociale et langagière saint-martinoise ;
- *les opinions, sentiments et valeurs attribués* à la culture et à la langue, à ses usages et aux attitudes qui en résultent ;
- *les conceptions et les représentations* concernant les activités culturelles et la possibilité de leur découverte et de leur apprentissage. Il sera judicieux alors de repérer les critères de compétences voire d'excellence retenus et ceux qui en sont les garants.

1.3. Résultats

La présentation des résultats se fera en trois temps. D'une part, nous veillerons à montrer en quoi la lecture des supports peut clarifier les enjeux de l'*Accompagnement Personnalisé* à Saint-Martin (*contexte* éducatif), puis nous proposerons une lecture détaillée de l'ensemble documentaire (*contexte* politique), afin de mieux saisir comment le recensement des parlers en contact à Saint-Martin infléchit inévitablement la question *identitaire* (*contexte* sociolinguistique). L'éclairage du *contexte* éducatif, politique et sociolinguistique nous semble indispensable à la mise en place de pratiques pédagogiques pérennes.

1.3.1. Première approche des résultats

Le décalage entre l'expression d'un espoir pour une meilleure prise en compte du *contexte* socioculturel de l'île suggéré par l'ensemble documentaire et le quotidien tendu et souvent effervescent des établissements scolaires invite à déplorer un principe de réalité décevant et amer. Cela nous amène à relire avec une attention accrue l'ensemble du corpus pour mieux mettre au jour par contraste la manière dont chacun mobilise ses ressources pour construire une *identité* saint-martinoise et les présupposés qui les nourrissent. Alors que la spécificité historique, culturelle et *identitaire* de Saint-Martin est brandie, il faut s'interroger précisément sur ce que ces propos recourent. Si l'on veut comprendre avec toute la justesse nécessaire le

ressenti des professeurs, leurs difficultés à faire face à un public dont ils peinent à comprendre l'*identité*, il faut éclaircir avec minutie ce que les experts (la mairie, les spécialistes de la culture) et les novices (les habitants de Saint-Martin se revendiquant de l'île) attendent de leurs enseignants.

On pourra alors dans un souci de réciprocité s'attacher à définir en quoi consiste le savoir professionnel de l'enseignant et interpréter son action après-coup. Notre étude s'applique alors à cerner la façon dont chacun se positionne par rapport à ces discours *identitaires* et les ressources mobilisés pour le servir ou le contrecarrer.

L'ensemble documentaire ne vise pas simplement à présenter l'île à travers la perception de ses citoyens mais à comprendre de façon systémique les forces en présence : les citoyens qui se disent saint-martinois, les dirigeants ou ceux qui s'impliquent dans l'édification de ses valeurs (journaliste, spécialistes de la culture, dirigeants de la municipalité) et les choix de vie qui sont proposés à l'ensemble de ces habitants. Cette interrogation sur la co-construction (que cela soit par ceux par les dirigeants et les règles imposées à cette future instance politique qu'est la COM de Saint-Martin, ou par ses propres citoyens qui revendiquent une filiation plus ou moins distante avec la terre natale) *identitaire* nous a paru fondamentale pour mener cette étude. Au delà de l'impact des *représentations* socioculturelles sur les pratiques pédagogiques, la future *Collectivité* de Saint-Martin (dans l'ensemble documentaire, elle n'en est encore que la mairie) se heurte à la complexité d'une application des décisions prises en amont, et dont le sens et la portée ne sont pas toujours saisis par tous, ni suffisamment négociée pour être pertinente. Les difficultés, les freins et les encouragements qui ont permis à la mairie d'enfanter la *Collectivité* sont largement similaires à la mise en place exigeante et délicate de l'*Accompagnement Personnalisé* (dont nous avons fait l'exposé dans la Partie II. Contextualisation de la recherche).

L'ensemble du chapitre ici tente de montrer dans quelle mesure les éclairages sur la complexité de la reconnaissance de l'*identité* saint-martinoise gagnent à être formulés. Non seulement ils expliquent dans quel *contexte* s'inscrit l'enseignement à Saint-Martin, mais aussi parce que les frictions et les désaccords à l'établissement de cette *identité* se retrouvent de façon très marquée dans la mise en place du dispositif d'*Accompagnement Personnalisé*. La *contextualisation* de l'*Accompagnement Personnalisé* à Saint-Martin n'est donc pas un vain mot. Il serait très risqué de démêler cet écheveau qu'est la question de l'enseignement des langues dans ce territoire en pleine métamorphose si l'on refusait d'en circonscrire les frontières *identitaires*.

Cet obstacle franchi, une place peut être faite à la réflexion sur les interactions entre *contextualisation* et pratiques enseignantes. Une première tendance se dégage. Elle convoque l'idée selon laquelle la *contextualisation* peut délimiter l'espace sur lequel se construit l'éducation. Dans ce cas, on se devra de considérer que la prise en compte des exigences linguistiques et culturelles de la mairie (bientôt *Collectivité*) délimite un certain nombre de présupposés intellectuels auxquelles les pratiques scolaires devront se plier. Dans le cas contraire, pourquoi ne pas considérer que seule la réalité scolaire établit un panorama des besoins langagiers des élèves que la mairie-*Collectivité* en retour devra considérer et à partir duquel elle se devra de mener sa politique éducative ? L'*identité* saint-martinoise est-elle préétablie par les textes officiels ou se construit-elle au sein de cette réalité protéiforme que devient le public des établissements de Saint-Martin ? On interrogera l'implication des locuteurs qui traverse l'ensemble des sources choisies. L'investissement des acteurs est notable et révèle par là leur engagement dans l'érection de directives fortes et conséquentes. Cette possible implication des participants lors de l'élaboration de discours concernant Saint-Martin rappellera-t-elle la vive réaction des enseignants observée dès la mise en place de l'*Accompagnement Personnalisé* (réticences, sentiment de surcharge de travail, refus d'un nouveau dispositif *a priori* inopérant) ?

Cette étude n'a d'autre but d'ailleurs que de mesurer le décalage intuitivement fort entre la reconnaissance par les instances éducatives des particularités linguistiques de Saint-Martin et la frilosité des pratiques voire l'absence de prise en considération didactique et pédagogique. Le flou terminologique dans la définition de l'*Accompagnement Personnalisé* et l'évident sémantique observé (en contradiction avec la densité de la terminologie employée) dont nous avons fait état⁴⁹, sera à mettre en perspective avec le lexique utilisé pour caractériser l'*identité* saint-martinoise et surtout de sa langue, et évaluer si la même absence de précision terminologique est observable. On s'interrogera notamment sur les modalités d'une définition possible de la population saint-martinoise. Insère-t-on les deux parties de l'île ? Quels chiffres retenir pour circonscrire une population mouvante autant par la porosité de frontière, que par des politiques migratoires différentes des deux côtés du territoire, et dont le principe même est de ne pas exister légalement (immigration illégale, séjours discontinus, naissances importantes sur le territoire sans nécessairement être suivies d'une scolarisation des enfants) ? La mise en perspective des différents documents permettra de montrer dans quelle mesure une réflexion sur l'*identité* saint-martinoise en devenir peut donner un éclairage inédit sur le

⁴⁹ Se cf Partie II. Contextualisation de la recherche.

contexte sociolinguistique et permettre de reformuler un rapport inédit aux pratiques éducatives. L'étude menée ici déclinera les tendances qui se dégagent dans les *représentations* de la culture saint-martinoise en impliquant le regard des experts, des dirigeants, et des habitants eux-mêmes. Ce sera l'occasion d'éclaircir la dénomination du *parler saint-martinois*⁵⁰. Les discours recueillis dans ce chapitre confortent-ils cette opinion ? Sollicitent-ils le rapport aux spécificités du *parler saint-martinois* pour en commenter certains liens plus ou moins directs avec les pratiques éducatives possibles ? L'ensemble documentaire établit la construction d'une *identité* sociolinguistique saint-martinoise dont on s'efforcera de mesurer la pertinence à la charnière de l'émergence des *représentations* sociales et des pratiques éducatives qui en découlent.

1.3.2. Lecture détaillée de l'ensemble documentaire

L'ensemble documentaire couvre une période relativement restreinte de huit ans. Le plus ancien document est le *Manifeste Saint-martinois* signé par les membres du Comité de suivi le 23 Octobre 2001 et adopté par le Conseil municipal à l'unanimité le 31 octobre 2001. Le *Manifeste Saint-martinois* a vocation à proposer au Président de la République et à son gouvernement de transformer la commune de Saint-Martin en *Collectivité* à statut particulier avec pouvoir législatif et réglementaire. Le 17 décembre 2001 une résolution finale favorable à la création d'une « (...) nouvelle collectivité de Guadeloupe, dans le cadre de la République française et de l'Union européenne (...) » remplaçant le département et la région et dotée d'une assemblée unique est adoptée par le Congrès de Guadeloupe. Ce premier document est aussi celui dans lequel il est fermement demandé d'appliquer une politique locale qui réponde aux spécificités notamment linguistiques du territoire. Ces dernières trouveront un écho dans le dossier sur le bilinguisme intitulé *L'anglais langue régionale* signé de Pierre Brangé, webmaster du même site. Sa fonction de collaborateur de cabinet chargé de suivi du dossier *Évolution statutaire* à la Mairie de Marigot de 2001 à 2007, et nommé depuis l'avènement de la *Collectivité*, directeur général adjoint du pôle développement économique, en fait sinon un expert, du moins un interlocuteur de choix pour *contextualiser* le discours d'un professionnel dans un milieu institutionnel.

⁵⁰À la suite de Prudent (2005) on est tenté de convoquer l'hypothèse d'un *macrosystème langagier* saint-martinois pour décrire le synchrétisme d'un parler vivant et autonome. Nous aurons l'occasion lors de nos observations en classe de mesurer la richesse de l'évolution du *parler saint-martinois*, pour déterminer en particulier si le concept d'*interlecte* (Prudent, 1981) est pertinent et si la *pédagogie de la variation* est envisageable.

Le second est un compte-rendu du colloque *Qui est Saint-Martinois ?* tenu au Centre *John Larmonie* de Philipsburg, organisé par le service culturel de Sint-Maarten le 2 septembre 2006. Les deux intervenants principaux, membres de l'U.N.E.S.C.O sont : Alwyn Bully, spécialiste de la culture caribéenne et et Ruby Figaora Ecmeyer, secrétaire générale. La gestion du débat est assurée par Neville York, alors responsable du département culturel de Sint-Maarten (*Social Cultural Development Department of the Island Territory of Sint-Maarten*). Le colloque est restitué par Richard Malvasio, rédacteur en chef du journal *Saint-Martin's Week* et de son magazine *Week Mag*.

Enfin, le dernier *Charte de communauté* a été rédigé en présence de Claudy Movrel, représentante du Recteur et de deux associations caritatives, *Saint-Martin Avenir* et *Développement et Alternatives Citoyennes*.

L'axiologisation des discours situe chacun des auteurs dans une relation forte avec l'acte de communication dans lequel il s'inscrit. La titraille, le choix du référencement et la sélection des passages restitués (dans le cas du compte-rendu du colloque par Malvasio) ont un impact sur l'organisation et le contenu discursifs. La restitution du colloque par le journaliste ne se réduit pas à un banal rappel des interventions des uns et des autres lors d'un débat *identitaire*. Il s'inscrit au contraire dans une dynamique personnelle décelable dès les premiers mots de l'article. Le chapeau fait état des conditions dans lesquelles le journaliste restitue les échanges :

Qui est Saint-Martinois ? Cette simple question par sa forme n'en est pas moins subtile dans le fond, et les différents intervenants ont tenté de donner des éléments de réponses au public, curieusement peu nombreux à avoir assisté à ce rendez-vous.

Le journaliste révèle le décalage entre l'intérêt du débat et la médiocrité de l'impact à court terme (peu de personnes présentes et absence des élus de la partie hollandaise). Cependant le faible taux de participation au colloque n'est pas un indicateur suffisant pour qualifier le désinvestissement des citoyens de l'île. Les hypothèses quant au désintérêt apparent peuvent relever autant d'une récusation extrême que d'une indifférence placide à un débat dont la forme ne satisfait pas la majorité. Est-ce à dire que la mise en discours de la question *identitaire* ne passionne guère les principaux intéressés ? Le journaliste appréhende alors la culture comme une notion complexe :

Les questions les plus intéressantes sont celles qui n'ont pas de réponses (...) avait déclaré dans les années 90, Jean Edern-Allier lors d'une émission télévisée. *Qui est Saint-Martinois ?* fait partie de ses questions dont les réponses restent très personnelles, et dont il est impossible d'obtenir un consensus ; mais c'est ce qui peut en faire un débat riche, quand le respect et la tolérance sont au cœur des discussions.

La mise en garde contre l'autorité d'une réponse unique laisse à penser que l'auteur ouvre non seulement au débat tout en ménageant l'opinion des lecteurs du seul journal gratuit de la partie française. On peut établir un parallèle avec l'*Accompagnement Personnalisé*, qui rejoint le point de vue évoqué ici. L'absence de réponses immédiates insufflé une dynamique nécessaire aux questionnements attendus lors du colloque. Corrélativement, l'absence de directives clairement établies et exemplifiées en *Accompagnement Personnalisé* ouvre un champ de pratiques possibles, dont l'étendue peut être exploitée par les enseignants.

La *Charte de communauté* se veut un établissement d'une union des groupes. Elle vise à fonder un avenir pacifique reposant sur les valeurs communes, inaltérables et universelles et à promouvoir un développement équilibré et durable, dans le respect de la diversité des cultures et des traditions des communautés. La *Charte de communauté* pointe comme un acte de renforcement de lisibilité du label *Friendly Island* et confirme la diversité culturelle comme un rempart à la discrimination. Tout citoyen qui participe à l'enrichissement culturel du territoire peut prétendre à la labellisation de *saint-martinois*.

On peut tenter alors de montrer que le positionnement des scripteurs par rapport à l'*identité* sociale et linguistique de Saint-Martin se met en place de façon complexe. Le *Manifeste des Saint-martinois* enregistre l'acte de naissance de la *Collectivité*. Il repose sur deux parties clairement délimitées : le constat et la dénonciation. L'absence de troisième partie que l'on attendrait comme une synthèse prend peut-être forme dans la naissance même de la collectivité. Le comité des manifestants inscrit la situation dans une *contextualisation* rapide à partir de laquelle le collectif propose un accord préférable au nom d'une situation qui s'impose comme inacceptable : « Les membres du Comité de suivi (...) CONSTATENT (...) DÉNONCENT (...) ». L'approche du *Manifeste* relève d'une logique très affirmée (usage des lettres capitales, recours au présent d'énonciation, parité syllabique) alléguée par ses membres qui s'improvisent ici promoteurs d'un ordre nouveau. La problématique dans laquelle s'inscrit le manifeste est clairement formulée :

Le souhait de voir définir un nouveau statut est né de la nécessité de mettre en conformité les textes et lois en vigueur sur le territoire national avec les réalités sociales, économiques, culturelles et historiques de l'île.

Le territoire devient un lieu de rencontre privilégié entre les exigences nationales que le *Manifeste* s'engage à respecter et les spécificités de l'île à prendre en compte. La *contextualisation* des lois de la République sur l'île est ici très forte au point qu'elle en devient le moyen par lequel l'application de règles en est possible, et l'objectif, puisqu'il

s'agit ici d'optimiser leur exécution par une meilleure analyse des nécessités locales. L'*Accompagnement Personnalisé* connaît un développement parallèle. Les conditions mêmes d'application de ce dispositif reposent tout entières sur la nécessaire *contextualisation* des apprentissages. La question de l'enseignement de la langue est plus abordée plus longuement dans le dossier *L'anglais langue régionale*. Il montre l'importance du statut de l'anglais à Saint-Martin qualifié de *langue de communication régionale de Saint-Martin*. L'auteur fait état de la non reconnaissance officielle de l'anglais *saint-martinois* comme *langue régionale* à la différence des langues pratiquées en Alsace et en Lorraine, qu'il cite en exemple. Le succès de l'enseignement de ces dernières, puisqu'il s'agit des premières *langues régionales* enseignées France, aurait dû encourager la mise en place d'un dispositif similaire à Saint-Martin. L'appellation ici de *langue régionale* est assez peu exemplifiée par Brangé. Si l'on excepte les dénominations attribuées par Leclerc (chercheur québécois) et Lallement (IA-IPR d'anglais), on ne dénombre pas moins de neuf occurrences : deux occurrences relativement larges (*langue de Saint-Martin, Langue saint-martinoise*), quatre précisant la nature de la langue (*Anglais parlé à Saint-Martin, Anglais de Saint-Martin* dont deux insistant sur la fonction première : *langue maternelle de Saint-Martin, langue maternelle*), trois référant au statut visé : *la langue de communication régionale de Saint-Martin, langue régionale* utilisée deux fois.

Dans la perspective de l'enseignement des langues, la dénomination choisie soulève un problème. Aucune spécificité sérieuse (si l'on excepte à titre anecdotique la mention de la métathèse du verbe *ask* devenu *aks* en anglais *saint-martinois*) ne vient étayer la défense des particularismes d'une *langue régionale*. L'absence de commentaire particulier accordé à la suite de la référence à Leclerc laisse entendre que Brangé appuie ses vues en matière de définition. Or que dire de la dénomination d'*anglais saint-martinois* dont il restitue un équivalent largement hyperonymique en anglais par la formule *West Indian English* ? L'indigence de la traduction invite à se tourner vers la dénomination de *Saint-Martin Talk* proposée par Romney (2011) et que l'on rendra par *parler saint-martinois*. Cette insuffisance lexicale était déjà à déplorer et dans le *Manifeste Saint-martinois* et dans la loi organique⁵¹.

⁵¹ « Elle peut, en vertu de l'article L.O. 6314-9 du même code, déterminer les conditions dans lesquelles est dispensé dans les écoles maternelles et primaires de la *Collectivité* un enseignement complémentaire en anglais, afin de faciliter, par la prise en compte des spécificités culturelles de Saint-Martin, l'apprentissage de la langue française et, en vertu de l'article L.O. 6314-10, adopter un plan de développement de l'enseignement de la langue française tendant à prendre en compte les spécificités culturelles et linguistiques de Saint-Martin. Les modalités de ce plan font l'objet d'une convention conclue entre l'État et la *Collectivité* territoriale ». Il s'agit de la loi

On regrettera que la revendication *identitaire* fasse l'économie d'une réflexion encore insuffisante sur la langue en usage. Brangé systématise pourtant ses efforts pour élaborer une expression juste du *parler saint-martinois* sans vraiment y réussir. La dévalorisation (ou tout au moins l'indifférence envers le parler de l'île) relève d'un refus des autorités éducatives d'accorder une quelconque spécificité à l'anglais *vernaculaire*. L'argument invoqué relève d'un raisonnement spéculaire. L'étiquette de langue *étrangère* accolé au *parler saint-martinois* le prive de toute appellation générique, telle que *régionale* ou *maternelle*. Il y a fort à parier que l'indigence des études sur le *Saint-Martin Talk* risque à terme d'encourager sa disparition. L'absence de dénomination adéquate par un membre d'une autorité comme Brangé est déjà un facteur de risque en soi. Aucun enseignement de langue régionale ne pourra se faire sans la prise en compte d'une littérature scientifique qui fasse autorité.

On peut aussi considérer que le sort réservé à l'*anglais académique* reste lui aussi très incertain sur la partie française. Le site des services d'état à Saint-Barthélemy et Saint-Martin⁵² ne fait état dans le second degré que d'un établissement, le *Collège du Mont des Accords* à Marigot, doté de classes bilangues, à raison de deux par niveau, de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Même les établissements privés⁵³ occultent la mise en place de dispositifs bilingues et n'offrent à une population d'origine majoritairement métropolitaine qu'un enseignement monolingue proche, si l'on en croit leurs directeurs, des exigences de l'Hexagone, tout en échappant aux *dérives plurilingues* de l'île, perçues comme une perte *identitaire* des valeurs franco-françaises.

C'est encore sur une dénomination discutable que nous nous attarderons. Le terme d'*anglais vernaculaire* utilisé par Lallemand ne donne qu'une stabilité très relative aux réalités du *parler saint-martinois*. L'inspectrice convoque la notion pour l'éliminer aussitôt :

(...) l'anglais vernaculaire présente quelques différences avec l'anglais standard mais l'essentiel des besoins des élèves concerne l'écrit. Certains élèves non-anglophones ont besoin d'apprendre une langue de base, alors que les anglophones ont besoin d'un approfondissement en langue maternelle.

organique n° 2007-223 du 21 janvier 2007, accessible sur le site de légifrance : <http://www.legifrance.gouv.fr/>, dans la section *Lois et règlements*.

⁵² Disponible sur <http://www.saint-barth-saint-martin.pref.gouv.fr/>.

⁵³ L'absence de contrat d'association y rend l'enseignement relativement hétérogène et obscurcit le recueil de données vérifiées.

L'essentiel n'est pas dans la reconnaissance de ses particularités comme on pourrait l'attendre mais dans la réalisation des productions écrites des élèves. Or pour examiner les conditions favorables à une amélioration de l'enseignement, il est nécessaire d'objectiver les différences entre langue *vernaculaire* et *standard* (Gadet, 2007), et de réfléchir aux passerelles possibles entre l'oral et l'écrit, au lieu de les renvoyer l'une dos à l'autre. Comment imaginer une langue *standard* écrite sans partir des *représentations* et des pratiques des élèves dans les usages de l'oral ?

Lors du colloque, Bully énumère les responsabilités que chacun doit assumer pour assumer sa citoyenneté saint-martinoise. Parallèlement au principe de Renan (1882) :

Une nation est une âme, un principe spirituel. Deux choses qui, à vrai dire, n'en font qu'une, constituent cette âme, ce principe spirituel. L'une est dans le passé, l'autre dans le présent. L'une est la possession en commun d'un riche legs de souvenirs ; l'autre est le consentement actuel, le désir de vivre ensemble, la volonté de continuer à faire valoir l'héritage qu'on a reçu indivis (section 3, paragraphe 30).

L'affiliation à un vivre-ensemble peut seule dépasser l'unique droit du sol. Les répercussions de ce principe régulent les interactions de l'enseignant dans sa classe en particulier en *Accompagnement Personnalisé*. L'adhésion à un ensemble de valeurs fédère le groupe-classe qui ne se réduit plus alors seulement à la somme des élèves qui le compose. De quelle manière le professeur insuffle-t-il une dynamique à son groupe par le recours à un ensemble de valeurs communes ? En quoi le recours à l'anglais *standard* ou *vernaculaire* peut-il fédérer l'ensemble la classe ? Entre repli *identitaire* (exemple extrême d'une discrimination envers les élèves non-anglophones) et tentation assimilationniste (rejet monolingue de toute langue non autorisée dans le cours), comment l'enseignant dirige-t-il ses élèves face à l'acquisition de l'objet d'enseignement ? Alwynn Bully insiste alors sur la pertinence de la langue dans la construction *identitaire*, et requiert l'appellation de *Saint-Martin Creol English* avant de lui préférer l'expression de *Saint-Martin English* soucieux de tenir compte des objections de son auditoire. Il fait d'ailleurs mention du rapport de Bernard Poignant remis au 1^{er} Ministre le 1^{er} juillet 1998 les langues créoles les plus répandues sur le territoire français à cette occasion.

Enfin la *Charte de communauté* investit le champ de la citoyenneté en cultivant de multiples références à la philosophie du Siècle des Lumières. La coloration politique se propage dans l'ensemble de la *Charte*. La définition même de ses finalités renvoie à la vision humaniste et expansionniste d'une Europe favorable à la diffusion de ses idées. Le troisième paragraphe en donne un exemple des plus instructifs :

À cette fin, il est nécessaire, en les rendant plus visibles dans une Charte de Communauté, de *renforcer la protection des droits fondamentaux à la lumière de l'évolution de la société et du progrès social* (nous soulignons).

À ce point de notre analyse il faut souligner un certain paradoxe dans le recours aux principes éclairants du 18^{ème} siècle. La *Charte*, dans la mesure où elle s'appuie sur les principes d'une idéologie largement assimilationniste ne risque-t-elle pas de ne rendre compte que très faiblement de la spécificité saint-martinoise ? Le relevé de certains articles rendent compte de cet aspect, comme le suggère le premier article :

Le Citoyen de Saint-Martin s'engage à respecter les lois de la République, ainsi que les traditions de l'île de Saint-Martin

ou encore le quatrième :

Le Citoyen de Saint-Martin s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour vivre harmonieusement avec son voisin, en particulier dans le domaine de l'apprentissage du français, langue de la République, et de l'Anglais, langue maternelle de Saint-Martin.

Le choix lexical retenu dans le premier article, avec les termes de *lois* et de *traditions* concentre toute la signification d'une opposition entre une régulation émanant de l'état (la loi) et la transmission d'un savoir générationnel (la tradition). La disparité entre réalité nationale et locale se prolonge dans le quatrième article. L'apparente symétrie rythmique entre *français, langue de la République* et *l'anglais, langue maternelle de Saint-Martin* révèle la trace d'une hiérarchie entre les langues, en particulier en matière de validation institutionnelle (l'expression d'*apprentissage* est limitée à celle du français). Aucune responsabilité n'est confiée au citoyen pour établir des passerelles entre les langues, alors qu'il existe un consensus pour admettre la richesse d'une telle démarche (Coste, Moore, Zarate, 1997).

Les premières critiques effectuées à partir de l'ensemble documentaire permettent de tirer quelques perspectives sur la *contextualisation* de l'enseignement à Saint-Martin. D'une part, si les préoccupations liées à la reconnaissance du *parler saint-martinois* émergent dans l'ensemble des études, il n'est jamais validé comme un objet institutionnel. La suprématie de l'anglais *standard* dans les principaux lieux publics et officiels (administrations, banques par exemple dont les cadres pour la plupart sont formés dans des îles néerlandophones) et la présence d'un tourisme nord américain sur la partie hollandaise ne tendent pas à favoriser une préservation du *parler saint-martinois* encore cantonné à des usages privés.

D'ailleurs le statut du *parler saint-martinois* est loin d'être clair dans l'ensemble documentaire. Il est soit désigné par une multiplicité d'éléments divers, qui révèlent rapidement l'incapacité à nommer une langue qui soit retombe rapidement dans l'inexistence,

soit disparaît dans l'hyperonyme de langue anglaise. L'importance économique et sociale (favorisant la scolarité en Europe, ou aux États-Unis) de l'anglais explique peut-être en partie le manque d'intérêt global pour une langue dont personne ne perçoit la richesse et la valeur culturelle.

Enfin, la prise en compte des autres langues en présence dans l'île demeure un objectif largement chimérique. La culture saint-martinoise, telle qu'elle représentée dans l'ensemble documentaire reste profondément attachée à une vision passiviste d'un peuple exilé dans les îles voisines anglophones. La reconnaissance de l'immigration haïtienne et dominicaine ne semble pas dans l'immédiat un ferment suffisant pour susciter l'adhésion à une véritable *identité* saint-martinoise, du moins telle qu'elle est représentée dans l'ensemble documentaire. Du point de vue de la *politique linguistique* (Boyer, 2010), la question des *formes* de l'anglais *saint-martinois* n'est guère à l'ordre du jour. Quant aux *fonctionnements socioculturels*, les prises de position restent éminemment fragiles.

1.3.3. Des parlers en contact à la question identitaire

Le *contexte* culturel et linguistique qui interfère dans les *représentations* que chacun a du territoire saint-martinois vient se combiner avec les pratiques éducatives en cours pour devenir un ensemble complexe dont il faut faire ressortir les mécanismes. La réflexion sur l'*identité* (Kramsch, 1993) est à la croisée de trois notions importantes sur lesquelles chaque document offrait un éclairage précis : l'individu (le blog de Malvasio laisse entendre la voix de l'auditoire), le groupe (réuni autour des représentants du *Manifeste*), et la société (la *Charte* s'applique à délimiter les droits et les devoirs des citoyens). À ces trois niveaux, la prise en compte de l'*identité* socio-discursive saint-martinoise (Qui suis-je ? Dans quelle(s) langues est-il légitime de m'exprimer ?) joue un rôle crucial dans l'apprentissage de la citoyenneté. Aucune revendication *identitaire*, aussi forte soit-elle dans l'ensemble documentaire, ne peut faire l'économie d'une réflexion sur la langue et sur l'apprentissage. La proximité idéologique apparente des documents (tous revendiquent un mieux-vivre dans l'île) risque d'occulter les différentes nuances exprimées.

Nous évoquerons à ce titre, ici, la délicate notion d'allocutaires dont la présence est plus ou marquée dans les textes. L'ensemble documentaire s'adresse d'abord à un destinataire unique, le Président de la République. Or, la dimension idéologique de tout manifeste (Poliquin-Bourassa et Latouche, 1980) atteint ici une certaine teneur. Les termes employés sont assez clairs dans le deuxième volet du *Manifeste* : *non respect, absence de compétence, situation de*

mal développement, inadéquation, déséquilibre par exemple. La parole collective sert ici d'exutoire à un mal-vivre généralisé. La reconnaissance d'une frustration du collectif sert d'avertissement à la République. Cependant, la dimension collective du *Manifeste* reste un autre trait spécifique dont les présupposés sont ici surprenants. Le document émane d'un groupe dont la composition est précisée :

Depuis de nombreuses années, *élus, associations, socioprofessionnels de Saint-Martin* (nous soulignons) ont alerté les pouvoirs publics sur la situation particulière de leur collectivité.

L'expression de socioprofessionnel est très large. Aucune mention explicite n'est faite des professionnels de l'enseignement. Les deux termes afférents (*formation et systèmes éducatifs*) ne seront cités que dans la deuxième partie du *Manifeste*. Là encore les liens entre la réalité socioculturelle de l'île et le quotidien de l'école, dont les implications pourtant évidentes ne sont pas posées. De la même manière, la filiation entre l'*Accompagnement Personnalisé*, les objectifs éducatifs et la réalité extra-scolaire n'est jamais interrogée non plus. Les habiletés et les difficultés de chaque enseignant d'*Accompagnement Personnalisé* sont reléguées au second plan, au point de disparaître parfois, au profit d'une parole collective, qui révèle l'inadéquation d'un dispositif générique pour un public généralisé. Le blog montre de quelle manière la notion de subjectivité est essentielle pour percevoir celle de culture. L'exemple est assez éloquent :

Puis, M. Bully a donné une définition de la culture, avec ses missions et objectifs dans la société. Un simple x⁵⁴ dont les définitions peuvent être très subjectives, mais l'Homme a la vocation d'être subjectif et non objectif.

L'expression de la subjectivité comme un élément de définition constitutif de l'*Homme* prend toute son ampleur dans les lignes qui suivent. Si l'on excepte l'expression neutre du mot *public* dans l'extrait, on peut néanmoins convenir d'une certaine convergence dans la désignation de l'auditoire. On peut relever par exemple :

Dans ce débat, chacun a présenté son propre cas, tous différents (...) tout le monde a une réponse personnelle correspondant à son expérience et à la particularité de sa propre expérience.

Par le choix de ces expressions, Malvasio s'applique à rappeler l'importance de la subjectivité, et de l'importance de chaque expérience, dont la validité est dans l'unicité. L'exemple de la jeune femme née à la Dominique mais ayant grandi à Saint-Martin, ce qui n'est pas sans susciter l'émoi de l'auditoire, révèle l'écart entre une attitude ressentie comme discriminatoire (un éventuel *droit du sol* écarté par Bully) et les règles souvent négociées par le groupe d'appartenance. Les *véritables* Saint-Martinois répondraient à la

⁵⁴ Un terme manque dans le texte original. Nous l'avons indiqué par le signe x.

fois aux critères de naissance, d'éducation sur l'île, et respectant l'ensemble des prescriptions édictées par le membre de l'U.N.E.S.C.O.

L'impact de ce débat est conséquent sur les conditions d'enseignement en *Accompagnement Personnalisé*. Il serait intéressant de mesurer l'écart, et les motifs qui peuvent l'expliquer, entre le nombre d'élèves satisfaisants aux critères de l'appartenance à la communauté saint-martinoise (lieu de naissance, un des parents nés sur le sol saint-martinois, recours au *parler saint-martinois*, par exemple) et la *représentation* qu'ils en ont (sentiment d'appartenance, variables retenues pour délimiter l'appartenance au groupe). À l'inverse, on pourrait aussi s'interroger sur ce que signifie appartenir à la communauté saint-martinoise par les enseignants et les répercussions possibles sur leurs pratiques (réelles ou prétendues telles, volontaires ou implicites)⁵⁵.

On mettra enfin l'accent sur les critères de définition de la culture par Bully pour évaluer l'adhésion des élèves non seulement à ces principes-là, et mesurer plus directement l'impact du traitement de la culture en *Accompagnement Personnalisé*. Il est aussi judicieux d'observer la superposition des *identités* sollicitées par les apprenants selon les moments d'échange en classe. Quelle est la signification de l'expérience culturelle engagée lors d'une prise de parole ? Quels sont les marqueurs de frontière entre les *identités* et les langues engagées dans le cours par les interactants eux-mêmes ? Quelle est l'échelle d'appartenance à un groupe (familial, communauté proche, pays) sollicitée dans les énoncés observés ? Quelle reconfiguration de l'*identité* peut-on observer lors des interactions en classe ?

Une dernière source d'information retient notre attention dans le blog de Malvasio. Il reprend les propos d'Edouard Glissant :

J'aime beaucoup les cultures amérindiennes, qui sont pourtant des cultures ataviques, mais qui disent : Nous ne sommes pas les propriétaires de la terre, nous sommes les gardiens de la terre. Ça ne les empêche pas de se battre pour leur terre. La preuve est qu'ils ont résisté aux Américains.

Notre étude ne serait pas complète sans l'explicitation de la référence ici à une interview d'Edouard Glissant accordée à Schwieger Hiepko au mois de mai 1998 à Berlin. La citation est d'ailleurs tronquée :

Mais ça détermine des attitudes d'inclusions plutôt que des attitudes d'exclusions. Et je pense que tant qu'on n'a pas débattu ça ouvertement, les problèmes continueront à se poser aussi bien en Europe qu'ailleurs.

⁵⁵ Nous suggérons ici des pistes que nous n'avons par ailleurs pas exploitées.

Quelques précisions s'avèrent nécessaires sur le *contexte* de la citation. L'enquêteur interroge Glissant sur la dérive régionaliste que connaît l'Europe lors des revendications d'autonomie notamment en Catalogne. Glissant oppose alors les cultures *composites* relevant d'une *créolisation* (celles qui sont nées de leur histoire, dont on connaît clairement les fondements, comme la Caraïbe) aux civilisations *ataviques* (celles qui relient leur situation actuelle de façon trompeuse à une origine mythique pour en tirer le bien-fondé de leur possession et de leur expansion, comme l'Europe). Les cultures *composites* tendent pourtant elles aussi à l'*atavisme* : la nostalgie d'une origine nourrit les dérives sectaires et dogmatiques. À l'inverse, les peuples *ataviques* risquent l'effritement sous le poids de l'immigration et des cultures en contact, réveillant le mythe de la race pure. Il convient de reconnaître chez Glissant que seule l'*archipélisation* de l'Europe peut favoriser de nouvelles connexions entre de nouvelles entités nationales sans cesse reconfigurées. Le seul rempart au repli *identitaire* reste le combat contre toute forme de légitimation d'une appropriation abusive de la terre. L'exemple des Amérindiens contient une affirmation contradictoire riche de conséquences. L'atavisme de leur culture, flirtant avec la tentation d'un apanage *identitaire*, ne conjure pas pour autant le respect pour un territoire dont ils ne réclament à aucun moment l'exclusivité. La culture *atavique* européenne a tout intérêt à tirer leçon de cet exemple. À l'*identité racine* succède l'*identité rhizome* :

Mon lieu qui est incontournable, je le relie à tous les lieux du monde sans en excepter un seul, et dès ce moment là, je sors de l'*identité racine* unique et je commence à entrer dans l'*identité rhizome*, c'est à dire l'*identité relation* (nous soulignons).

À l'enracinement dans un lieu unique, Glissant ouvre la voie à un attachement au monde, où la reconnaissance de l'interdépendance entre les peuples favorise un nouveau dialogue. L'extension de la pensée universaliste prônée par Chamoiseau ne présuppose pas d'autant que l'on soit apatride comme il se plaît à le souligner à l'occasion d'une anecdote située plus loin dans l'interview, alors qu'il évoque une question posée lors d'une émission télévisée en Nouvelle-Calédonie par un homme désigné par le pronom *il* :

Je peux vous poser une question provocatrice ? Est-ce que vous ne pensez pas que si vous avez de telles idées, c'est parce que vous n'avez pas d'identité ? Il pensait que le fait de s'étendre dans le monde voulait dire qu'on n'a pas d'identité. (...) Et cette pensée est très symptomatique de la crainte de devenir des apatrides, comme une espèce de troupe sans patrie qui parcourt le monde.

L'implication de cet exposé rapide du compatriote de Chamoiseau et Confiant sur les pratiques éducatives est flagrante. L'*Accompagnement Personnalisé* cristallise particulièrement les particularités de ce *chaos-monde* dont parle Glissant. L'angoisse des enseignants de ne pas pouvoir affronter l'imprévisible, les formes de langues erratiques,

l'usage de langues non autorisées, est symptomatique d'un espace dont la prévisibilité n'est plus assurée. La crainte de ne pas pouvoir circonscrire clairement les limites du cours (Quelle langue de communication adopter en classe ? Quels sont les profils langagiers des apprenants auxquels on s'adresse ? Pourquoi répondre à l'enseignant dans une langue non autorisée ? Ces élèves, que peuvent-ils bien se dire dans ces langues imparfaites ?) trahit le vertige des enseignants qui refusent d'admettre la nouvelle configuration langagière qui leur est imposée contre leur gré. Tant que l'on admettra pas que de nouvelles connexions s'établissent entre les îlots du groupe-classe (constitués par les rapprochements affectifs, langagiers, et *identitaires*) sont une des clés des interactions de la classe, l'*Accompagnement Personnalisé* ne sera rien d'autre qu'un simple dispositif de remédiation inapproprié et délétère.

Nous chercherons par la suite à préciser davantage le rôle dévolu à l'anglais, quelle que soit sa dénomination, dans la mise en place des *représentations* culturelles. Le *Manifeste Saint-martinois* recourt à un choix terminologique surprenant. Il est fait mention de la culture anglo-saxonne de sa population dont la langue maternelle est l'anglais. L'expression *anglo-saxonne* renvoie habituellement à l'héritage colonialiste. En revanche aucune mention n'est faite de la culture américaine sinon par une mention économique : *Le rôle essentiel du Dollar dans l'économie de l'île*. Le terme d'*anglo-saxon* rattache Saint-Martin peut-être aux îles voisines du Commonwealth. Or curieusement, les territoires anciennes souverainetés anglo-saxonnes ont des *curricula* très proches de leur métropole, alors même qu'ils disposent d'examens sanctionnant la fin des études secondaires spécifiquement caribéennes, comme le *Caribbean Secondary Education Certificate* qui sanctionne la fin d'études au secondaire dans les îles anglophones.

Par ailleurs, la question migratoire dénoncée clairement comme une menace, et dont Glissant rappelait tantôt la dérive, est d'autant plus dangereuse qu'elle met en péril l'authenticité de la langue. D'ailleurs on appréciera la proximité des deux propositions :

La culture anglo-saxonne de sa population dont la langue maternelle est l'anglais ; une explosion démographique liée à un flux migratoire non maîtrisé entraînant la remise en cause de l'*identité* saint-martinoise (...)

Le contact entre les langues relève de cette disparition progressive d'une *identité* sans cesse mystifiée, et pourtant sans cesse revendiquée. Ces *représentations*, dont nous ne cherchons pas ici à discuter la validité, seront à apprécier au sein de la classe pour en faire ressortir les présupposés et les enjeux.

L'article 4 de la *Charte de communauté* donne lieu à un exemple tout aussi intéressant :

Le citoyen de Saint-Martin s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour vivre harmonieusement avec son voisin, en particulier dans le domaine de l'apprentissage du Français, langue de la République, et de l'Anglais, langue maternelle de Saint-Martin.

On peut supposer que le terme de voisin renvoie au citoyen de Sint-Maarten. L'apprentissage de la langue est donc ici perçu comme un marqueur de frontière d'*identité* par rapport à la partie hollandaise avec laquelle il favorise une facilitation des échanges. L'apprentissage linguistique, s'il relève bien d'une *politique d'aménagement* entre les deux parties de l'île, ne fait pas l'objet d'une réflexion même embryonnaire sur les modalités d'un mieux-vivre ensemble. Lorsque l'on connaît l'imbraglio dans lequel s'enchevêtrent les administrations et les socioprofessionnels lorsqu'il s'agit d'établir des accords commerciaux ou juridiques, on peine à croire que cet engagement puisse se concrétiser. En revanche, cet article s'avère être un outil d'observation particulièrement précieux pour décrire et analyser une situation d'*Accompagnement Personnalisé*. Le recours à l'anglais favorise-t-il un mieux vivre en classe ? La mention de la langue maternelle par l'enseignant en cours est-elle propice à une acceptation positive de la part de ses élèves ? Ce crédit accordé à l'expression de langue maternelle favorise-t-il un mieux-vivre bénéfique aux apprentissages ?⁵⁶ Les choix politiques imposent aux deux parties de l'île de réfléchir à ce débat si celles-ci cherchent construire une politique éducative qui soit vraiment à la hauteur de leur jeunesse.

Les *représentations* des langues parlées à Saint-Martin par les experts, comme nous venons de le voir, gagneront à être confrontées à celles partagées par la communauté éducative, comme nous le verrons dans l'approche *méso*.

⁵⁶ Notre étude ne permettra pas nécessairement de répondre à toutes ces questions. En revanche l'émergence des ces interrogations est un fil conducteur important pour poursuivre l'analyse et proposer une entrée possible dans la lecture des échanges entre élèves.

2. Approche méso

Dans un premier temps, nous étudierons les *représentations* sociales prégnantes chez les acteurs (administratifs et éducatifs) au sujet de l'*Accompagnement Personnalisé* au travers d'*entretiens*. On s'efforcera dans un second temps d'en articuler les résultats avec ceux émanant du compte-rendu pédagogique, puis des élèves eux-mêmes lorsqu'ils participent à ce dispositif. Enfin, nous établirons un bilan général visant à mettre en perspective *représentations* des personnels interrogés (première partie), discours sur les *langues en contact* (seconde partie), et points de vue des élèves sur l'*Accompagnement Personnalisé* (troisième partie).

2.1. Lecture des *entretiens*⁵⁷ *semi-directifs*

Nous tenons dans un premier temps à justifier les raisons qui nous ont poussé à recueillir des informations auprès des personnels administratifs et enseignants engagés dans la mise en place et le suivi de l'*Accompagnement Personnalisé*. Elles relèvent de choix tout à fait subjectifs, et induisent une démarche intuitive assumée. On parlera davantage d'orientations, qui ne sont autres que le fruit d'impressions, de ressentis et de jugements échangés et partagés avec d'autres enseignants. Dans un second temps, en revanche, nous esquisserons le cadre théorique qui a permis l'étude, désormais rationnelle et logique, de discours enregistrés et transcrits dans des conditions formelles et soucieuses des règles déontologiques.

2.1.1. Généalogie d'une recherche

La politique de sensibilisation à la question du plurilinguisme en *contexte* scolaire (dont nous avons pu évoquer l'étendue lors de la présentation de notre parcours professionnel, Partie I. Présentation de la recherche) supposée participer à des innovations pédagogiques ne semble pas porter les fruits attendus. Si l'on ne peut prédire quelle sera la portée des *entretiens* enregistrés avant d'en avoir mené une étude sérieuse, on peut, sans risquer la pétition de principe, témoigner de la frustration de nombre de nos collègues et de leur inquiétude d'enseigner dans des classes où la *langue de scolarisation* peine à s'imposer dans les échanges entre élèves. Il convient de reconnaître, qu'au delà des pratiques déclarées, fussent-elles pessimistes et parfois défaitistes, les discours des enseignants, même s'ils donnent parfois l'impression de ne pas suffisamment prendre en considération le *répertoire* plurilingue

⁵⁷ On trouvera l'ensemble des transcriptions en Annexe 9.

des apprenants dans les pratiques de classe, n'en demeurent pas moins un creuset tout à fait digne d'être haussé au rang d'objet d'étude à part entière.

Le second point majeur qui transparait des discours informels portant sur la présence des langues non *ratifiées* en classe, est que plus les collègues détaillent les contenus d'enseignement en *Accompagnement Personnalisé* lorsqu'ils sont invités à le faire (en réunion par exemple) et moins ils envisagent la question des *langues en contact* dans la classe. La réussite éducative des projets menés en *Accompagnement Personnalisé* s'accommoderait-elle mal d'une prise en charge réelle des *formes* de parler *non conformes* dans la classe ?

Ainsi cherchons-nous à mettre ici en perspective des questionnements concrets qui se sont imposés lors de nos rencontres formelles ou non avec nos collègues. Il ne s'agit évidemment pas de chercher une justification à nos impressions certes vagues, mais d'exposer le plus concrètement possible notre ressenti afin d'éclairer au mieux notre point de mire, et la démarche d'investigation qui est la nôtre tout au long de cette recherche. C'est bien dans l'intention de dépasser ce paradoxe que nous nous inscrivons.

2.1.2. Cadre théorique retenu

Nous présentons préalablement une revue de littérature susceptible d'éclairer dans un second temps les objectifs et la problématique spécifiques de cette recherche.

2.1.2.1. Revue de littérature

La difficulté de cerner au plus près les *représentations* des personnels avec qui nous nous sommes entretenu ne fait pas de doute. Afin de clarifier au mieux la distinction entre ce qui relève des croyances et non pas d'une reconstruction *a posteriori* de la recherche, nous avons fait le choix de travailler en deux temps. En premier lieu, il s'agit d'appliquer des cadres épistémologiques identiques à l'ensemble des *entretiens* afin de faire émerger au mieux des positionnements spécifiques. On cherche à établir l'ensemble des *représentations* des acteurs éducatifs entendus concernant l'*Accompagnement Personnalisé* en *contexte multilingue* notamment par la mise en évidence d'indicateurs spécifiques, que nous allons décrire précisément. Ces *représentations* sont à considérer au travers d'une grille de lecture prédéfinie que nous avons eu soin de construire. Dans un second temps, il s'agit de proposer une interprétation des discours à partir des *entretiens* eux-mêmes. On partira d'une image issue du *verbatim* de l'enquêté, à partir de laquelle s'établit et se développe la *représentation* de l'*Accompagnement Personnalisé*. L'objet principal de cette double démarche est

d'explorer l'ensemble des *entretiens* à la fois au regard d'une question épistémologique précise (première étape) puis de faire émerger leurs spécificités (seconde étape).

La première étude se situe à la croisée de trois approches. Les deux premières s'inscrivent à la fois dans le cadre d'une *didactique du curriculum* (Martinand, 2003) et dans la démarche des *Pedagogical Contents Knowledge* (Shulman, 1986). Nous empruntons l'idée d'un croisement entre ces deux héritages épistémologiques grâce à l'éclairant travail de Basso (2014). Nous ne conserverons que deux termes spécifiques, le *curriculum prescrit* et le *curriculum potentiel*. Dans la mesure où il s'agit uniquement d'actions rapportées et revécues lors de l'*entretien*, nous ne sommes pas en mesure de parler de *curriculum effectif*. Nous n'avons pas pu observer la prise en charge spécifique des activités relatées par les collègues. Il n'en reste pas moins que la distinction entre *curriculum potentiel* et *produit*⁵⁸ se pose. Faut-il considérer que les actions pédagogiques rapportées par les collègues sont *potentielles* dans la mesure où elles relèvent nécessairement d'une décision au moment de l'*entretien*, ou d'un regard *a posteriori* sur ce qui a été produit ? Doit-on à l'inverse envisager qu'il s'agit d'un *curriculum produit* dans la mesure où les collègues ont effectué des préparations de leurs cours attestables (programmations pédagogiques, fiches de séances, traces écrites sur le cahier de texte de la classe par exemple) ?

Nous avons fait le choix de parler de *curriculum potentiel* sur la base de deux présupposés. Nous ne disposons pas d'éléments concrets pour apprécier le travail des enseignants produit en *Accompagnement Personnalisé* et relatif explicitement aux *entretiens*. Nous considérons aussi que l'*entretien* est une occasion privilégiée pour la personne interrogée de revenir à sa guise sur ses choix et les prises de décision qui justifient la démarche pédagogique qui est la sienne.

La mise en perspective des *entretiens* réalisés avec les personnels éducatifs vise à faire ressortir les *Pedagogical Contents Knowledge* mobilisés par les enseignants au fur et à mesure de la construction *curriculaire*. Ce que l'on peut définir comme des *connaissances pédagogiques du contenu* relève d'une *forme de savoir pratique utilisée par les enseignants pour guider leurs actions* (Bachy, 2014). Elles relèvent d'une triple orientation : la structuration de la matière à remodeler pour la rendre accessible, une empathie pour le sujet-

⁵⁸Martinand (2003) précise que le *curriculum effectif*, recouvre la prise en charge par l'enseignant du *curriculum produit*, qu'il transpose dans une situation de classe tandis que le *produit* relève d'un ensemble structuré et planifié (programmation et progression de séquences structurées). Comme le souligne Basso (2014), il est observable en termes de traces écrites (cahier de texte de la classe par exemple).

apprenant et les difficultés liées à l'apprentissage, et une connaissance des stratégies susceptibles de favoriser les acquisitions. Le modèle de Shulman (1986) repose sur quatre catégories (Cross, 2010) :

- *connaissances du contenu disciplinaire*. Elles relèvent de l'ensemble du champ conceptuel censé être maîtrisé par l'enseignant ;
- *connaissances pédagogiques*. Elles recouvrent l'ensemble des savoirs sur la pédagogie en général et les modes d'acquisition de la connaissance ;
- *connaissances sur le contexte*. Cela désigne ce que l'enseignant sait au sujet de ses élèves, du lieu dans lequel il exerce et ce qu'il prend en compte lors de son enseignement ;
- *connaissances pédagogiques liées au contenu*. Il s'agit de la transposition des connaissances savantes en savoirs rendus accessibles par des stratégies pédagogiques opératoires.

Ce sont les *Pedagogical Contents Knowledge* proprement dites relevant d'une *forme particulière de connaissance du contenu* modifiée dans le but d'enseigner. Elles relèvent des *connaissances disciplinaires* et *pédagogiques*. Elles sont requalifiées de *Teacher Pedagogical Constructions* (constructions pédagogiques de l'enseignant) chez Hashweh (2005). Ces *Teacher Pedagogical Constructions* sont réorientées en fonction de ce sur quoi elles portent (Cross, 2010). Nous reprendrons à ce titre la catégorisation très éclairante que proposent Magnusson, Krajcik et Borko (1999). Nous aurons l'occasion, en particulier dans le cadre méthodologique spécifique à cette étude, de revenir sur cette terminologie. Nous ne cherchons pas ici à recenser des profils pédagogiques typiques, mais à étudier les interactions entre les prescriptions *curriculaires* et les pratiques déclarées des personnels éducatifs. Il s'agit de comprendre comment les prescriptions pédagogiques de l'*Accompagnement Personnalisé* sont susceptibles de faire l'objet de choix et de décisions de la part des acteurs engagés au regard des connaissances *disciplinaires*, *pédagogiques* et *curriculaires* dont ils disposent.

La seconde partie de l'analyse relève d'une orientation épistémologique un peu particulière. Nous nous référons ici à une approche psychanalytique, la *textanalyse* (Bellemin-Noël, 1979). L'analyse des matériaux langagiers nous semble une opération suffisamment complexe en soi pour ne pas inviter à une analyse vraiment ouverte. Il ne s'agit évidemment pas de plaquer des grilles d'analyse psychanalytique sur les extraits proposés, mais d'emprunter la voie littéraire d'une critique qui a fait ses preuves. À la suite de Paillé et Mucchielli (2013, p. 104) nous envisageons ici moins une *méthode de recherche* qu'une *modalité du comprendre*. Cela doit

s'entendre comme une volonté manifeste de notre part de s'approcher du texte (ici le *verbatim*) tout en restant à l'écoute de sa complexité et de la densité des images qu'il peut produire. Le principe de *l'inconscient du texte*, auquel nous recourons ici, évince l'auteur de sa production. Cette approche particulièrement dynamique vise à restituer l'ensemble des virtualités proposées par la production. Nous postulons que *l'inconscient du texte* est une construction du sujet conduite au travers de l'acte d'écrire. Le sens échappe au scripteur dont la présence se limite à l'élaboration initiale de sa production écrite. Il ne s'agit pas d'extraire du *verbatim* des fragments que l'on chercherait à expliquer par des éléments hors *contexte*, mais bien au contraire de construire des analogies et des divergences entre les éléments du *verbatim* lui-même. Ainsi procéderons-nous au prélèvement d'une image spécifique dans le discours de l'enquêté, dont nous chercherons en *contexte* à éclairer le sens par la mise en réseau du signifiant et des signifiés possibles. Il s'agit ici de restituer une lecture la plus littérale possible du *verbatim* original dont on cherche à faire résonner les possibilités de sens.

2.1.2.2. Objectifs et problématique de recherche

Nous nous efforçons ici de relever le défi d'étudier des discours d'enseignants sur les *langues en contact* dans la classe, alors même que nous avons l'intuition que les enseignants ne les évoquent que rarement, et très souvent sur le mode dépréciatif. C'est moins pour rendre un avis sur ce jugement là, que pour alimenter plus humblement le débat sur la *contextualisation* des apprentissages à Saint-Martin, et comprendre comment la liberté d'un dispositif tel que *l'Accompagnement Personnalisé* peut s'inscrire dans une réflexion sur le *plurilinguisme* et la didactique, que nous menons cette étude. La compréhension en profondeur des discours des enseignants sur *l'Accompagnement Personnalisé*, en tant que dispositif dont ils se saisissent, joue tant sur la reconnaissance (refusée, tolérée ou encouragée) du plurilinguisme des élèves, que sur la possibilité d'y consacrer un espace, dans le respect de ce que les enseignants se déclarent susceptibles d'entreprendre.

La participation libre des enseignants à cette enquête, et leur soutien affirmé de façon informelle aux pratiques pédagogiques innovantes restent un atout indéniable dans l'élaboration d'une réflexion sur l'enjeu de la question du plurilinguisme dans les pratiques enseignantes en *Accompagnement Personnalisé*. Le nombre réduit d'*entretiens* (cinq *semi-directifs*) présente, du moins nous l'espérons, l'intérêt de favoriser une compréhension en profondeur des mécanismes à l'oeuvre dans les *représentations* du plurilinguisme en *Accompagnement Personnalisé*.

À ce titre, on peut se demander si le positionnement de l'enseignant par rapport à l'*Accompagnement Personnalisé* et le cas échéant aux disciplines linguistiques ou non, est susceptible de participer à une *représentation* particulière du dispositif et de la *discipline* qui lui est liée (Barré de Miniac et Reuter, 2006).

Un des traits constitutifs de l'*Accompagnement Personnalisé* tel qu'il est défini dans la *Réforme* est d'opérer un recentrement sur l'élève. La complexité du *contexte multilingue* saint-martinois dont nous avons pu faire état suscite une réflexion dans le champ des recherches en didactique en matière de pratiques de classe. Un tel dispositif éducatif a vocation à faire émerger des réflexions sur les procédures mises en œuvre pour faire de l'*Accompagnement Personnalisé* un espace de construction de soi pour l'élève.

Nous proposons ici de partir à la rencontre des discours d'enseignants pour savoir s'ils sont favorables ou non à la prise en compte des *langues en contact* et plus particulièrement s'ils manifestent une pratique éducative susceptible d'être un *levier* d'apprentissage en *contexte multilingue* ou se limitent à n'être qu'un *palliatif* des *compétences linguistiques* perçues comme insuffisantes.

Nous appuierons sur un ensemble d'hypothèses :

- seule la *langue de scolarisation* (*français* ou *anglais standard*), impliquée par le *contrat didactique linguistique* (Anciaux, Forissier et Prudent, 2013) a le droit de cité dans la classe ;
- les particularités formelles de l'*Accompagnement Personnalisé* ne sont pas suffisamment exploitées par les enseignants pour faire émerger des pratiques susceptibles d'être innovantes en matière de gestion des langues ;
- de façon plus ou moins explicite, l'enseignant construit un *rapport* très fort aux *langues en contact* dans la classe, sans qu'il se positionne pour autant comme le vecteur privilégié, à la manière d'un *catalyseur*.

2.1.3. Cadre méthodologique

Nous présentons ici la démarche méthodologique que nous avons suivie pour construire cette étude : collecte des données (personnes interrogées et modalités d'enregistrement) et traitement de l'information.

2.1.3.1 Élaboration de guides des *entretiens semi-directifs*

Les *entretiens semi-directifs* ont été construits à partir d'un guide d'*entretien semi-directif* (cf. Annexe 4). La question inaugurale porte sur le rôle des langues en *Accompagnement Personnalisé*. Il est constitué de trois ensembles.

Le premier s'intéresse aux *représentations* spontanées associées à l'*Accompagnement Personnalisé*. Trois perspectives d'analyse sont proposées : un premier bilan des perceptions associées au dispositif lui-même, les relations avec l'équipe pédagogique associée, et les relations entretenues avec les élèves en particulier par le biais des *langues en contact*.

Le second vise à comprendre le poids que les personnels accordent aux langues dans l'acquisition de compétences scolaires en *Accompagnement Personnalisé*. Trois points cruciaux sont successivement abordés : la responsabilité éventuelle des langues parlées par les élèves dans l'échec scolaire, l'apport supposé du plurilinguisme dans les apprentissages, et l'importance accordée aux langues des élèves dans le dispositif lui-même.

Le dernier point concerne les pratiques enseignantes (ou celles attendues par le proviseur-adjoint) en *Accompagnement Personnalisé*. Il s'agit de délimiter les usages précis qui peuvent être accordés aux langues des élèves dans les séances observées, la pertinence ou non accordée à ces pratiques, et l'impact de l'*Accompagnement Personnalisé* dans sa propre *représentation des langues en contact*.

2.1.3.2. Collecte de données pour les *entretiens*

Les données ont été collectées selon un calendrier fixé à l'avance. Nous avons procédé en deux temps. Le premier est celui de la présentation informelle de la recherche. Nous avons tenu informé l'ensemble des équipes pédagogiques de la teneur de nos recherches sur l'*Accompagnement Personnalisé*. Nous avons ensuite assisté à une dizaine d'heures d'*Accompagnement Personnalisé* durant lesquelles nous nous sommes efforcé de rendre notre présence familière auprès des élèves. Enfin nous avons sollicité un ensemble de dix enseignants susceptibles de participer à notre investigation. Les critères ont été volontairement réduits : choix de la discipline (nous avons écarté les enseignements scientifiques), relations pédagogiques vivantes avec les élèves, compatibilité horaire, et adhésion des enseignants au dispositif. Parmi ces dix enseignants, trois ont manifesté un désir plus marqué de nous accompagner dans cette étude.

Nous avons alors entamé la seconde phase de la recherche : la collecte proprement dite. Les *entretiens* ont été menés en deux temps. Les personnels administratifs ont été interviewés en 2012. En revanche les enquêtes auprès des enseignants ont été menées en septembre 2013. Les deux premiers sont conduits auprès de personnels en charge de la mise en place de l'*Accompagnement Personnalisé* (personnel administratif, et personnel ressource et encadrant). Les trois autres sont menés auprès d'enseignants (dont deux de discipline *linguistique*) qui s'inscrivent dans un rapport plus *ordinaire* au dispositif, et dont ils sont censés assurer le bon déroulement (Loubet del Bayle, 2000). Nous renvoyons au tableau détaillé précédemment présenté (tableau 3, p. 152).

2.1.3.3. Modalités de traitement des données

Afin de prélever les informations nécessaires à notre recherche, on a construit nos outils de recherche en deux temps : la constitution d'un ensemble d'indicateurs regroupés dans un tableau d'analyse puis l'analyse sémantique d'images.

La grille d'analyse que nous proposons s'inspire à la fois de l'approche *curriculaire*, du modèle de Magnusson, Krajcik, et Borko (1999) des différentes formes de *Pedagogical Contents Knowledge*, et des thèmes que nous avons identifiés, groupés et fusionnés lorsque nous en ressentions le besoin.

2.1.4. Résultats

Nous présentons notre analyse en deux temps : un recensement des critères d'analyse sous forme tabulaire, puis une analyse générale des résultats obtenus.

2.1.4.1. Critères d'analyse retenus

Nous proposons une première grille d'analyse visant à mettre en perspective les niveaux *curriculaires* et la *mobilisation des contenus pédagogiques* qui lui sont liés. Les tableaux 4 (p. 194) et 5 (p. 195), déclinent l'ensemble des indicateurs retenus et déclinés au regard des *verbatim* des personnels interrogés. On peut s'étonner de ce qu'il n'y ait pas à proprement parler d'entrée consacrée à la gestion des langues en *Accompagnement Personnalisé*. Nous réservons cette étude pour plus tard. Nous reviendrons sur cette question pour la mise en perspective du compte-rendu pédagogique et de l'ensemble des *entretiens*. La raison est double : seul l'*entretien* de Daniella fournit matière réellement à cette question, et d'autre part, le compte-rendu donne voix à ceux qui intègrent cette problématique dans leurs

pratiques déclarées en *Accompagnement Personnalisé* et qui pour autant n'ont pas souhaité nous laisser entrer dans les classes pour mener nos observations.

Niveaux curriculaires	Connaissances attendues	Caractéristiques	Indicateurs retenus
Prescrit	Curriculum	Connaissance du programme officiel	Connaître les modalités de mise en place fixées dans les différentes circulaires. Assurer une triple régulation (apprentissage, parcours éducatif, orientation scolaire). Assurer le lien avec les deux autres volets de la Réforme (<i>tutorat et stages</i>).
		Connaissance des matériels disponibles	Ressources humaines : - ensemble de la communauté éducative de l'établissement ; - acteurs académiques. Ressources matérielles : - locales (mobilisables comme les projets déjà réalisés et consultables, littérature spécifique) ; - numériques (site académique, plateformes éducatives).
	Évaluation ⁵⁹	Connaissances sur les méthodes d'évaluation	Favoriser une évaluation critériée répondant de manière diversifiée aux besoins des élèves.
	Difficultés des élèves	Connaissances sur les requis et les parties difficiles.	Connaissances de l'enseignant à propos de celles que les élèves doivent avoir pour apprendre un contenu disciplinaire et/ou les concepts scientifiques ou des sujets que les élèves trouvent difficiles à apprendre.
	Stratégies d'enseignement	Connaissances sur la manière de présenter un savoir	Inscrire l'élève dans une démarche heuristique (découverte de concepts, expérimentation et résolution du problème abordé). Se positionner comme : - observateur (recueillir des informations sur les besoins spécifiques des élèves) ; - médiateur (rendre accessible les savoirs notamment par le travail sur les analogies) ; - maillon (entre partenaires de la communauté éducative) ; - guide (formuler des hypothèses de réussite pour les élèves).
		Connaissances sur les types de travaux mis en place pour aider les élèves	Connaître des travaux susceptibles d'être utiles aux élèves.

Tableau 4 : Grille d'analyse des niveaux curriculaires et de la mobilisation des contenus de connaissance pédagogique retenus en *Accompagnement Personnalisé*⁶⁰

⁵⁹ Dans la mesure où l'*Accompagnement Personnalisé* relève davantage d'un dispositif que d'une discipline spécifique, nous ne retiendrons pas la *caractéristique connaissance des aspects à évaluer* retenues par Magnusson, Krajcik, et Borko (1999).

⁶⁰ Nous empruntons à Basso (2014) et Cross (2010) la classification proposée ici qui nous ont permis d'affiner notre lecture de Shulman (1986). L'enjeu de ce tableau est bien de réactualiser ces catégories à la lumière des spécificités de l'*Accompagnement Personnalisé*.

2.1.4.2. Analyses des tableaux

L'objectif est ici d'analyser les *représentations* de l'*Accompagnement Personnalisé* sur lesquelles s'appuient les pratiques déclarées des personnels administratifs et enseignants de l'établissement. Les *verbatim* recueillis font ainsi l'objet d'une étude spécifique. Pour faciliter la lecture, nous proposons ici de commenter les propos retranscrits au fur et à mesure de leur apparition selon les sous-indicateurs retenus. Nous veillons à croiser à chaque fois que cela sera possible les discours de chacun, afin d'explicitier au mieux les convergences et les divergences entre chacun.

- *Bulletins Officiels de l'Éducation Nationale*

Les différents *entretiens* révèlent une absence globale de désignation précise de l'*Accompagnement Personnalisé*. En dépit d'une certaine homogénéité de l'appellation soit générique d'*A.P* soit de *dispositif* (induite d'ailleurs pas la question inaugurale qui ouvre les *entretiens*) on remarque l'absence de précisions sur les contenus des circulaires. Les *entretiens* menés avec Lydia, Daniella et Berganza révèlent que l'*Accompagnement Personnalisé* est très rapidement traduit en terme de *projet* visant à exécuter un certain nombre de tâches. Le mot employé par Lydia au TR2 est assez révélateur :

(...) alors le regard que je porte sur l'accompagnement concernant l'accompagnement le dispositif en lui-même (...) pour faire face à **cette demande** à ce dispositif

Le terme de **demande** implique que l'on fasse connaître à quelqu'un ce que l'on exige de lui. Cela suppose que la requête soit suffisamment claire pour qu'elle puisse être exécutée. En d'autres termes, la transparence supposée de la demande (en l'occurrence le contenu programmatique de l'*Accompagnement Personnalisé*) assure de sa réalisation en termes de tâches prescriptives, immédiatement décodables et donc réalisables *de facto*. On comprend ainsi que la difficulté réside moins dans l'appréciation de ce qu'il faut faire, en tant que devoir, que dans la possibilité de sa réalisation, en tant que pouvoir, comme le suggère le L.20 : **tout est possible** dans le cadre de l'accompagnement. À ce titre, on ne peut que souligner l'ambiguïté sémantique d'une expression comme **dans le cadre de**. Que faut-il entendre ? S'agit-il de parler de ce que l'*Accompagnement Personnalisé* autorise dans le cadre de sa réglementation ? Ou faudrait-il comprendre ce qu'il est *possible* de faire dans les temps impartis par la séance d'*Accompagnement Personnalisé* ?

Indicateurs retenus		
Indicateur général	Indicateurs secondaires	Sous-indicateurs
Connaître les modalités de mise en place fixées dans les différentes circulaires.	Sources retenues	<i>Bulletins Officiels de l'Éducation Nationale.</i>
	Intégration du dispositif dans l'établissement	Calendrier, progression pédagogique, effectifs, volume horaire.
	Acteurs engagés dans sa mise en place	Désignation des enseignants, équipes pédagogiques, des élèves.
	Contenus pédagogiques envisagés	Niveau visé, pratiques retenues, évaluation des apprentissages, liens évoqués avec le cours ordinaire.
Assurer une triple régulation (apprentissage, parcours éducatif, orientation scolaire).	Apprentissages	Échanges avec professeur principal, résultats scolaires de l'élève.
	Parcours éducatif	Itinéraire de l'élève dans la réalisation des savoirs et des savoir-faire.
	Orientation	Conseillère d'orientation, filières envisagées, choix professionnels envisagés.
Assurer le lien avec les deux autres volets de la Réforme.	Tutorat	
	Stages	
Ressources humaines	Ensemble de la communauté éducative de l'établissement	Formation initiale des enseignants.
		Réunions de concertation.
	Acteurs académiques	Personnes-ressources dans l'établissement Inspection académique.
Ressources matérielles	Matérielles	Fiche à remplir, carnet de bord, matériel informatique.
	Dématérialisées	Évaluations académiques, ressources en ligne.
Favoriser une évaluation critériée répondant de manière diversifiée aux besoins des élèves	Définir les critères d'évaluation	Examens, compétences attendues.
	Constituer les groupes de besoin	Homogénéité des groupes, évolution du profil de groupe.
	Évaluer les compétences déterminées	Supports d'évaluation, modalités d'évaluation.
Connaissances de l'enseignant à propos des connaissances que les élèves doivent avoir pour apprendre un contenu disciplinaire.	Disciplines concernées.	Adéquation enseignant/discipline enseignée, croisement enseignant/disciplines.
	Guidage de l'enseignant sur les contenus disciplinaires à aborder.	Informations distribuées à l'enseignant en charge, modalités de transmission de l'information.
	Points de vigilance attendus.	Vigilance ponctuelle ou structurelle.
Connaissances des enseignants à propos des concepts scientifiques ou de sujets que les élèves trouvent difficiles à apprendre.	Niveau de difficulté reconnu	Difficulté moyenne, importante, susceptible d'impliquer une grande vigilance.
	Point de vue de l'enseignant	Confiant, inquiet, alarmiste.
Inscrire l'élève dans une démarche heuristique	Découverte	Façons d'aborder le concept avec les élèves, supports utilisés.
	Expérimentation	Techniques utilisées
	Résolution	Solution, réinvestissement.
Positionnement de l'enseignant	Observateur	Recueillir des informations sur les besoins spécifiques des élèves
	Médiateur	Rendre accessible les savoirs notamment par le travail sur les analogies.
	Maillon	Entre partenaires de la communauté éducative.
	Guide	Formuler des hypothèses de réussite pour les élèves.
Connaître des travaux susceptibles d'être utiles aux élèves	Au sein de l'établissement	Projets déjà réalisés.
		Proposition d'actions.
		Expériences réalisées.
	À l'extérieur de l'établissement	Évaluation des outils existants.
		Partenariats possibles.

Tableau 5 : Grille visant à décliner les indicateurs généraux en sous-indicateurs⁶¹

⁶¹ Nous présentons en Annexe 6 les *verbatim* dont on fait ressortir les pans significatifs en rapport avec les caractéristiques retenues. Pour des raisons de lisibilité, nous ne présenterons dans la colonne de gauche que les caractéristiques retenues.

La lecture de l'*entretien* de Daniella en **D. 4** laisse entendre une acceptation très proche de ce dispositif :

alors mon rôle normalement c'est de faire en sorte que// de passer les messages aux profs et euh: d'ajuster de travailler avec beaucoup de souplesse selon les emplois du temps et tout

Elle définit elle-même son statut de coordonnatrice en termes *procéduraux*. Elle a pour fonction d'aider le proviseur-adjoint et d'assurer la transmission des informations auprès de l'équipe enseignante. L'identification de sa fonction au sein de l'établissement réside dans la transformation d'un dispositif en réalisation : en tant que coordonnatrice, elle informe les enseignants des attentes de l'administration. Pour autant ces pratiques déclarées n'ont fait l'objet d'aucun rattachement à une instance supérieure. Rien dans les propos de Daniella ne laisse entendre que sa mission soit encadrée par une directive particulière (autre que celle de l'établissement) ni qu'elle réponde à une spécificité de l'*Accompagnement Personnalisé* (quelle mission particulière devra-t-elle remplir ?). Berganza elle aussi traduit immédiatement le dispositif d'*Accompagnement Personnalisé* en termes *procéduraux*. Elle évoque en **B.2** : **le projet que l'on [lui] a demandé de travailler**. Il s'agit d'évoquer ce dispositif moins au travers des attentes ministérielles (en termes de contenus pédagogiques attendus) que de la transformation en termes d'attentes administratives. Par ailleurs, l'absence de contenu programmatique est clairement thématifiée en **B.18** :

de toutes façons **en A.P. on a pas vraiment de programme** donc on peut mettre ce que l'on veut

L'absence de contenu est compensée par un renforcement accru de l'expertise de l'enseignant, qui peut instaurer des pratiques au gré de son projet pédagogique. Le dénuement en termes de propositions pédagogiques dont souffre l'*Accompagnement Personnalisé* se retrouve dans l'*entretien* de Mary, pour qui on peut donner, si on le souhaite **une dimension culturelle à l'A.P.** (**M. 30**). L'*Accompagnement Personnalisé* ne se distingue guère d'un autre **enseignement**, comme elle l'avait signalé en **M. 2**. L'absence de contenu attestable dans ce dispositif est compensé par l'expertise de l'enseignant. **M. 58** est à ce titre très proche de ce que l'on pouvait noter dans l'*entretien* de Berganza :

ça serait un **dispositif qui demanderait un véritable engagement de la part de celui qui intervient**

Enfin, le point de vue de Wilhelmina se détache très clairement des autres dans la mesure où l'*Accompagnement Personnalisé* n'est plus désigné comme un dispositif spécifique mais comme un **un espace de liberté (W. 2)**.

- *Calendrier, progression pédagogique, effectifs, rotation, volume horaire*

En dépit des divergences d'appréciation de l'*Accompagnement Personnalisé* on peut admettre que l'ensemble des personnels interrogés s'entend sur les défaillances organisationnelles qui entraînent sinon une détérioration du dispositif du moins une mise à mal très nette de son fonctionnement. Les propos de Lydia accusent ce décalage réel entre le désir de l'ensemble de la communauté éducative de prendre en compte les désirs et les besoins des élèves en charge et le déséquilibre qui s'en suit dans la distribution des ateliers.

Le **TR. 2** de Lydia trouve un écho très net chez l'ensemble des autres intervenants :

j'avoue que c'est pas toujours évident parce que sinon on se retrouve avec des groupes qui sont déséquilibrés les élèves qui par exemple il y avait une forte demande pour les mathématiques et d'autres qui ne souhaitaient pas aller en français donc le groupe

On pensera à Mary en **M. 8** qui souhaiteraient que les élèves :

puissent vraiment choisir leur groupe selon ce que l'atelier propose suivant l'objectif de l'atelier par exemple

Les regrets de Wilhelmina en **W. 14** attestent du même souci de prendre en considération cette fois non pas les élèves mais les enseignants :

je pense que ça devrait vraiment être sur la base du volontariat et **pas imposé en fonction des trous qu'il y a dans les emplois du temps**

Les solutions évoquées par chacun pour pallier cette insuffisance organisationnelle sont assez proches. Lydia résout la contradiction apparente entre désirs des élèves et possibilités offertes par l'établissement par l'élargissement de la notion de *besoin* en **L. 6** :

l'accompagnement en seconde **est plus pour conforter ou solidifier les savoirs des élèves qui sont en seconde au programme de seconde**

La notion de besoin est élargie à l'ensemble des conduites révélatrices d'un manque de compétence par rapport aux attentes circonscrites pour un niveau d'enseignement spécifique. Par conséquent, la notion de *besoin* ne peut-être définie que par rapport à une attente préalable et non pas du point de vue de l'élève seul. L'*Accompagnement Personnalisé* nécessite ainsi une délimitation claire des objectifs et des compétences attendus et dont la planification des réunions (comme évoqué en **L. 68**) a vertu à assurer la détermination et l'encadrement :

alors cette année j'ai mis en place lors de la pré-rentrée une demi-journée complète de concertation entre enseignants sur l'accompagnement tous les professeurs qui avaient à leur emploi du temps de l'accompagnement ont pu bénéficier de cette demi-journée pour déjà se connaître déjà voir un petit peu ce qu'ils allaient aborder durant les deux ou trois premières semaines de l'année (...)

Les déboires dont Daniella fait état attestent là encore en creux de la nécessité de mieux organiser les rencontres et le profilage des élèves pour rendre l'*Accompagnement Personnalisé* plus opérant. On se contentera d'évoquer en **D.4**:

s'il y a des changements de groupes des changements de salles euh: les profs doivent venir me voir et m'informer de tout changement quoi concernant tous les groupes d'A.P.

Cette manière d'envisager l'*Accompagnement Personnalisé* conduit d'ailleurs Wilhelmina à un positionnement extrême. On ne peut améliorer l'organisation d'un tel dispositif qu'en le réintégrant dans une logique d'enseignement disciplinaire, selon laquelle il tend à devenir un cours ordinaire en **W. 58** :

du fait qu'il y ait **qu'une seule heure d'A.P.** par semaine alors qu'on aura trois heures dans d'autres **matières**

La mention du volume horaire (une seule heure d'*Accompagnement Personnalisé* hebdomadaire) force la comparaison et assimile ce dispositif à un enseignement disciplinaire auquel il manquerait un volant d'heures. L'*Accompagnement Personnalisé* serait un cours à part entière tronqué en termes d'horaire.

- *Désignation des enseignants, équipes pédagogiques, des élèves*

L'absence réelle de contenu d'enseignement de l'*Accompagnement Personnalisé* entraîne un renforcement du positionnement de l'enseignant et des élèves. Lydia qui aborde peu la question des enseignements a stipulé en **L. 2** que l'adhésion progressive des enseignants au dispositif est notable. De façon symétrique, les élèves adhèrent à l'*Accompagnement Personnalisé*, comme l'atteste le constat d'un déséquilibre dans la répartition des ateliers lorsque le choix leur est laissé. C'est bien parce que certaines formes d'enseignement leur paraissent sinon plus convaincantes au moins plus séduisantes, que les élèves font le choix d'une inscription plus que d'une autre. Cela laisse au moins entendre qu'il y aurait une adhésion de principe au dispositif, mais que les envies des élèves s'accommoderaient parfois mal de ce qui leur est proposé. Ce n'est donc pas tant l'accompagnement qui leur est proposé qui provoque leur déshérence que la forme qu'il revêt dans certains ateliers. Berganza introduit pourtant une nuance. L'adhésion au projet doit se faire par étapes : elle relève d'abord d'un choix personnel et volontaire de l'enseignant (**B. 72**) qui pourra lors d'une réunion faire part de ses idées et participer de façon collective à l'élaboration d'une action commune, qui peut seule emporter l'adhésion des élèves. Il est intéressant de noter que le contenu même de l'enseignement n'est pas réellement posé en soi (qu'elle réduit à un **truc** en **B. 68**), et surtout qu'il ne peut à lui seul figurer comme un élément de cohésion. L'énoncé en **B. 124** atteste de ce principe collaboratif :

il faut qu'il y ait **une réunion** et que l'on décide de ce que l'on va faire que l'on se mette d'accord voilà et qu'on puisse faire des bilans régulièrement qu'est-ce qu'on garde qu'est-ce qu'on jette

C'est dans cette même perspective que s'inscrit Mary. Sans renier pour autant le fait que l'*Accompagnement Personnalisé* puisse impliquer un contenu d'enseignement, il faut admettre que l'absence de prescription pédagogique spécifique ouvre la voie à des possibilités

de collaboration pédagogique renouvelées. On relèvera au **M. 54** : en **A.P.** j'ai beaucoup travaillé avec les professeurs-documentalistes. Il résulte de cette représentation particulièrement prégnante dans l'ensemble des *entretiens*, que l'*Accompagnement Personnalisé* permet alors de servir deux causes principales. Il favorise dans un premier temps la valorisation du métier d'enseignant (en tant qu'expression d'une valorisation de l'expertise des pratiques). C'est ce que l'on observe en particulier chez Wilhelmina à plusieurs reprises qui oppose les mauvaises pratiques :

- **W. 14** : oui mais je vois des collègues pour qui c'est une punition l'A.P.
- **W. 48** : chez les profs qui n'ont pas envie de faire de l'A.P.
- **W. 64** : la personne qui ne veut pas qui n'aime pas l'A.P. qui n'a pas compris ce que c'était qui n'a pas pris le temps d'aller voir ce que c'était que l'A.P. (...) c'est pas ça savoir ce que c'est que l'A.P.

à celles qui sont recommandables :

W. 62 : un prof qui aime son métier qui aime les élèves qui a envie de faire de l'A.P

Dans l'autre cas, l'*Accompagnement Personnalisé* ne peut être qu'un succédané du cours ordinaire, auquel il assure un complément sinon en comblant les lacunes, du moins en renforçant l'expertise des élèves pour leur assurer une orientation spécifique. L'*entretien* de Daniella, en particulier en **D. 16** atteste de cette réduction de l'*Accompagnement Personnalisé* à un cours de soutien assimilable à une leçon particulière :

il y a une prof qui a déjà envoyé des élèves me voir parce qu'ils ont pris option anglais euh: pour le bac en L. bac L.

La spécificité du dispositif est alors évincée, comme le montre **D. 32**:

les élèves ont un problème avec les consignes apparemment les consignes// ils comprennent pas alors c'est pas vraiment dans le cours d'A.P. que les élèves que ça VA améliorer la situation là

L'*Accompagnement Personnalisé* est donc voué à devenir un nouvel espace de rencontres, où un nouveau pacte peut se mettre en place entre un enseignant **qui a envie de faire de l'A.P.** et des élèves dont il ne connaît pas le passif scolaire. La relation est désormais fusionnelle entre apprenants et chargé d'enseignement :

D. 68 : donc dans ce sens oui alors je sens que les élèves sont à l'aise avec moi ils veulent rester avec moi mais au prix d'une évacuation de l'objet d'enseignement.

- *Niveau visé, pratiques retenues, évaluation des apprentissages, liens évoqués avec le cours ordinaire*

Dans l'ensemble des *entretiens*, on peut noter que c'est peut-être paradoxalement Lydia, pourtant personnel administratif, qui décline le mieux l'ensemble des enseignements que l'on peut trouver en *Accompagnement Personnalisé*⁶². Alors même que Berganza s'interroge sur le lien spécifique avec sa discipline :

B. 90 : mais non je vois pas **ce que l'AP vient faire ici** dans le cours d'espagnol

Wilhelmina évoque une **matière sérieuse (W. 70)** sans en préciser réellement les contenus. Mary pour sa part brosse le portrait d'une discipline dont les catégories d'enseignement se rapprochent de celles d'un enseignement ordinaire du français :

M. 26 : sur les connaissances générales en littérature **en A.P.**

M. 30 : culturelle si on veut le donner à l'**A.P.**

Lydia évoque en revanche plusieurs contenus d'enseignement. Il peut s'agir de contenus prescrits par les circulaires, comme l'atteste en **L. 2** : tous les professeurs qui sont sur l'accompagnement feraient de la **méthodologie**. Cela peut recouper encore une compétence spécifique :

L. 28 : et pendant les séances d'accompagnement **les élèves travaillaient l'écriture**

ou se fédérer à une finalité externe :

L. 4 : l'accompagnement pour les élèves **qui ont un bon niveau et qui souhaitent préparer des concours ou entrer en médecine**

On conviendra néanmoins qu'il s'agit de catégories génériques qui n'induisent pas en elles-mêmes de contenus d'enseignement clairement identifiables.

- *Assurer une triple régulation (apprentissage, parcours éducatif, orientation scolaire)*

Dans la mesure où l'*Accompagnement Personnalisé* implique que les évaluations menées ne soient pas codifiées par une note particulière, on ne s'étonnera pas de ce que la régulation des apprentissages ne fasse pas l'objet de longs développements dans les *entretiens*. À ce stade de notre analyse, on peut sans conteste affirmer que l'assimilation de l'*Accompagnement Personnalisé* à un cours ordinaire (dont on aurait retiré certaines caractéristiques essentielles) atténue considérablement la question de l'évaluation. Il n'y a guère que Wilhelmina par deux fois qui évoque un support d'auto-évaluation et qui invite l'élève à évaluer par une échelle critériée (formalisée ici par des notes) ses apprentissages :

W. 70 : dans la valorisation de l'A.P. déjà en tant que matière sérieuse et de l'élève oui si on pouvait inclure un tableau récapitulatif par trimestre peut-être qui serait une auto-évaluation qui serait visée par par le professeur et éventuellement qui serait suivie d'un petit *entretien* de quelques minutes de deux minutes

⁶² Dans la mesure où les *verbatim* de Daniella renvoie souvent aux *langues en contact*, nous reviendrons ultérieurement sur cette question.

W. 76 : est-ce que je recommanderais l'AP à quelqu'un mettre une note sur mon travail quelle note je me mettrais sur vingt pour mon implication est-ce que j'ai échangé avec mes camarades est-ce que je suis resté dans mon coin (...) c'est très simple de dire par rapport à ce que tu as fait tu penses que ton travail c'est du cinq sur vingt du dix-huit du vingt est-ce que tu t'es appliqué est-ce que t'as dormi sur le coin du bureau toutes ces choses-là quoi

De façon corrélatrice, la question du parcours éducatif apparaît peu. L'*Accompagnement Personnalisé* ne semble pas être une étape nécessairement décisive dans l'acquisition de compétences générales fédérées à un *curriculum* plus large. On évoquera succinctement l'intervention de Berganza soucieuse, mais impuissante, à soutenir l'élève dans cette appropriation des apprentissages. On relèvera en **B. 162** :

pour moi d'abord ce serait du soutien personnalisé c'est pas on fait la même chose pour tout le monde dans l'accompagnement pour moi y a du soutien et un troisième <((rires))> après je sais pas individualisé personnalisé c'est individualisé quoi c'est du travail de groupe que l'on fait

Seule la question de l'orientation se pose réellement. Elle s'incarne dans la présence de la conseillère d'orientation avec qui une relation très forte est attendue (chez Lydia) et observable (pour Mary) :

L. 4 : j'ai omis de dire c'est la partie aussi pour l'orientation pour laquelle j'estime que parce que l'accompagnement c'est aussi le soutien et l'orientation et pour cette partie j'avoue que l'adhésion des professeurs n'a pas toujours été à la hauteur de nos attentes tout ça parce que eux ne sont pas toujours formés à l'orientation c'est une tâche qui peut être menée en dehors de la conseillère d'orientation sachant maintenant que ça fait partie des tâches du professeur principal

Et

M. 46. la conseillère d'orientation et psychologue est intervenue à deux reprises dans la classe quand j'avais de l'A.P.

- *Tutorat et stages*

Seule la question des stages apparaît dans le seul *entretien* de Lydia. Ces *stages de remise à niveau* (**L. 64**) qu'elle évoque consistent essentiellement à proposer des dispositifs de soutien scolaire correspondant à des besoins identifiés (elle parle de **combler les lacunes**). On peut noter ici que cette offre scolaire tend à s'inscrire en dehors d'une réelle pratique éducative, dans la mesure où elle s'inscrit hors du temps scolaire proprement dit (ce sont les vacances) et hors d'une programmation pédagogique spécifique (puisqu'elle répond à une finalité externe, la passation d'examens).

- *Ensemble de la communauté éducative de l'établissement*

Pour l'ensemble des personnels (à l'exception de Wilhelmina dont nous verrons les particularités dans un second temps) l'*Accompagnement Personnalisé* ne peut être un dispositif efficace qu'au regard de deux principes : *systémique* et *effet-miroir*. Le caractère *systémique* du dispositif s'appuie sur deux sous-catégories observables dans les *entretiens*. La première est celle de la *récurtivité*.

Le principe est clair : plus j'adhère à un dispositif et plus ce dernier tend à me faire prendre conscience de son efficacité et renforce rétroactivement mon adhésion. On peut relever en

L. 2 : maintenant il y a eu beaucoup de réticences de la part des enseignants qui estiment ne pas avoir eu suffisamment de recul ni assez de formation pour faire fesse à cette demande à ce dispositif (...) après cette sensibilisation or les enseignants ont petit à petit adhéré à cet accompagnement et lors du bilan de fin d'année nous effectuons des bilans par période en fait en fin de chaque trimestre des bilans de fin d'année j'ai quand eu le sentiment d'avoir eu une bonne adhésion de la part des enseignants (...) les autres qui comme certains professeurs n'ont pas très bien vu l'intérêt de ce moment n'ont pas tout de suite adhéré

Ce principe-là fait l'objet d'une explicitation observable seulement chez Lydia. Son statut d'administratif peut expliquer facilement ce phénomène. En tant que proviseur-adjoint, elle ne peut que veiller à la mise en place d'un dispositif, et s'assurer de la pleine adhésion des acteurs qui sont chargés de sa mise en place.

La seconde sous-catégorie est celle de la *communauté de pratiques*. Celle-ci recouvre deux ensembles. Le premier renvoie à un phénomène concrètement observable. Il s'agit des *moments de réunion* clairement identifiables. Les discours des autres personnels, rejoignent Lydia, en révélant combien l'adhésion à un dispositif s'appuie sur un partenariat solide entre les différents acteurs de la communauté éducative. Lydia insiste sur la nécessité de travailler vers un même objectif. Elle fustige ainsi ceux qui s'en éloignent par des pratiques détournées :

L. 82 : si l'enseignant décide que l'heure d'accompagnement ne sert à rien et qu'il s'en sert pour faire des études surveillées ou il laisse l'élève libre de faire ce qu'il veut

Les réunions entre collègues participent à cette consolidation des pratiques désormais communes :

L. 2 après cette sensibilisation or les enseignants ont petit à petit adhéré à cet accompagnement et lors du bilan de fin d'année nous effectuons des bilans par période en fait en fin de chaque trimestre des bilans de fin d'année j'ai quand eu le sentiment d'avoir eu une bonne adhésion de la part des enseignants

L'insatisfaction de Daniella face à des enseignants qu'elle juge démissionnaires pour certains renforce ce principe de communauté d'échanges et de pratiques nécessaire à la mise en oeuvre du dispositif :

D. 8 alors euh je vois très peu les enseignants ils viennent pas au C.D.I forcément c'est vrai// je me suis déplacée plusieurs fois pour aller voir les profs pour mettre des mots dans leur casier pour aller voir personnellement les profs pour leur réclamer des choses comme les emplois de temps les plannings de groupes et tout les ateliers et c'est vrai// qu'ils viennent pas ou qu'il font semblant de savoir qu'ils savaient pas qu'il y avait une coordonnatrice

Le sens de cette communauté d'échanges par Mary qui insiste à son tour sur l'importance des réunions. On relèvera en :

M. 34 : j'avoue qu'on a pas assez de concertation avec les enseignants.

Le second ensemble est plus abstrait. Il s'agit de la relation fusionnelle qu'*entretient* l'enseignant avec le groupe auprès duquel il revendique un lien très fort. Lydia donne le ton en **L. 4** :

ça fait partie des tâches du professeur principal on est amené à leur demander petit à petit leur investissement c'est la raison pour laquelle en tout cas l'orientation je veillerai cette année à intégrer obligatoirement les professeurs principaux quand on sera sur la partie orientation XXX de l'année

Professeurs principaux et conseillers d'orientation devront désormais travailler à l'unisson.

Mary, pour sa part, insiste sur la nécessité d'activer des liens avec les personnels enseignants :

M. 54 : en A.P. j'ai beaucoup travaillé avec les professeurs-documentalistes

ou non comme

M. 52 : je pense aux adultes-relais avec qui on échange souvent sur les comportements des élèves qui connaissent bien les élèves qui connaissent bien leur environnement immédiat et c'est souvent très utile pour moi d'avoir des échanges avec eux

Enfin, Berganza est peut-être celle qui condamne le plus fermement l'isolement de l'enseignant exclu d'une réflexion collective dont pourra émerger une action collective :

B. 128 : ça a été dirigiste ça a été très dirigiste on nous a imposé une méthode de travail

Le deuxième principe est celui de l'*effet-miroir*. Ce dernier s'observe particulièrement dans les discours de Lydia et de Wilhelmina. Pour le proviseur-adjoint, le repérage des lacunes des élèves par l'enseignant ne peut se faire que dans la mesure où l'enseignant lui-même est accompagné et formé à le faire.

En **L. 88**, on peut noter :

ce serait bien que l'enseignant puisse aider l'élève à avoir confiance en lui je pense que ça aurait été la première chose et peut-être que si l'enseignant recevait une formation en ce sens pour pouvoir non pas apprendre à apprendre mais apprendre à se connaître apprendre à repérer ses points forts et ses points faibles

Wilhelmina ne laisse pas entendre autre chose lorsqu'elle énonce en

W.62 : un prof qui aime son métier qui aime les élèves qui a envie de faire de l'A.P. pas forcément quelqu'un qui a des projets hallucinants hyper compliqués qui vont faire passer les autres collègues pour des tire-au-flanc ou des crétins

La simplicité des projets à laquelle Wilhelmina fait référence se construit en fonction des désirs des élèves comme elle l'avait préalablement énoncé en **W. 52** :

donc ça serait aux élèves de mettre en avant les trucs positifs

- *Acteurs académiques*

On ne s'étendra pas sur ce point. Seule Lydia nous renseigne sur les deux dispositifs académiques que sont le G.A.I.N remplacé depuis 2014 par la M.G.I⁶³, lesquels sont chargés d'assurer le soutien scolaire des élèves souffrant d'illétrisme. Ils attestent une fois de plus de l'importance d'une communauté de pratiques et de l'engagement de ses acteurs.

- *Ressources matérielles locales*

La mention des *ressources matérielles locales* est l'occasion chez les deux interlocutrices, Lydia et Wilhelmina, d'articuler les objectifs de l'*Accompagnement Personnalisé* avec les pratiques d'enseignants et des élèves. Ces *ressources* prennent la forme d'une **petite fiche d'évaluation appelée le carnet de bord (L. 38)** qui permet à l'élève de :

prendre conscience de l'évolution de l'apport que l'accompagnement lui permettait d'avoir pour toutes les disciplines

Ce cahier favorise aussi pour Wilhelmina deux enjeux fondamentaux du dispositif : la méthodologie et l'orientation. On peut relever en **W. 68** :

un **cahier** qui pourrait être divisé en trois parties méthodologie il pourrait même y avoir une partie orientation

Elle étend la portée de ce cahier à une dimension plus pédagogique par la mention des conseils :

et une troisième partie conseil application mes projets enfin ça pourrait être assez varié donc ça c'est un outil qui a mon avis manque on peut dire encore que les écrits restent et que les paroles s'envolent donc ça ça manque quoi d'autre pour les guider vers l'autonomie

et de la prise de notes proprement dite :

W. 66 : pour moi il manque un outil c'est le cahier ah oui le cahier de prise de notes ou toute chose qu'ils pourraient utiliser l'année prochaine et encore l'année suivante

La mention des supports permet en particulier pour Wilhelmina de renforcer les liens entre les acteurs de la communauté éducative : au travers du planning, de l'auto-évaluation, et de la mise à disposition des informations concernant le cours entre collègues. L'ensemble des ces propositions sont présentées en **W. 68** :

si on pouvait utiliser l'A.P. comme des ateliers où on apprendrait à faire ça et à la fin de la séance non de la séquence **on pouvait faire un petit un bref questionnaire** j'ai réussi à faire ça j'ai compris à quoi ça servait une **auto-évaluation** qui permettrait à l'élève de dire de constater les progrès qu'il a fait l'intérêt (...) si on pouvait leur glisser **un petit questionnaire** en leur disant qu'est-ce que tu as remarqué que les élèves ont travaillé sur en A.P.

⁶³ Le G.A.I.N désigne le *Groupe d'Aide à l'Insertion*. Il s'agit d'un dispositif d'aide à l'insertion des élèves en échec scolaire qui s'apprêtent à sortir du système éducatif et à qui l'on propose de s'engager dans un parcours de formation professionnalisant. La MGI (*Mission Générale d'Insertion*) est chargée de prévenir les ruptures scolaires et de lutter contre le décrochage scolaire.

- *Ressources matérielles numériques*

La mise en perspective des trois *entretiens* abordant la question des *ressources matérielles numériques* marque une opposition relativement nette entre les trois interlocutrices. Lydia et Wilhelmina mentionnent des ressources officielles et directement utilisables. On peut relever :

L. 2 : j'ai donc euh dans un premier temps accompagné ces enseignants en leur faisant des propositions de XXX sur internet à l'aide de différents sites d'ateliers qui étaient mis en place lors de l'accompagnement

et

W. 64 : y a toujours des collègues qui ne savent **qui ne sont pas allés sur eduscol** pour voir ce qui a été fait

En revanche, le propos de Mary s'oriente davantage vers des ressources numériques non spécifiques à l'*Accompagnement Personnalisé*, susceptibles d'être mobilisées dans un cours ordinaire :

M. 54 : parce que déjà elles nous donnent accès à des documents à du matériel qu'on a pas forcément dans les autres salles on peut projeter des choses on peut leur faire faire des recherches ou avoir accès tout simplement à un dictionnaire

- *Favoriser une évaluation critériée répondant de manière diversifiée aux besoins des élèves*

La définition de la notion même de *besoin* se présente sous trois aspects : les *objectifs* auxquels elle répond, les *formes* qu'elle peut prendre, et le *décalage* entre ce qui est ressenti comme utile et ce qui est réalisé.

Les *objectifs* se déclinent en termes *externes* ou *internes*. On peut en effet parler d'*objectifs externes* lorsque Lydia envisage l'*Accompagnement Personnalisé* comme une occasion d'exploiter les résultats de l'*évaluation académique de l'entrée en seconde* (**L. 54**) ou lorsque Daniella évoque les examens en **D. 46** (**mais ça reste que les examens sont en français**). Nous les qualifions d'*internes* lorsqu'il s'agit pour l'élève d'apprécier ce qui lui a permis de **progresser** (**L. 44**) dans une matière ou encore lorsque Berganza regrette en **B. 2** que :

l'A.P. tel qu'[elle] l'a mené n'aide pas vraiment et dresse le constat amer que certains ça leur apporte rien
Les *formes* permettent de rendre compte des outils évoqués dans le cadre d'une réflexion sur les besoins des élèves. Lydia insiste sur la nécessaire conscientisation des erreurs de l'apprenants et propose d'élaborer un diagnostic des difficultés à partir d'un ensemble d'items retenus, comme en **L. 54** :

lors de la première année on s'était aussi penchés sur les résultats de l'évaluation académique l'évaluation de l'entrée en seconde on avait ciblé les objectifs les items qui avaient posé problème

Pour Daniella, il s'avère nécessaire d'accroître l'exposition des élèves à la *langue de scolarisation*, notamment en **D. 46** :

les élèves doivent savoir lire et comprendre le français doivent comprendre les consignes alors en A.P. si on explique les consignes en anglais c'est comme ça que moi je vois les choses si on explique les consignes en anglais euh: alors à quel moment ils vont comprendre les consignes en français je sais pas

Enfin, la rupture affichée des enseignants avec l'*Accompagnement Personnalisé* provient en particulier du *décalage* entre l'absence d'outils réels construits en amont et la difficulté à établir un dénominateur commun parmi les élèves présents dans l'atelier. Le premier *décalage* se fait ressentir avec Berganza qui regrette l'absence de diagnostic préalable, en particulier en **B. 142** : **le diagnostic au départ mais ça on a pas eu**. Le second concerne les motivations dans le regroupement des élèves présents. Berganza se risque à une proposition en **B. 136** : **on peut regrouper ceux qui ont les mêmes besoins**. Mary affine ce point de vue en **M. 4** :

le fait même que les groupes soient formés de façon arbitraire que ces groupes soient le plus souvent même pas hétérogènes mais hétéroclites

La distinction entre **hétérogénéité** et **hétéroclite** nous paraît cruciale. Dans ce contexte, toute opportunité de progression est battue en brèche par une diversité bien trop grande entre les élèves, et dont la difficulté à appréhender l'éclatement se perçoit dans l'expression **hétéroclite**. On peut supposer que la difficulté de pallier les difficultés des élèves tient non pas à l'asymétrie entre les compétences elles-mêmes, ce que le terme d'**hétérogénéité** nous semble laisser entendre, mais à la multiplicité des formes de difficultés elles-mêmes.

- *Connaissances de l'enseignant à propos des connaissances que les élèves doivent avoir pour apprendre un contenu disciplinaire*

Les connaissances de l'enseignant sur les contenus d'enseignement se limitent à ceux issus de leur propre discipline. Au-delà de cette homogénéité de points de vue, on peut néanmoins déceler une légère différence. Mary pose surtout la question de l'enseignement en termes de compétences qui pourraient être étendue à d'autres champs disciplinaires. On pense aux deux TR :

M. 4 : améliorer leur maîtrise des compétences en matière d'expression écrite ou compréhension

M. 26 : l'expression orale savoir lire un texte l'oraliser savoir lire clairement ça on peut le travailler en A.P en se fondant sur des textes littéraires qu'on oralise enfin en lecture oralisée sur des textes de théâtre (...) mais simplement la mise en voix du texte ça se peut faire et ça peut être un travail sur ce savoir-faire là après sur les connaissances générales en littérature (...) toucher à la littérature caribéenne

En revanche, Wilhelmina resserre le champ disciplinaire autour de la maîtrise de la *compétence linguistique*, en **W.24** :

ça fait trois séances que l'on fait les modaux le prétérit

- *Inscrire l'élève dans une démarche heuristique (découverte de concepts, expérimentation et résolution du problème abordé)*

L'*Accompagnement Personnalisé* reste dans l'ensemble l'occasion de mettre en place une démarche heuristique particulière. On observe un appariement spécifique entre la langue utilisée et le type de support choisi, comme le suggère Berganza en **B. 28** :

ben avec des documents en espagnol donc ils devaient reproduire un peu ce qui avait été donné on avait travaillé sur la chanson le poème la pièce de théâtre on a pas eu le temps parce que les groupes ont tourné mais en espagnol ils doivent construire après un poème une chanson en français avec la fiche d'exercices telle qu'ils l'ont vue en espagnol

Le choix du support a alors un impact direct sur les compétences à mettre en oeuvre pour réaliser la tâche, comme le stipulent **B. 98** :

oui travailler sur les constructions de phrases ça ils ont en besoin les champs lexicaux ils se rendent pas toujours compte de tout ça

et **B.100** :

alors les champs lexicaux quand on a travaillé sur la chanson mallo de b.b. c'est le mauvais traitement fait aux femmes bon tous ces verbes toutes ces actions il fallait qu'ils repèrent dans la chanson le bleu le coup tous ces mots voilà

L'*Accompagnement Personnalisé* s'avère être une occasion de se focaliser sur les situations de recherche proprement dites. La finalisation de la tâche ou son prolongement se font en dehors de la séance, comme le suggère **M. 64** :

par exemple il y a quelques élèves si une activité n'est pas terminée à la fin de l'A.P. ils la terminent chez eux ils rapportent ça au cours suivant le fait qu'ils peuvent soit continuer prolonger chez eux par des recherches ou par des lectures ou par le fait que à chaque cours ils rapportent les documents ne serait-ce que ça

Les activités menées peuvent être totalement décontextualisées et ponctuelles comme le suggère Wilhelmina en **W. 6** :

par exemple je pourrais la semaine prochaine dire aux enfants on pourrait écrire une nouvelle en anglais ou la semaine d'après je pourrais dire essayons d'aller chercher des informations sur internet sur votre chanteur préféré pour lui écrire une lettre

- *Le positionnement de l'enseignant*

Nous aborderons successivement le triple positionnement de l'enseignant au titre d'*observateur*, de *médiateur*, de *maillon* ou encore de *guide*. La disciplinarisation de l'*Accompagnement Personnalisé* ne crée pas de rupture réellement marquée avec les *représentations* du statut de l'enseignant dans le cours ordinaire. On peut brosser le portrait du professeur en charge de la classe d'*Accompagnement Personnalisé* de la façon suivante. Il s'agit d'abord d'un *observateur* qui recueille des informations sur les besoins spécifiques des élèves surtout à partir de celles dont il dispose déjà. En **M. 48**, Mary précise :

oui dans la mesure où c'était un groupe que je connaissais bien c'était un groupe que j'avais en classe donc ils avaient pas tout à fait le même comportement avec quelqu'un de l'extérieur

L'évocation de grilles visant à établir clairement les compétences des élèves en vue d'une réutilisation ultérieure par d'autres collègues reste souhaitable, mais encore peu définie, comme en **M. 66** :

pensable souhaitable oui ça pourrait être un cadre qui donnerait confiance aux élèves un cadre qui les rassurerait et en même temps pour les enseignants quelque chose qui serait apprécié finalement alors un document comme une grille qui irait à tous les ateliers

C'est aussi dans la perspective de rendre les savoirs réellement accessibles que Daniella évoque le recours à l'*anglais standard*. On pense en particulier à **D. 56** :

il faut que je vous parle dans le standard english comme ça vous savez comment dire les choses

Il n'est pas anodin d'ailleurs de noter que la figure du *maillon* est essentiellement activée dans le discours de Daniella. Elle assure le lien avec les autres partenaires de la communauté éducative grâce à l'ensemble des possibilités que lui offre son identité professionnelle et personnelle. Elle a eu l'occasion de remplacer un professeur (**D. 22**) et de travailler au C.D.I (**D. 28**) de l'établissement, ce qui lui a permis d'augmenter considérablement les occasions de rencontrer les élèves. Son appartenance à la communauté saint-martinoise favorise des échanges langagiers et culturels denses, comme elle rappelle en **D. 70** :

parce que pour eux oui je suis saint-martinoise alors je suis CENSÉE comprendre (leur sentiment ; leurs sentiments)

Le statut à part de Daniella se fait sentir en creux lorsque Wilhelmina thématise la rupture entre les enseignants en **W. 52** alors qu'elle évoque les tensions entre collègues :

peut-être que de leur part y a en un petit ressentiment de ne pas avoir cette énergie une petite jalousie il m'est arrivé d'entendre des collègues vider leur sac pour un groupe et de réaliser que c'était un groupe que j'avais eu la veille de quatre à cinq avec lequel je m'étais éclatée et le même groupe avec une prof fatiguée de treize à quatorze qui a pas envie d'être là et ben c'est très difficile mais je la comprends je comprends ma collègue totalement

ou l'exaspération des élèves d'avoir perdu leur temps :

W. 54 : ouais moi j'aime bien quand je récupère un groupe leur dire de leur demander avec qui ils étaient ce qu'ils ont fait ce qui leur a plu des fois j'ai des retours super négatifs ben on a rien fait quoi

Au delà de toutes divergences, les enseignants s'accordent à dire qu'ils pourront assumer leur fonction de *guide* par la réactivation d'un savoir-être de l'enseignant : inventivité chez Mary en **M. 60** et humour pour Wilhelmina en **W. 48**. Néanmoins, et le paradoxe n'est pas des moindres, le guidage des élèves ne prend sens que s'il s'achemine dans la durée, comme le souligne Mary en **M. 32** :

mais là il faudrait que nécessairement le groupe il soit il puisse perdurer sur une période longue pour que puisse se créer des liens entre celui qui enseigne et celui qui est en face

Là encore l'évocation d'une pérennisation des relations entre enseignants et élèves met à mal la séparation entre *Accompagnement Personnalisé* et cours ordinaire.

- *Connaître des travaux susceptibles d'être utiles aux élèves*

Assez curieusement Lydia, qui de par sa fonction n'a pas de classe en responsabilité, est celle qui évoque le plus les activités pédagogiques. Elle en évoque deux en :

L. 2 : certains ont même pris des initiatives de faire des groupes de lecteurs de faire des projets d'écriture de mettre en place un travail sur l'interprétation sur le cinéma ou encore des choses intéressantes qui se sont faites

et

L. 28 : il y a des expérimentations qui ont été menées par le professeur de philo où il a fait un gros travail sur l'écriture et le cinéma il amenait son groupe d'élèves à des séances de cinéma et pendant les séances d'accompagnement les élèves travaillaient l'écriture un roman

Daniella évoque pour sa part un projet construit autour de l'expression des idées et de la valorisation de compétences orales, en particulier en :

D. 68 : parce que euh normalement le titre de mon cours c'est SPEAKING UP SPEAKING OUT alors on regarde des films on s'exprime les élèves ont des ti'débats entre eux à chaque fois

À l'inverse, Berganza fait référence à des approches spécifiques et rappelle que l'établissement ne dispose pas de supports adéquats comme en :

B. 138 : nous on avait pas d'outils à disposition c'est vrai que si on avait eu des outils bon on aurait pu faire un travail de recherche plus approfondi sur le vocabulaire avec les synonymes etc enrichi dans le texte bon mais il nous faut du matériel

L'évocation du journal élaboré dans le cadre de l'établissement relève là encore d'une suggestion et non d'une pratique avérée. Enfin, la mention des exercices du premier degré par Wilhelmina en **W. 30** relèvent moins d'une ressource spécifique (elle n'évoque pas réellement la didactisation qui en est faite) que d'un support utilisé à titre ponctuel.

2.1.4.3. Analyse des métaphores

Soucieux d'accorder le plus de place possible à l'analyse du matériel recueilli et de restituer la dynamique *représentationnelle* qui le traverse, nous avons fait le choix d'inclure une approche peu commune, celle de la *textanalyse*. Dans l'étude précédente, nous avons opté pour une *analyse descendante* des thèmes (Paillé et Mucchielli, 2013, p. 245). Désormais, nous mettons l'accent sur la *dénomination* bien plus que sur la *classification*. Jusque-là nous avons cherché à saisir les nuances qui pouvaient exister entre les *représentations* de chacun des personnels interrogés au sujet des catégories prédéterminées en matière des savoirs liés à l'*Accompagnement Personnalisé*. L'option de la *textanalyse* pourra, nous l'espérons, expliquer la variation des opinions au sujet de ce dispositif pédagogique. Le choix d'une telle approche, réservée *a priori* à la littérature, ne relève d'aucun principe opératoire spécifique dans l'*analyse de contenu* telle que l'on peut la connaître en didactique ou dans les sciences du langage.

Nous avons fait ce choix uniquement parce qu'il nous paraît pouvoir établir la logique du discours sans pour autant avoir à se préoccuper d'une intentionnalité quelconque projetée par le locuteur. Nous rejoignons Bellemin-Noël (1979) pour qui :

La mise en récit littéraire d'une production inconsciente comporte (...) les éléments nécessaires à son interprétation, à la reconstitution d'un discours de désir, sans référence ni à ce que l'on sait par ailleurs de l'auteur, ni à ce que racontent ses autres œuvres, ni à l'idiosyncrasie débridée d'un lecteur (p. 190).

Nous retiendrons de cette approche l'importance des images analysées comme des *concrétions* dont il faudra apprécier l'épaisseur et parfois l'obscurité, pour mieux appréhender les discours des personnels interrogés. On envisage ici l'*inconscient du texte* comme l'agencement d'un réseau d'images dont l'agencement, sans être fortuit pour autant, échappe à l'intentionnalité de son auteur. Nous proposons ici de restituer un aperçu de ce *tissu associatif* (Bellemin-Noël, 1979, p. 18) que constituent les représentations verbales employées. Nous nous sommes efforcé de retenir une métaphore présente dans le texte et littéralement saisissable⁶⁴. Pour déceler l'image associée à l'*Accompagnement Personnalisé* et apprécier sa fonction structurante dans le discours, nous avons retenu trois critères :

- une portée structurante. L'image retenue doit pouvoir faire correspondre (Gardes-Tamine, 1998, p. 119) un *champ notionnel*, c'est à dire la notion abstraite, et un *champ lexical*, c'est à dire l'ensemble des mots qui lui sont associés. On pourra lui associer les *séries étymologiques* (dites *familles de mots*) et les *champs associatifs* (recouvrant tous les mots qui peuvent être associés au même thème). Le dénominateur commun de ces catégories reste la constitution d'un ensemble cohérent, et susceptible de favoriser un paradigme lexicalement homogène ;
- une portée interprétative. L'image retenue doit être susceptible de restituer une réelle cohérence au discours, en lui permettant notamment d'en saisir les étapes fondamentales ;
- une portée exhaustive. L'image, si elle n'a pas vocation à réduire la richesse de l'ensemble des propos tenus, cristallise l'essentiel des points forts du discours.

Le tableau ci-dessous permettant de *localiser* l'image principale associée à l'*Accompagnement Personnalisé* (désormais *image-matrice*), de l'*encoder* (par le réseau lexical associé) et de la *décoder* (par la construction de son interprétation en situation).

⁶⁴ Nous admettons que l'image prélevée est peut-être moins dense qu'une autre. Néanmoins, il nous a paru primordial de se saisir de celle verbalisée explicitement par le locuteur.

P ⁶⁵	I. -M.	E.	V.	D.
L	Fusion	Organisation du lexique	L. 2 : j'ai quand eu le sentiment d'avoir eu une bonne adhésion de la part des enseignants (...) concernant les élèves bien évidemment certains ont adhéré ceux qui ont compris (...) ceux qui n'ont pas adhéré XXX donc en termes de pourcentages de données chiffrées on peut considérer lors de la première année disons que quarante pour cent des élèves étaient satisfaits lors de la deuxième année on peut dire qu'on arrive à XXX de satisfaits	L'adhésion progressive débouche sur la satisfaction des enseignants.
			L. 4 : On est au service de l'élève on doit pouvoir accompagner (...) l' adhésion des professeurs n'a pas toujours été à la hauteur de nos attentes	Le travail d'équipe renforce la communauté de pratiques et la standardisation
			L. 20 : c'est que le professeur ait adhéré à ce dispositif là	Forte polarisation entre <i>eux</i> (ceux qui n'adhèrent pas) et <i>nous</i> (émetteurs du dispositif).
			L. 30 : l'équipe disciplinaire est assez soudée (...) le professeur d'accompagnement de S.V.T. sera au service du cours de S.V.T de son collègue parce qu'il y a un échange parce qu'il y a un travail d'équipe qui est fait à ce niveau-là	
L	Fusion	Glissement des pronoms	L. 54 : on sait que nos élèves en S. (...) on se dit donc tout de suite en début d'année on fera en sorte de pouvoir apporter de la méthodologie (...) souvent quand on débute l'accompagnement (...) puisqu' on ne dispose pas de diagnostic on ne connaît pas encore leur niveau on se dit souvent on commence par donner de la méthode	Énallage des pronoms (le <i>on</i> autant attribuable au personnel administratif qu'enseignant se change en <i>je</i> , désignant le personnel enseignant, et poursuite avec le <i>je</i> de l'élève).
			L. 78 : c'est plus la motivation de se dire il faut que j' apporte quelque chose à l'élève que j' ai en face de moi je suis motivé à l'accompagner à évoluer à avancer à soutenir si il y a des difficultés à l'aider à approfondir et à lui permettre d'avoir une bonne orientation pour son avenir professionnel	L'interchangeabilité des pronoms suppose un dispositif holistique où tous les acteurs sont mobilisés dans une action collective.
			L.88 : l'élève qui nous dit après un cours madame ou monsieur j' ai rien compris si on arrive à lui faire dire voilà je n'ai pas compris telle partie du cours ce serait déjà ça de gagné	
D	Atout	Organisation du lexique	D. 2 : ils peuvent s'exprimer dans leur langue maternelle et ÇÀ je trouve c'est un atout c'est un atout pour eux D. 70 : pour eux oui je suis saint-martinoise alors je suis CENSÉE comprendre (leur sentiment ; leurs sentiments) (...) ils veulent VRAIMENT discuter avec moi parce que euh j'ai l'air de comprendre D. 76 : le fait que les élèves puissent parler plusieurs langues en même temps changer d'une langue à une autre euh pour moi j'ai	Recours à la <i>langue première de socialisation</i> considérée comme un facteur de réussite. Positionnement de D. déterminé par les élèves : elle met à distance le rôle qu'on lui attribue (censée/ avoir l'air).

⁶⁵ Pour alléger le tableau nous avons fait le choix de ne présenter que la première lettre du mot. On voudra bien reconnaître les catégories suivantes : P. (personnel interrogé), I. -M. (image-matricielle), V. (*verbatim*), E. (encodage) et D. (décodage).

			<p>toujours vu ça comme un atout</p> <p>D. 78 : oui ça devrait les aider normalement de parler plusieurs langues le MAXimum de langues normalement pour parler ça donne des idées// même quand on voyage et tout</p>	Élargissement des bienfaits apportés par la maîtrise des langues : culturels (voyages) et intellectuels (les idées).
		Périphrases verbales	<p>D. 32 : c'est pas vraiment dans le cours d'A.P. que les élèves que ça VA améliorer la situation là</p> <p>D. 34 : si les profs voient qu'un élève n'arrive pas à s'exprimer peut-être utiliser leur langue maternelle pour leur expliquer peut-être ça peut les aider je crois que même pas peut-être je pense que ça DOIT aider les élèves oui</p> <p>D. 46 : quand on fait l'A.P. en anglais c'est pour que les élèves puissent vraiment s'EXprimer mais est-ce que le fait est-ce que si on introduit peut-être de l'écrit la lecture euh autre chose quoi en A.P. est-ce que ça va aider les élèves je pense pas (...) c'est vrai que si on utilisait l'A.P. pour combler les lacunes des élèves en peut-être reprenant peut-être les choses qu'ils ont vues en classe peut-être qui sait peut-être dans leur langue maternelle pourquoi tu n'as pas compris la consigne en classe qu'est-ce qui te gêne et si on voit que c'était la consigne bon on explique dans leur langue maternelle peut-être peut-être oui ça peut les aider</p> <p>D. 68 : les autres ateliers ne les apportent rien</p>	Le gain d'apprentissage est marqué par le recours à des formes lexicales signalant un procès en cours (pouvoir + infinitif).
B	Bâtard	Organisation du lexique	<p>B. 2 : en fait moi je pense que c'est pas adapté (...) j'aurais préféré que ce soit du français langue de scolarisation ou français langue seconde</p>	Nécessité de désigner ce qui ne l'est pas.
			<p>B. 18 : de toutes façons en A.P. on a pas vraiment de programme donc on peut mettre ce que l'on veut</p>	Absence de contenu d'enseignement identifiable.
			<p>B. 22 : quelquefois je voyais bien qu'ils avaient traduit un mot qu'ils ont pris le mot anglais qu'ils ont essayé de franciser</p>	L'appropriation du mot étranger est perçue comme une tentative avortée de pallier une lacune lexicale.
			<p>B. 38 : je trouvais un peu// bâtard</p>	Est considéré comme laid ce qui n'est harmonieux (à la laideur du dispositif correspond la laideur du mot).
			<p>B. 40 : je trouve le mot pas beau mais moi je me suis pas retrouvée dans cette façon de procéder c'est la première fois que je procédais comme ça et je sais pas à chaque fois je me disais est-ce que vraiment les élèves qu'est-ce qu'ils en tirent exactement est-ce que c'est utile pour les élèves qu'est-ce que je leur ai apporté</p>	
			<p>B. 42 : parce que j'arrive pas à évaluer ce que ça apporte aux élèves</p>	Ce dispositif n'exprime pas d'option précise.
			<p>B. 70 : moi je pense que c'était erroné dès le départ oui oui parce qu'il y a pas eu de réflexion de groupes</p>	Ce dispositif n'a pas été engendré comme il aurait dû l'être.
			<p>B. 90 : je vois pas trop ce que l'A.P. vient faire ici dans le cours d'espagnol</p>	Confusion d'un dispositif sans contenu et noblesse de la discipline.

			<p>B. 136 : déjà les groupes qu'on avait c'était le début de la liste avec les dix premiers par exemple bon c'est pas ça normalement on peut regrouper ceux qui ont les mêmes besoins</p> <p>B. 140 : comme les ateliers ont tourné j'ai du mal à voir leur progrès</p>	<p>Parallèle entre un dispositif in-nommable et des groupes d'élèves non identifiés.</p> <p>La rotation des groupes ne permet pas la progression des apprentissages.</p>
M	Lien	Organisation du lexique	<p>M. 4 : que ces groupes soient le plus souvent même pas hétérogènes mais hétéroclites c'est à dire que dans un même groupe arbitrairement composé de deux classes mélangées (...) s'ils créent pas un minimum de relation de confiance avec l'intervenant il se passera rien ou pas grand chose</p>	<p>L'image de l'<i>hétéroclite</i> est ici une dénonciation de ce qui relève de la rupture et de la discontinuité. La <i>relation de confiance</i> est aussi un gage de fidélité donc de continuité dans le temps.</p>
			<p>M. 12 : qui ont pas besoin d'un réel accompagnement ceux-là leur donner moins d'heures dans l'année</p>	<p>L'accompagnement s'inscrit dans le temps.</p>
			<p>M. 14 : les élèves les plus en difficulté ne demandent pas d'(heure supplémentaire ; heures supplémentaires) ne demandent pas à travailler plus</p>	
			<p>M. 18 : c'est une île où ils peuvent être baignés dans le français comme dans l'anglais comme dans l'espagnol</p>	<p>L'apprentissage de la langue se fait en immersion, dans une continuité spatiale.</p>
			<p>M. 20 : encore faut-il que le groupe soit assez homogène pour qu'il y ait une langue commune acceptée par tous</p>	<p>Groupe homolectal dont les liens se resserrent par le choix linguistique.</p>
			<p>M. 26 : on peut sous forme assez ciblée toucher à la littérature caribéenne plus qu'on ne peut le faire avec le programme institutionnel de la seconde (...) par l'objectif littérature caribéenne on peut les introduire à ce savoir là on peut leur redonner le goût ou tenter de le leur donner à la littérature</p>	<p>Contact avec la littérature par le toucher et le goût.</p>
			<p>M. 32 : tu veux dire travailler sur le rapport de l'élève à son savoir d'où viennent ses difficultés comment ils les a comment il peut y remédier ça serait possible mais là il faudrait que nécessairement le groupe il soit il puisse perdurer sur une période longue pour que puissent se créer des liens entre celui qui enseigne et celui qui est en face et avec des groupes bien plus limités que dix-huit personnes c'est une question d'effectif et de longueur</p>	<p>Renforcement du lien entre l'élève et son savoir. Renforcement de la pérennité du groupe gage de la pérennisation des savoirs.</p>
			<p>M. 48 : c'était un groupe que j'avais en classe</p>	
			<p>M.36 : pour la concertation il faudrait des moments de réunion tout simplement pour que les équipes participant à l'A.P. pour chaque classe pour rencontrer les professeurs concernés pas tous forcément mais ceux concernés par l'atelier mis en place et ça à un moment donné</p>	<p>Renforcer les contacts entre les groupes d'enseignants concernés.</p>

			<p>M. 46 : la conseillère d'orientation et psychologue est intervenue à deux reprises dans la classe quand j'avais de l'A.P. c'était intéressant pour moi d'observer le groupe face à un autre intervenant de voir leurs réactions</p>	<p>Évocation du contact avec un autre personnel enseignant Enchâssement des espaces : classe/ groupe en contact avec la C.O.P.</p>
			<p>M. 52 : je pense aux adultes relais avec qui on échange souvent sur les comportements des élèves qui connaissent bien les élèves qui connaissent bien leur environnement immédiat (...) ils ne viennent pas donc les absentéistes en cours ordinaire seront encore plus absentéistes en A.P. (.) les élèves qui sont en décrochage les élèves les plus en décrochage souvent ne viendront pas en A.P.</p>	<p>Renforcement des liens avec personnels de la communauté éducative Phénomène de continuité (professeur/adulte-relais/élève dans son environnement immédiat) Condamnation des absentéistes qui rompent le lien.</p>
			<p>M. 54 : en A.P. j'ai beaucoup travaillé avec les professeurs-documentalistes parce que déjà elles nous donnent accès à des documents à du matériel</p>	<p>Renforcement des liens avec personnels de la communauté éducative qui assurent l'accès aux ressources.</p>
			<p>M. 56 : mais est-ce que l'A.P. c'est juste un comportement accompagner un comportement scolaire ou est-ce que c'est accompagner des savoirs</p>	<p>Accompagnement intellectuel par l'enseignant.</p>
			<p>M. 58 : ça serait un dispositif qui demanderait un véritable engagement de la part de celui qui intervient</p>	<p>Métaphore du don/prêt (sens propre de l'expression <i>s'engager</i>).</p>
			<p>M. 64 : par exemple il y a quelques élèves si une activité n'est pas terminée à la fin de l'A.P. ils la terminent chez eux ils rapportent ça au cours suivant le fait qu'ils peuvent soit continuer prolonger chez eux par des recherches ou par des lectures ou par le fait que à chaque cours ils rapportent les documents ne serait-ce que ça</p>	<p>Prolongement de l'activité et continuité dans les apprentissages</p>
W	Bulle	Organisation du lexique	<p>W. 2 : pour moi l'A.P. c'est un espace de liberté</p>	<p>Circonscription d'un lieu à part.</p>
			<p>W. 8 : y a pas le stress du suivi ou de l'inspection qui tomberait du ciel sur mes contenus tu vois ce que je veux dire</p>	<p>Géographie utopique de cet espace où l'on n'entre que si l'on y est autorisé à le faire. Transparence de la bulle. Les propos de Wilhelina sont transparents et ont vocation à être immédiatement perçus.</p>
			<p>W. 14 : ça devrait vraiment être sur la base du volontariat et pas imposé en fonction des trous qu'il y a dans les emplois du temps</p>	<p>Aux trous de l'emploi du temps on peut opposer l'homogénéité de la bulle qui constitue un tout autonome.</p>
			<p>W. 22 : si j'avais les mêmes élèves en A.P. ils auraient tendance à traîner des bagages (...) c'est comme une petite heure une petite bulle je la conçois comme ça une petite bulle</p>	<p>Géographie utopique : on entre dans cet univers sans rien emporter. La bulle est un espace</p>

		par rapport à tous les profs qu'ils ont dans la semaine	autonome.
		W. 28 : on fait des passerelles à tout moment donc j'en fais pas particulièrement plus en A.P.	On ne fait pas de parallèles avec d'autres cours. La bulle conserve son autonomie et sa spécificité générique.
		W. 30 : alors c'est vraiment quand je parle de bulle c'est vraiment un moment privilégié sans le stress des notes mais il est évident que ce que l'on fait pendant cette heure-là on peut leur apporter des choses à la fois en anglais et en français j'ai vu avec un groupe les terminaisons en É ou en E.R. j'ai photocopié des exercices de C.M.2 de mon fils et on a fait ça sous la forme de rigolade et ça s'est très bien passé alors que si l'un de vous professeur de français qui l'avait fait s'énervant parce que ça ne rentre toujours pas ça aurait été un peu plus long à faire là ça a été de façon ludique donc si tu veux donc c'est une bulle qui est poreuse	La <i>bulle</i> est un lieu où l'on s'autorise littéralement à <i>buller</i> . On entre dans cette bulle comme entre dans une utopie c'est à dire par un passage spécifique, une pratique ritualisée (ici la détente). Néanmoins la bulle n'est pas isolée du reste de son environnement éducatif, elle en absorbe les impératifs d'enseignement (elle est <i>poreuse</i>).
		W. 38 : déjà de se détendre mettre les élèves en position de confiance leur rappeler qu'on est là pour apprendre sans contrainte rappeler à tous les élèves qu'on est là pour travailler parce qu'il y en a toujours un ou deux qui pense toujours qu'il est là pour dessiner sur la table ou dormir mon conseil c'est de remotiver les élèves un truc classique leur demander ce qu'on a fait la semaine dernière voir s'ils s'en souviennent	Ritualisation de l'entrée dans la bulle. L'image du sommeil (on dort sur la table) ou de la rêvasserie (on dessine sur la table) renforcent l'idée d'une bulle comme un lieu d'utopie.
		W. 46 : c'est un vrai cauchemar je comprends qu'il y ait des professeurs qui soient là à se plaindre ça fatigue	L'image du cauchemar (lorsque l'on est dans la mauvaise bulle) laisse entendre que le rêve est celui de la bonne bulle (celle où l'on se livre à des activités spécifiques et ludiques).
		W. 52 : peut-être que de leur part y a en un petit ressentiment de ne pas avoir cette énergie une petite jalousie il m'est arrivé d'entendre des collègues vider leur sac pour un groupe et de réaliser que c'était un groupe que j'avais eu la veille de quatre à cinq avec lequel je m'étais éclatée	La bulle peut éclater lorsqu'elle ne contient que la rancœur d'un enseignant (acte solitaire sans prise en charge de l'envie des élèves). La bulle dans laquelle l'on s'éclate est celle dans laquelle les activités sont partagées.

Tableau 6 : Analyse des images utilisées dans les verbatims

Nous avons étudié ici les *images-matricielles* associées à la *représentation* de l'*Accompagnement Personnalisé*. Les modes d'évaluation de ce dispositif se réalisent à travers deux grandes appréhension.

L'ensemble des personnels interrogés (à l'exception de Berganza) s'oriente vers un sentiment globalement positif de la réalisation (potentielle ou actuelle) de l'*Accompagnement Personnalisé*. Ce sont davantage sur les modalités jugées nécessaires que l'ensemble des participants s'oppose. Lydia insiste sur la nécessaire *fusion* entre les acteurs et l'ensemble des opérations à mener pour conduire la réalisation de projets éducatifs. L'énallage des pronoms est particulièrement explicite. Lydia passe ainsi en revue l'ensemble des postures requises pour conduire l'enseignement et l'apprentissage en *Accompagnement Personnalisé*, qu'elle n'hésite pas à adopter pour montrer qu'elles sont interchangeable. Daniella marque néanmoins un point de rupture (commun aux quatre autres personnes interrogées) en manifestant l'écart parfois douloureux entre prescription, réalisation et pratiques effectives. Elle n'en exhibe pas moins l'ensemble des efforts qu'elle prodigue pour faire de l'*Accompagnement Personnalisé* un *atout* pour ceux qui ont décidé de s'en emparer activement. C'est bien ce vœu que cherchent à réaliser Mary et Wilhelmina, selon des approches pourtant différentes. La première contribue au renforcement des *liens* entre enseignant et apprenants, comme le prône Daniella. Wilhelmina offre en revanche une alternative joyeuse mais solitaire avec un modèle de l'*Accompagnement Personnalisé* sous la forme d'une *bulle*. La tentation d'un positionnement utopique d'un nouvel espace où enseignant et élèves échangent librement au gré de leurs envies risque de rencontrer des limites. La *bulle* invite à néanmoins méditer sur la condition vaniteuse de l'enseignement et de ses illusions *bâtardes*.

Le positionnement de Berganza, lui, est sans appel. L'*Accompagnement Personnalisé* souffre d'une laideur originelle, dont l'absence de concertation lors de sa conception se fait le corollaire de sa monstruosité⁶⁶.

À ce stade de l'analyse, on peut émettre une première validation de l'ensemble des hypothèses. On peut noter que la *langue de scolarisation* est la seule à avoir un droit de cité dans la classe. Par ailleurs, l'*Accompagnement Personnalisé* reste perçu comme un dispositif sans contenu pédagogique spécifique, et dont l'expertise seule de l'enseignant est susceptible de combler l'inanité. La disparition d'un objet d'enseignement reconnaissable laisse la place à une confrontation entre les acteurs (enseignant et élèves) dans un dialogue où s'exprime une grande subjectivité. Les deux extrémités pourraient être représentées par Berganza, qui

⁶⁶ La monstruosité de ce dispositif est à prendre au sens littéral. Le *monstre* dans la tradition antique est un présage des dieux (du latin *monere* signifiant avertir) qui prend souvent la forme d'un animal à la composition multiple. L'*Accompagnement Personnalisé* est donc un *monstre* qui associe des formes hétérogènes (on y mène des activités totalement différentes), et dont l'origine est *bâtarde*, puisque non assumée par le groupe (celui de l'équipe pédagogique) censé en assurer la poursuite.

discrédite le dispositif pour le transformer en un cours ordinaire, et Daniella, qui pourtant si heureuse de s'exprimer en anglais saint-martinois avec ses élèves n'est plus en mesure de canaliser le flot des émotions de ses élèves. Enfin, le *rapport aux langues en contact* dans la classe reste marqué uniquement pour les enseignants de discipline linguistique (Mary évince la question), sans que pour autant une *didactique intégrée des langues* ne soit seulement envisagée. Nous nous proposons d'élargir ce champ de *représentations* en le confrontant désormais avec le compte-rendu de la réunion pédagogique, tenue sous la direction de Lydia à l'occasion d'un bilan sur les ateliers menés en *Accompagnement Personnalisé*.

2.2. Des entretiens au compte-rendu pédagogique

Nous proposons ici une étude menée en trois temps : déclinaison des enjeux généraux et de la problématique de recherche, présentation des outils méthodologiques, et analyse des résultats obtenus.

2.2.1. Présentation générale de la recherche

La présentation des objectifs de cette étude dans un premier temps, fera l'objet d'un éclairage théorique dans un second temps.

2.2.1.1. Déclinaison des objectifs spécifiques

Soucieux d'offrir une certaine résonance aux discours des enseignants interrogés, nous proposons ici de croiser le point de vue des cinq personnels enregistrés avec les voix d'enseignants conviés à faire un point sur les pratiques pédagogiques menées en *Accompagnement Personnalisé*. Nous nous situons ici dans la perspective d'une *triangulation méthodologique* (Allwright et Bailey, 1991, p. 73) selon laquelle le croisement entre différentes méthodes de recherche offre l'avantage d'une appréciation enrichie du réel étudié.

C'est ainsi que nous cherchons ici à comprendre comment l'ensemble des enseignants appréhende les *langues en contact* dans les pratiques déclarées en *Accompagnement Personnalisé*. La première analyse menée autour des *représentations* de ce dispositif par les cinq personnels a permis à l'*Accompagnement Personnalisé* d'acquiescer le statut d'un objet d'étude spécifique. On a ainsi pu élaborer un certain nombre de traits distinctifs susceptibles de clarifier les situations d'enseignement et les échanges menés par chacun au sein de la classe, mais aussi avec l'ensemble de la communauté éducative (locale, à l'échelle de l'établissement, mais parfois plus large avec la mention des ressources humaines académiques, nationales ou ultra-marines, avec l'exemple de Mayotte par Berganza). Force est

de constater, que la question des langues joue un rôle mineur dans l'appréhension de ce dispositif, si l'on fait exception de l'*entretien* mené avec Daniella. Pourtant les questions, en matière d'attentes pédagogiques notamment, soulevées par l'environnement multilingue dont l'ensemble du personnel interrogé reconnaît l'existence, restent souvent en suspens. Si modéliser les pratiques des enseignants en *contexte multilingue* mériterait une étude à part entière, nous nous contenterons humblement ici de poursuivre la réflexion sur les pratiques déclarées. Devant la difficulté d'accéder aux données (beaucoup d'enseignants refusant encore l'accès aux salles de classe lorsqu'il s'agit de mener des investigations), nous avons décidé de reconstituer la trajectoire qui mène des pratiques déclarées (dans le cadre de l'approche *méso*) aux pratiques observées (celles des élèves, dans l'approche *micro*) d'une façon détournée. Lors d'une réunion de travail, sous la direction de Lydia, alors proviseur-adjoint de l'établissement, nous avons au titre de secrétaire de séance, et avec l'accord des enseignants présents, enregistré la réunion. Dans cette partie de la recherche, nous souhaitons proposer un échantillon des *représentations* du *rapport aux langues* des enseignants en charge de l'*Accompagnement Personnalisé*. L'objet de la réunion, d'une durée de trente cinq minutes, enregistrée en février 2012, a pour but de faire le point sur l'accomplissement des ateliers de chacun et en particulier sur la prise en compte de la directive imposée en début d'année, fédérée au *projet d'établissement : Enrichir le français par le recours aux langues des élèves*. S'il ne s'agit pas de recenser spécifiquement la place des langues en *Accompagnement Personnalisé* (le corpus ne rend pas compte de l'ensemble des personnels concernés), nous cherchons simplement à offrir un échantillon des *représentations* des langues parlées par les élèves et leur potentiel en termes de didactisation. L'idée est ici de recenser l'ensemble des points de vue sur les langues au sein de l'*Accompagnement Personnalisé*, pour comprendre dans quelle mesure elles sont susceptibles d'être ou non un levier d'apprentissage.

2.2.1.2. Cadre théorique de la recherche

Ces pratiques déclarées sont susceptibles de laisser entendre un certain nombre de *représentations* spécifiques. Il convient ainsi de se demander si celles-ci lorsqu'elles sont associées à l'*Accompagnement Personnalisé*, en particulier de son statut et des conceptions idéologiques qui lui sont afférentes, sont susceptibles de clarifier la place accordée au *répertoire plurilingue* des apprenants dans les pratiques de classe. On peut en effet s'interroger sur le *rapport aux langues* (Barré de Miniac, 2002) qui se construit en *Accompagnement Personnalisé*. Nous envisageons ici d'interroger *l'ensemble des*

significations construites par les enseignants à propos de leurs pratiques pédagogiques. Ces *significations* sont susceptibles d'être partagées par l'ensemble de la communauté des personnels éducatifs (ce que l'étude du compte-rendu pédagogique permettra ultérieurement de déterminer).

Elles se déclinent selon trois orientations (Reuter, 1996 ; Penloup, 2000 ; Barré-De Miniac, 2000) :

- *l'investissement du sujet dans les activités d'enseignement tant au niveau affectif que quantitatif*. On se demande ici dans quelle mesure la liberté en termes de contenus pédagogiques et de démarches d'apprentissage est susceptible de favoriser une adhésion des enseignants. Le *plurilinguisme* a-t-il sa place dans l'attitude des enseignants vis à vis de ce dispositif pédagogique ?
- *Les opinions, sentiments et valeurs attribués à l'Accompagnement Personnalisé et à ses usages et les attitudes qui en découlent*. On cherche à comprendre ici en particulier sur quoi porte la valorisation des enseignants : leur démarche, les compétences des élèves, ou l'objet même de l'enseignement ? L'enseignant oriente-t-il sa pratique en fonction des *compétences linguistiques* des élèves ?
- *Les conceptions et les représentations concernant l'Accompagnement Personnalisé et les apprentissages qui lui sont liés*. Quelles conceptions de l'éducation se jouent-ici ? Peut-on envisager une prise en compte du *contexte plurilingue* dans les activités d'enseignement, aussi embryonnaire soit-elle ? À l'inverse, quels pourraient en être les freins ? Il ne s'agit plus de délimiter la place réelle (comme on l'a proposé dans l'investissement) mais la place possible que le plurilinguisme pourrait avoir au sein des apprentissages en *Accompagnement Personnalisé*.

2.2.2. Présentation méthodologique

Nous présentons dans un premier temps les critères d'analyse retenus avant de proposer une exploitation des *verbatim*. Lorsque les personnels interrogés le sont à la fois dans les *entretiens* et dans le compte-rendu de réunion, on indiquera par un indice ' le fait que le même interlocuteur intervienne dans l'assemblée. Ainsi l'indication **L.'** , par exemple, signifie que l'on transcrit la parole de Lydia lors de la réunion pédagogique.

Catégories retenues	Indicateurs	Sous-indicateurs
<i>L'investissement du sujet dans les activités d'enseignement tant au niveau affectif que quantitatif.</i>	Investissement quantitatif	Fréquence des occurrences
		Évocation d'activités différentes
	Investissement qualitatif	Adhésion ou rejet marqués
		Forte modalisation ayant trait aux langues
<i>Les opinions, sentiments et valeurs attribués à l'Accompagnement Personnalisé et à ses usages et les attitudes qui en découlent.</i>	Valorisation des langues par les enseignants	Démarche
		Compétences attendues ou signalées
		Objet d'enseignement
	Orientation de la pratique des enseignants en fonction des <i>compétences linguistiques</i> des élèves.	Évaluation des compétences linguistiques des élèves
Impact de l'expertise en langues des élèves sur les pratiques déclarées d'enseignement		
<i>Les conceptions et les représentations concernant l'activité d'écriture et son apprentissage.</i>	Prise en compte du <i>contexte plurilingue</i> dans les activités d'enseignement.	Levier d'apprentissage
		Frein aux apprentissages

Tableau 7 : Catégories retenues pour définir les rapport des personnels aux langues dans le cadre de l'Accompagnement Personnalisé⁶⁷

Le recensement des pratiques déclarées au sujet des *langues en contact* en *Accompagnement Personnalisé* fait l'objet d'un ensemble de *représentations* au confluent de *l'investissement*, des *opinions* et des *conceptions* plus ou moins partagées par l'ensemble des personnels.

On peut dire que *l'investissement* est marqué à la fois sur le plan *quantitatif* et *qualitatif*. Les *verbatim* attestent d'un nombre d'occurrences relatives aux *langues en contact* particulièrement asymétrique selon que l'on se trouve face aux *entretiens* ou au compte-rendu de réunion. Dans le premier cas, on peut noter que Berganza arrive en tête avec vingt-trois TR associés à la question des langues alors que Lydia et Mary n'en comptabilisent chacune que trois. Dans le second, Lydia, qui conduit la réunion, commente et relance le débat autour des langues, à quatre reprises. On peut dire que l'ensemble des interventions, et ce dans les deux sources d'information, prend corps autour de deux directions. La première concerne la place des langues au sein de l'*Accompagnement Personnalisé*. La seconde évalue leur importance dans l'univers des élèves et de façon plus périphérique par rapport à ce dispositif.

La place des langues en *Accompagnement Personnalisé* se décline en trois moments : la présentation par les enseignants des activités dans le dispositif, le bilan des activités et des productions réalisées, les difficultés des élèves liées à leurs compétences en langues. Berganza est celle qui réalise la présentation la plus exhaustive des activités menées. On relève pas moins de cinq occurrences lors de l'*entretien* (**B. 26**, **B. 100**, **B. 102**, **B. 108** et **B. 144**). Elle propose une synthèse lors de la réunion en **B'. 15** :

⁶⁷ Le relevé des *verbatim* permettant d'exploiter le tableau se trouve en Annexe 6.

alors nous on est partis d'un poème écrit par un poète chilien qui a une forme particulière sur le temps avec une recherche lexicale xxx en espagnol donc la tâche finale des élèves c'est de produire une poésie avec une forme originale et une recherche lexicale sur quels mots ils se sont appuyés et une production de mots mêlés et de mots croisés

Dans ce prolongement, on peut évoquer les remarques de Daniella. Elle s'efforce de présenter l'atelier, selon les directives qui lui ont été imposées, comme en **D. 30** :

Madame BER. m'a demandé spécifiquement de faire un cours d'A.P. en anglais et euh: de laisser les élèves s'exprimer dans leur langue maternelle

Elle présente alors l'enjeu de l'atelier qu'elle anime, en **D. 68** :

normalement le titre de mon cours c'est SPEAKING UP SPEAKING OUT alors on regarde des films on s'exprime les élèves ont des ti'débats entre eux à chaque fois

La réalisation est parfois éloignée de ses attentes, comme elle le souligne en **D. 70** :

j'ai décidé de travailler sur le black history month avec eux des trucs comme ça des ti'projets avec eux euh ils sont intéressés mais il faut TOUT LE TEMPS tout le temps les encadrer parce qu'ils vont partir à gauche à droite en train de me parler de tout ce qui se passe autour d'eux chez eux euh en dehors de chez eux dans le lycée les autres profs UN PEU DE TOUT

À l'inverse de Daniella, et dans le prolongement de ce que Berganza avait évoqué, on peut noter que Wilhelmina oriente l'essentiel des apprentissages en *Accompagnement Personnalisé* vers une dimension linguistique comme le suggèrent **W. 25 (le prétérit)**, **W. 30 (terminaisons en É ou en E.R.)** et **W. 42 (comment on prononce le prétérit en E.D.)**. Hugues évoque alors la difficulté d'aborder l'implicite en langue étrangère notamment en **H. 1** :

alors le premier groupe a vraiment du mal donc devant la difficulté avec l'implicite je passe par le visuel et alors c'est en anglais

Enfin, Antoine présente une activité de traduction en **A. 10** :

alors pour ma part j'ai commencé à leur demander en anglais trois choses qui leur est arrive dans la vie deux fausses et une vraie et il fallait d'abord travailler sur la façon de XXX le jeu c'était de trouver ce qui était vrai et pour les autres c'était de comprendre et de pouvoir trouver la chose qui était fausse ça devait pas être évident dans un deuxième temps c'était appliqué pour revenir à la langue française traduire en français bon là on se rend compte que là il y a une difficulté au niveau du français

On peut alors esquisser un bilan des enseignants, lié à la question des langues telles qu'elles se sont posées aux enseignants durant le déroulement de l'*Accompagnement Personnalisé*. On peut observer chez Daniella, que ce dispositif ne prend sens que dans la mesure où il vise à aider les élèves, comme elle le suggère en **D. 34** et **D. 40**. L'aide fournie peut être une réponse à une sollicitation de la part d'un autre enseignant comme elle le rappelle en **D. 16** :

il y a une prof qui a déjà envoyé des élèves me voir (.) parce qu'ils ont pris option anglais euh: pour le bac en L. bac L. et j'ai un petit groupe de soutien ils viennent me voir et je les aide par rapport à leur programme alors euh: oui: il y a une prof qui m'a déjà envoyé des élèves

Berganza développe à son tour un ensemble d'éléments ayant trait aux activités menées. La question des examens se pose clairement en **B. 20** :

moi les finalités du bac dans ma matière je te dis ils ont juste à rendre compte de pour la compréhension de l'oral c'est tout si ils ont aussi compréhension de l'écrit en expression écrite ils ont aussi une réponse à rédiger en français trois quatre lignes

Les contenus enseignés en *Accompagnement Personnalisé* pèchent d'autant que Berganza compare très nettement ce qu'elle pratique à Saint-Martin avec ce qu'elle a pu réaliser antérieurement à Mayotte, en **B. 76**, comme nous l'avons déjà évoqué. L'inanité du dispositif qu'elle dénonce, vient en particulier de l'absence de passerelles entre l'*Accompagnement Personnalisé* tel qu'il est réalisé, et les autres disciplines, comme elle le souligne en **B. 90** : **je vois pas trop ce que l'A.P. vient faire ici dans le cours d'espagnol**. La ligne d'accusation de Berganza consiste à montrer que le projet imposé par l'établissement (**B. 2, B. 68, B. 148**) ne prend pas en compte la spécificité du public, relevant du *français langue de scolarisation* (**B. 8, B. 14, B. 16**). Elle suggère alors de défendre une approche centrée sur la maîtrise de la langue (**B. 98**) sans s'embarasser des lourdeurs d'outils peu convaincants (comme le *portfolio* européen des langues, en **B. 157**). Lorsqu'elle évoque les *langues en contact*, Mary déplace le débat hors des murs de l'école. De manière lapidaire, on dira qu'elle ne décrit pas l'usage des langues dans la classe d'*Accompagnement Personnalisé*, mais qu'elle évoque la connaissance lacunaire que ses élèves ont de celle de la *langue de scolarisation* (**M. 18**) et l'impossible unicité d'une langue des apprentissages, autre que celle du français (**M. 20**). Paradoxalement, la réunion pédagogique montre que c'est bien Lydia qui sollicite le plus la question des contenus langagiers dans les pratiques d'enseignement en *Accompagnement Personnalisé*. Les occurrences relevées dans le tableau 42 (Annexe 6, p. 92) montrent que les contenus d'enseignement se doivent d'être articulés à une réflexion approfondie quant à la gestion des *langues en contact*. En **L'. 7**, Lydia marque clairement sa désapprobation avec l'exposé de l'enseignante :

on se rend bien compte que madame GAR. n'a pas pris appui sur la maîtrise de la langue

Elle rappelle alors en quoi consiste l'examen en **L'. 13** :

quand on regarde les nouvelles épreuves en langues pour le bac (...) on s'est rendu compte dans les langues que nos élèves comme il s'agissait d'évaluer l'oral ils sont prêts lorsqu'il s'agit de passer à l'écrit qu'il s'agisse du français vers l'anglais ils sont en grande difficulté

On comprend d'autant qu'elle s'enquiert auprès des enseignants de savoir si l'enjeu des ateliers a été correctement explicité, notamment en **L'. 34** :

on voulait savoir si vous aviez pu présenter l'objectif c'est à dire qu'on va partir des langues pour améliorer les compétences uniquement ça est-ce que à un moment donné vous avez pu partager ça avec vos élèves

On peut en effet distinguer les principales difficultés repérées chez les élèves en matière de maîtrise des langues. Pour comprendre l'embarras dans lequel les élèves peuvent parfois se trouver lorsqu'il s'agit de recourir au français, il faut d'abord évoquer les moments de réussite, et de maîtrise des formes non standards. Pas moins de cinq TR (on peut citer **D. 46, D. 48, D. 54, D. 56** et **D. 60**) manifestent clairement l'habileté des élèves qui s'expriment en

anglais saint-martinois, libérés momentanément du carcan de la langue scolaire normative. Les transitions entre les langues si elles peuvent être plus fréquentes en *Accompagnement Personnalisé* font rarement l'objet d'une didactisation : Hugues (**H. 1**) et Antoine (**A. 10** et **A. 12**) ébauchent des pistes d'activités. Wilhelmina en fait à l'inverse la preuve d'un moment de détente et d'assouplissement par rapport aux normes d'un cours ordinaire, comme elle suggère en **W. 8**. La question des langues en *Accompagnement Personnalisé* n'ouvre guère à un changement de cap vers des horizons hors de l'école. Il n'y a guère que Lydia pour évoquer le recours à la *langue première de socialisation* comme moyen de déblocage de la parole (**L. 10** et **L. 12**) et Daniella pour qui l'apprentissage des langues est sans conteste un **atout (D. 2)**.

De façon assez sommaire (au vu des *verbatim*s réduits dont nous disposons) on peut clairement identifier deux positionnements discursifs spécifiques qui attestent de l'investissement des participants par rapport à la question des langues en *Accompagnement Personnalisé*. L'adhésion des personnels est massive lorsque la démarche d'enseignement reliée aux langues embarque l'apprenant dans son individualité, ou l'enseignant dans sa pratique. Dans le premier cas, on peut citer **L. 12** et **L. 14**, lorsqu'on évoque cet atelier où l'assistante pédagogique ravit littéralement les élèves qui peuvent s'exprimer dans leur **langue maternelle**. Danielle poursuit cette orientation lorsqu'elle évoque en **D. 2** ou **D. 34** le recours à la langue de l'élève comme une stratégie de reformulation de la consigne. Cette reconnaissance de l'individualité de celui qui participe à l'*Accompagnement Personnalisé* trouve un écho dans la motivation de Wilhelmina qui peut alors pleinement s'épanouir, comme elle l'évoque en **W. 2**. À l'inverse, les manifestations de désaccord sont plus prégnantes lorsque les interrogés abordent le dispositif en lui-même, dans sa dimension prescriptive (en **B. 2** par exemple), ou évaluative (en particulier lorsqu'il s'agit de mesurer les gains en matière d'apprentissage, comme en **A. 10** ou **B'. 15**). La mise en perspective des discours de Daniella et de Berganza est à ce titre très éloquente. Alors que la coordonnatrice du dispositif insiste sur la difficulté de maîtriser la *langue de scolarisation* (**D. 30**, **D. 44** et **D. 56**), l'enseignante d'espagnol se focalise davantage sur les outils mis en oeuvre (**B. 156**) et les résultats jugés insuffisants (**B. 2**).

À partir de l'idée selon laquelle les contenus d'apprentissage peuvent être enseignés sans nécessairement recourir aux langues des apprenants, on peut mieux apprécier la façon dont l'acquisition de la *langue de scolarisation* peut s'effectuer. Berganza résume à elle seule ce point de vue selon lequel l'apprentissage serait pyramidal. Les difficultés des apprenants ne

peuvent être palliées qu'au prix d'une reprise des compétences linguistiques élémentaires (**B. 4**, **B. 6** et **B. 8**) dans la direction d'une pratique expert et idéale de la langue (ici figurée par l'image du baccalauréat, notamment en **B. 20**). Les enseignants survalorisent ainsi la *langue de scolarisation* au détriment des *langues en contact* à travers lesquelles les élèves ne font qu'épancher leur tracasserie quotidienne, comme le souligne Daniella en **D. 70**. Les passerelles entre les langues ne servent qu'à révéler le manque d'expertise des élèves (**H. 1**) ou relèvent d'une réalité purement anecdotique et inexploitée (**D. 30**). L'orientation des pratiques déclarées ne relève en aucun cas d'une *didactique intégrée* ou même *contrastive* des langues, mis tout au plus d'un cours *standard* dans une *langue non standard*.

Les projets mis en place par Daniella, comme le **black history month**, s'ils laissent le champ libre à la parole non normée (linguistiquement et culturellement) des élèves visent peut-être à faciliter les prises de parole, et non à ouvrir à la diversité du *continuum langagier*.

Enfin, les *conceptions* associées à la présence des *langues en contact* en *Accompagnement Personnalisé* révèlent que personne ne les envisage réellement comme des leviers d'apprentissage. On peut certes admettre qu'elles puissent agir comme des *stratégies de reformulation*, mais elles n'en constituent pas pour autant un moyen privilégié d'acquérir des compétences. Dès lors, on ne s'étonnera ni de la réduction du champ langagier à sa dimension linguistique (on pensera aux nombreuses mentions grammaticales dans le discours de Wilhelmina) ni des multiples relances de Lydia qui n'hésite pas à faire partager ses regrets devant l'échec sinon explicite, du moins tacite, des velléités du projet d'intégration des langues des élèves aux apprentissages en *Accompagnement Personnalisé*. Si nous n'incriminons en aucun cas nos collègues, dont nous savons l'investissement, et les efforts permanents pour accomplir leur mission d'éducateurs, il n'en demeure pas moins que les *représentations* liées aux langues ne sont peut-être pas totalement étrangères à l'échec ressenti de ce dispositif.

2.3. Lecture des enquêtes menées auprès des élèves

Dans cette dernière partie de l'*approche méso*, nous rendons compte d'une enquête élaborée avec une de nos collègues, Marthe, professeur-documentaliste dans l'établissement. L'intérêt du recours à cette investigation est double. Il permet d'une part d'appréhender le point de vue des élèves sans nécessiter pour autant la mise en place de moyens méthodologiques extérieurs. La situation dans laquelle se trouve Marthe lui permet de rencontrer fréquemment les élèves, autant au C.D.I que dans les classes, dans lesquelles elle se rend fréquemment

(pour annoncer des événements culturels, ou encore accompagner des enseignants dans le cadre de projets pédagogiques spécifiques). Par ailleurs, il permet de donner voix, une fois de plus, à la parole des élèves.

On pourrait s'étonner de ce que les enquêtes ne concernent que les élèves de 2nde. La raison est double. Dans la mesure, où nous avons fait le choix de nous appuyer sur un document authentique, uniquement réalisé à destination de ce niveau là, nous n'avons pas souhaité interférer. De plus, l'*Accompagnement Personnalisé* s'apparente en 1^{ère} davantage à un soutien disciplinaire en fonction de la filière dans lequel il est réalisé⁶⁸. Par conséquent, il ne nous a pas paru pertinent de distribuer le même questionnaire aux élèves potentiellement concernés.

Nous proposerons dans un premier temps un aperçu général des objectifs de ces enquêtes, avant d'en proposer une analyse, et d'ébaucher quelques pistes didactiques.

2.3.1 Présentation générale des questionnaires⁶⁹

Nous nous proposons ici de reconstituer la vision de l'*Accompagnement Personnalisé* partagée par l'ensemble des élèves de 2nde. Un total de 199 questionnaires ont été distribués aux élèves, qui ont eu à les remplir lors d'une séance d'*Accompagnement Personnalisé*. Nous avons demandé aux collègues de ne pas intervenir lors du remplissage du questionnaire, de manière à ce que les élèves puissent s'exprimer le plus librement possible. Nous n'avons ici analysé que l'ensemble des questions portant sur les ateliers eux-mêmes. Les numéros 2, 3 et 10 n'ont pas été traités. Le nombre restreint de questions favorise une approche croisée des réponses.

On examine ici en quoi les *représentations* associées à l'*Accompagnement Personnalisé* sont susceptibles d'avoir un impact sur l'appréciation qu'ils ont de ce dispositif. Cette étude s'appuie sur deux hypothèses principales :

- le *rapport* des élèves à l'*Accompagnement Personnalisé* est particulièrement marqué⁷⁰ ;
- l'investissement déclaré dans ce dispositif est fonction des *représentations* qu'ils en ont.

Les informations de l'enquête sont examinées selon une *analyse multivariée* (Berthier, 2012, p. 261). Nous avons en effet veillé à prendre en compte plusieurs variables afin de mieux

⁶⁸ À de rares exceptions près, comme l'attesteront quelques séances présentées dans l'approche *micro*.

⁶⁹ Le questionnaire est en Annexe 7.

⁷⁰ Nous avons le sentiment que les élèves n'appréciaient guère ce dispositif.

apprécier les convergences possibles entre les différentes questions posées, et l'impact de l'une au regard de l'autre sur l'appréciation globale de l'*Accompagnement Personnalisé*.

2.3.2. Analyse des résultats obtenus

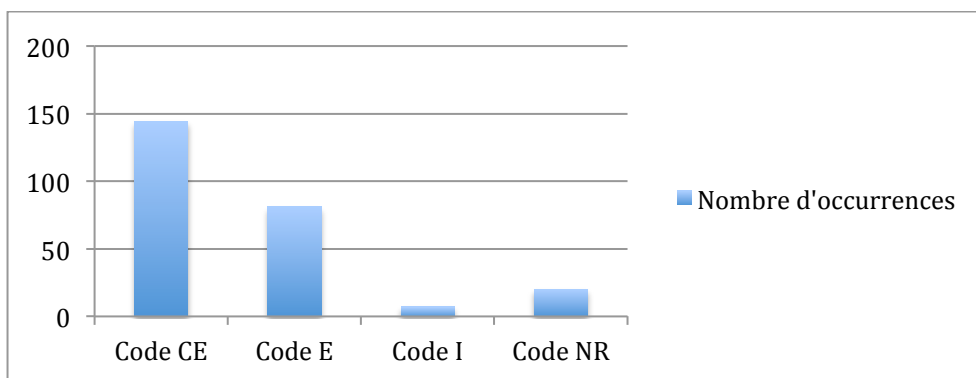
Nous procéderons en deux étapes : une présentation synthétique des résultats obtenus, puis une synthèse générale de l'ensemble des analyses proposées.

L'analyse des résultats se fait en quatre temps : panorama des *représentations* de l'*Accompagnement Personnalisé*, impact de l'investissement des élèves en fonction des pôles disciplinaires, contenus d'apprentissage retenus comme pertinents par les élèves, et suggestions d'amélioration du dispositif.

2.3.2.1. Représentations générales associées à l'Accompagnement Personnalisé

Dans la première question, les élèves ont eu à définir en trois mots le dispositif d'*Accompagnement Personnalisé*. Les réponses des élèves ont été très vastes. Pour recentrer les réponses en un tout signifiant, nous avons proposé des les répertorier en quatre ensembles, correspondant à quatre codages, dont nous présentons ici le contenu :

- *C.E* : les éléments proposés dans la définition se rapportent plus ou moins directement au *contenu d'enseignement*. On peut évoquer ce qui relève de la discipline (compétence spécifique, tâche demandée, difficultés rencontrées, évaluation, remédiation).
- *E* : les éléments proposés renvoient à l'*ensemble* de l'école (horaires, postures d'enseignant, résultats scolaires).
- *I* : les éléments proposés dénotent un *investissement* lié aux *représentations* de l'*Accompagnement Personnalisé*, particulièrement marqué de la part des élèves recouvrant l'ensemble des marques de jugement qui indiquent un rapport plus ou moins fort, positif ou négatif, lié au dispositif d'ensemble. On pensera par exemple aux marques appréciatives parfois très appuyées comme *c'est nul*, ou *on s'ennuie*, alors même que certaines réponses seront difficiles à apprécier. On pense en particulier à une réponse comme *cool* susceptible d'évoquer l'investissement d'un élève dans un dispositif efficace, comme le désintéret moqueur pour un moment récréatif.
- *N.R* : *Non réponse*.



Graphique 1 : Représentations associées à l'Accompagnement Personnalisé

La figure 6 permet de croiser en abscisses, les codes relevant du domaine des *representations* associées au dispositif et en ordonnées le nombre de réponses concernées. La lecture du graphique permet de montrer que les codes *C.E* et *E* sont majoritaires. Le code *I* est quasiment inexistant. Il est inférieur aux *N.R.* Les mots-clés renvoyant à l'*Accompagnement Personnalisé* relèvent ainsi du *contenu d'enseignement* (évocation d'une discipline par exemple) ou de la mise en place du dispositif lui-même (mention de l'emploi du temps par exemple). On peut voir que l'*Accompagnement Personnalisé* est dans l'ensemble perçu comme un dispositif éducatif ordinaire qui recouvre des attitudes scolaires traditionnelles et qui s'inscrit pleinement dans l'établissement. À ce premier niveau d'analyse on peut noter que les spécificités de l'*Accompagnement Personnalisé* ne sont pas perçues comme pertinentes par les élèves. Cela pourrait expliquer en partie le fait que l'investissement soit peu marqué. On peut supposer que la perception de l'*Accompagnement Personnalisé* comme un cours ordinaire ne favorise pas l'expression d'un sentiment d'investissement particulier.

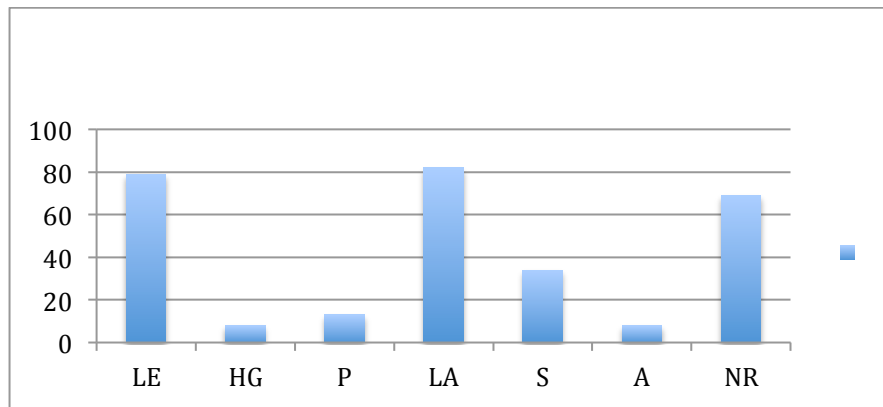
2.3.2.2. Impact de l'investissement des élèves en fonction des pôles disciplinaires

Nous nous sommes intéressé ici à la question 4, portant sur les ateliers auxquels les élèves ont participé. Nous n'avons pas pris en compte le fait que cela soit imposé ou non aux élèves, comme le suggère la seconde partie de la question. Parmi toutes les activités recensées par les élèves, nous avons proposé un classement par pôle disciplinaire (en incluant les possibilités de cumuls disciplinaires) selon les codages suivants :

- *LE* : Lettres (bandes-dessinées, projets culturels, théâtre)
- *H.G* : Histoire-Géographie
- *P.* : Philosophie
- *LA* : Langues
- *S.* : Sciences

- A : Apprendre à apprendre⁷¹
- N.R : Non Réponse

On a pu obtenir les résultats suivants :



Graphique 2 : Ensemble des ateliers auxquels les élèves ont participé en Accompagnement Personnalisé

La figure 7 permet de croiser en abscisses, les codes relevant du domaine des *pôles disciplinaires* et en ordonnées le nombre d'élèves concernés. Les élèves déclarent ainsi avoir essentiellement participé aux ateliers suivants :

- Lettres
- Langues
- Sciences

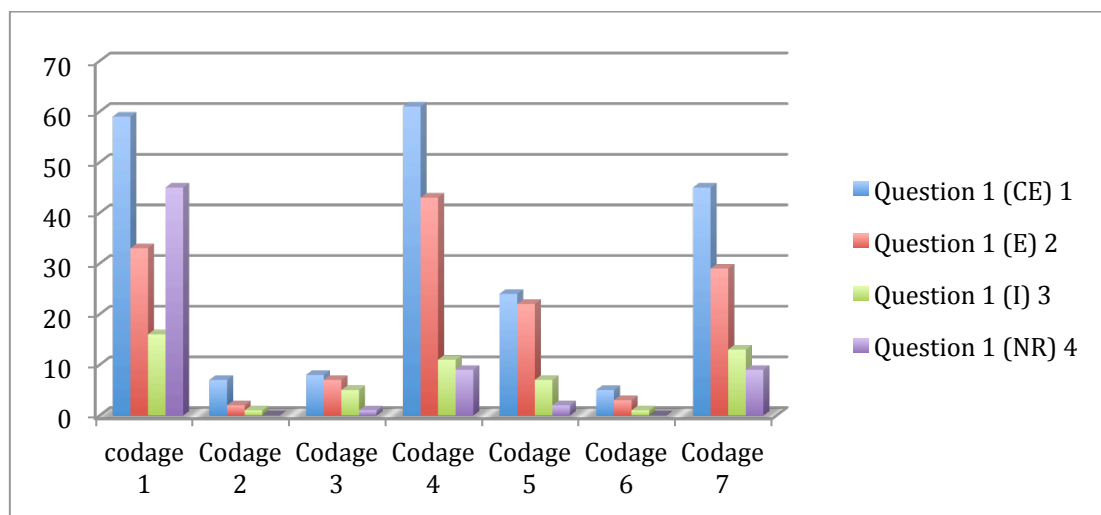
Il est assez remarquable qu'un grand nombre d'élèves (autant que le pôle majoritaire de Lettres) ne précise pas la nature de son atelier. On a donc proposé dans un second temps de croiser les *représentations* de l'*Accompagnement Personnalisé* (Figure 6, p. 230) avec celles des pôles disciplinaires conviés (Figure 7, p. 231). Pour ce faire, on a déterminé les cas de croisements d'ateliers les plus fréquents (ceux regroupant deux pôles disciplinaires comme les Lettres et l'Histoire-Géographie par exemple). On a donc isolé sept groupes récurrents selon les codages suivants :

- 1 : Lettres/ Histoire-Géographie
- 2 : Lettres/ Histoire-Géographie/ Langues
- 3 : Lettres/ Langues
- 4 : Lettres/ Sciences
- 5 : Histoire-Géographie
- 6 : Histoire-Géographie/ Langues
- 7 : Langues/ Sciences

⁷¹ Il s'agit d'un atelier de méthodologie construit autour des stratégies visant à favoriser l'apprentissage et la mémorisation.

Pour chaque codage, on a fait apparaître le nombre d'occurrences relevant des catégories associées aux *représentations* de l'*Accompagnement Personnalisé* (C.E ; E ; I ; N.R).

On a donc obtenu les résultats suivants :



Graphique 3 : Croisement entre les pôles disciplinaires proposés dans les ateliers et les représentations des élèves de l'Accompagnement Personnalisé

On peut donc remarquer que les trois codages les plus saillants sont les suivants :

- Codage 1 : Lettres/ Histoire, avec une majorité de C.E et de N.R.
- Codage 4 : Lettres/ Sciences, avec une majorité de C.E et de E.
- Codage 7 : Langues/ Sciences, avec une majorité de C.E et de E.

On peut remarquer que les trois ateliers, quelque soit le pôle qui les soutienne, sont associés à une *représentation* disciplinaire de l'*Accompagnement Personnalisé*. Il est aussi à noter que l'investissement est particulièrement marqué dans les ateliers relevant des Lettres et des Sciences, et qu'en même temps, ils relèvent aussi très fortement du contenu disciplinaire.

On peut se demander si l'*investissement* des élèves, positif ou négatif, augmente lorsque l'*Accompagnement Personnalisé* est davantage associé à des contenus disciplinaires. Cela justifierait dans un premier temps l'importance des *non réponses* dans la figure 7. Cette hypothèse laisse aussi entendre que l'investissement des élèves est croissant lorsque l'*Accompagnement Personnalisé* s'associe à des contenus disciplinaires marqués.

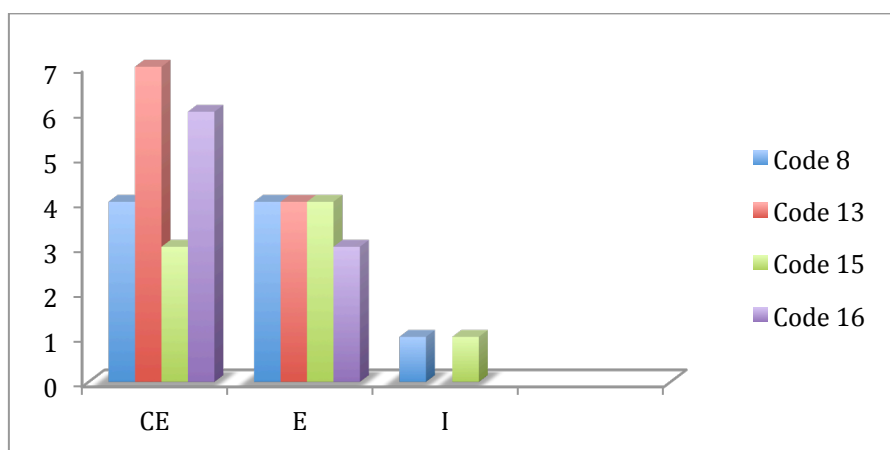
En d'autres termes, plus l'on s'éloigne d'une *représentation* scolaire des contenus d'apprentissage et plus l'investissement des élèves décroît. Cela implique en creux que les élèves de 2nde ne s'impliqueraient pas dans des dispositifs, lorsqu'ils ne les percevraient pas comme reliés clairement aux contenus d'apprentissage scolaire.

2.3.2.3. Contenus d'apprentissage retenus comme pertinents par les élèves

Dans cette partie (question 6) on a demandé aux élèves dans quels domaines ils avaient le sentiment d'avoir progressé par l'*Accompagnement Personnalisé* : attitude au travail, compréhension des consignes, acquisition du vocabulaire, expression écrite ou orale, voire les deux. On a pour l'étude croisé ces variables liées à l'amélioration du travail avec les ateliers auxquels ils avaient assisté. On a finalement croisé les *représentations* de l'*Accompagnement Personnalisé* (Figure 6) avec les pôles disciplinaires (Figure 7) selon les améliorations ressenties. Les ordonnées indiquent le nombre de questionnaires retenus⁷².

Soient les codages suivants :

- 8 : Lettres + acquisition de vocabulaire
- 13 : Langues + meilleure compréhension des consignes + acquisition de vocabulaire
- 15 : Langues + acquisition de vocabulaire
- 16 : Langues + progrès en expression orale



Graphique 4 : Croisement entre les pôles disciplinaires et les progrès déclarés par les élèves

La figure 9 permet de montrer trois points en particulier. L'*Accompagnement Personnalisé* se définit d'abord essentiellement par rapport à ses contenus d'enseignement. Les meilleurs scores sont atteints par les langues et l'acquisition de vocabulaire et les progrès en expression orale. Les Lettres sont considérées aussi comme un pôle de progression lorsqu'elles sont associées à l'acquisition de vocabulaire. Par ailleurs, lorsque l'*Accompagnement Personnalisé* est associé à l'école au sens large (contraintes scolaires, postures d'enseignants, résultats), aucune discipline ne se détache réellement à part les langues. Cela laisse entendre que la

⁷² Nous avons au départ un nombre très important de codages (dix-huit). Or tous n'étaient pas nécessairement représentatifs parce que trop faibles. On citera par exemple le codage *sciences + meilleure compréhension des consignes* pour lequel on n'a pu relever qu'une occurrence. On a donc fait le choix de ne relever que les codes pour lesquels il y avait au minimum six occurrences.

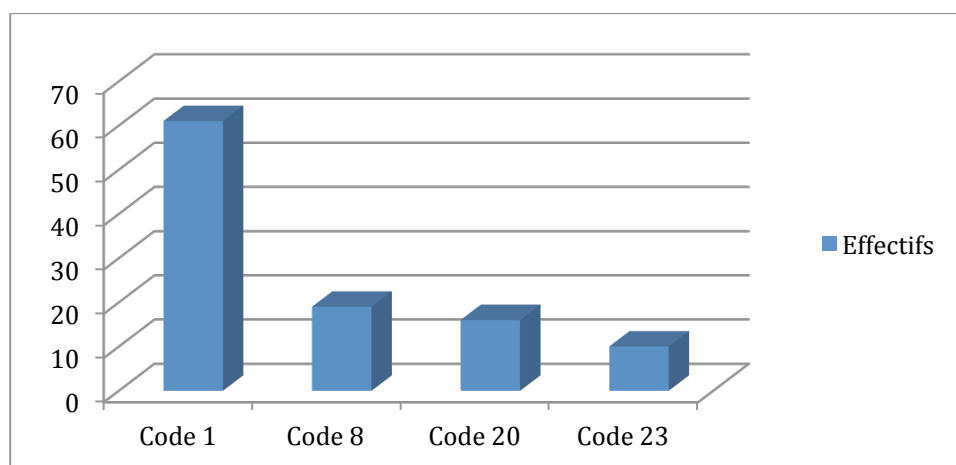
multiplicité des ateliers n'est pas ressentie comme une approche réellement différente par les élèves, pour qui ce dispositif recoupe avant tout des tâches scolaires. Enfin, on ne perdra de vue que le faible nombre de questionnaires à l'échelle de l'ensemble reste peu représentatif de tous les élèves interrogés ou encore de l'absence de lien entre un pôle disciplinaire et un progrès perçu par les élèves.

2.3.2.4. Suggestions d'amélioration du dispositif

Nous sommes appuyé sur la question 9, dans laquelle il est demandé aux élèves de faire part de leur point de vue général sur l'*Accompagnement Personnalisé* à partir de deux critères : l'appréciation (positive et/ou négative) et les améliorations qu'ils proposeraient à ce dispositif. Pour évaluer l'appréciation des élèves, on a retenu les domaines suivants : contenu disciplinaire, approche ludique, mieux-être, orientation, investissement. Parmi les améliorations, ont été exposées les propositions suivantes : liens avec les matières enseignées, originalité, suppression du dispositif, aide aux devoirs. On n'a conservé que les codes dont les *représentations* étaient les plus saillantes. Soit le codage suivant :

Codes	Points positifs	Points négatifs	Propositions d'amélioration
1	<i>N.R</i>	<i>N.R</i>	<i>N.R</i>
8	<i>N.R</i>	<i>Contenus disciplinaires</i>	<i>Liens avec matières enseignées</i>
20	<i>Contenus disciplinaires</i>	<i>N.R</i>	<i>N.R</i>
23	<i>Contenus disciplinaires</i>	<i>Manque d'investissement</i>	<i>N.R</i>

Tableau 8 : Codes renvoyant aux propositions faites par les élèves pour améliorer le dispositif selon les aspects positifs et négatifs repérés



Graphique 5 : Nombre de questionnaires en fonction des pôles disciplinaires et des propositions d'amélioration retenues

L'analyse du graphique 5 permet de tirer un certain nombre de phénomènes. Le code 1 est largement majoritaire. Il montre clairement le refus des élèves de s'investir dans une *représentation* évaluative affirmée de l'*Accompagnement Personnalisé*. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées : difficulté à définir ce qui relève d'un cours ordinaire comme le montre les graphiques précédents, absence d'investissement dans un dispositif peu clarifié, par exemple. L'hypothèse non démontrée ici mais que nous partageons intuitivement serait que l'absence de définition appréciative claire viendrait de ce que les spécificités du dispositif n'ont peut-être pas suffisamment été explicitées et appréhendées par les élèves qui ne peuvent se saisir d'un dispositif dont ils ne comprennent pas l'enjeu.

Les codes 8 et 20 sont assez proches. Seuls une dizaine de questionnaires les séparent. Dans les deux cas, le contenu disciplinaire (rattaché à son enseignement) et non pas les compétences spécifiques acquises en *Accompagnement Personnalisé* apparaît soit dans les aspects positifs soit dans les aspects négatifs. Cela suppose que les élèves mesureraient l'intérêt du dispositif non pas à la qualité et à la quantité des savoirs-(faire) acquis mais à la mesure du rapprochement possible entre l'*Accompagnement Personnalisé* et le pôle disciplinaire auquel il se rattache. On peut supposer, sans pouvoir pour autant le prouver ici, que les élèves évaluent l'*Accompagnement Personnalisé* comme une séance de cours ordinaire en lien plus ou moins direct avec la discipline enseignée. En d'autres termes, un cours d'*Accompagnement Personnalisé* mené par un enseignant de physique supposerait pour un élève de 2nde que soit abordé spécifiquement une question proche de ce qui est vu en classe, et non pas une tâche visant l'élaboration d'un projet considéré comme éloigné. D'ailleurs, dans une certaine mesure seule une dizaine de questionnaires (code 8) affiche une volonté d'approfondissement disciplinaire. Or ce résultat est tout à fait cohérent avec celui du code 20. Lorsque l'enseignement dispensé en *Accompagnement Personnalisé* est suffisamment mis en rapport avec un contenu disciplinaire, aucune amélioration n'est proposée. En revanche, lorsque ce n'est pas le cas, les élèves demandent un renforcement à travers les contenus disciplinaires. Cela accrédite dans une certaine mesure notre hypothèse selon laquelle l'*Accompagnement Personnalisé* serait un dispositif pour les élèves, qui s'ajouterait aux cours ordinaires, sans s'en démarquer réellement.

On peut lire le code 23 dans cette même lignée. Les contenus disciplinaires semblent satisfaisants, mais l'*investissement* (qu'il recouvre celui des élèves ou des enseignants) ne semble pas suffisant. Aucune amélioration n'est alors proposée. Il est difficile cependant à ce stade de l'analyse de dire si le manque d'*investissement* serait un gage suffisant pour les

élèves d'appropriation des contenus disciplinaires. Il est ainsi surprenant de ne pas voir apparaître de proposition d'amélioration. Deux hypothèses peuvent être envisagées. On peut d'abord supposer que l'absence de motivation est pointée comme un élément négatif et laisse ainsi entendre en creux qu'un plus grand *investissement* serait attendu. On peut à l'inverse supposer que l'absence d'*investissement* n'implique pas d'amélioration pour autant. Cela implique que les contenus disciplinaires lorsqu'ils sont sentis comme pertinents sont simplement une continuité du cours et ne nécessitent donc pas particulièrement de reprise en *Accompagnement Personnalisé*. En d'autres termes ce que l'on apprend en *Accompagnement Personnalisé* est ressenti comme pertinent, mais n'implique pas pour autant que cela le soit dans ce dispositif spécifique.

On a cherché dans un premier temps à croiser les *représentations* de l'*Accompagnement Personnalisé* avec les dispositifs auxquels les élèves ont participé. Néanmoins, le peu d'occurrences significatives (souvent moins de cinq questionnaires) n'a pas rendu l'analyse exploitable. Nous n'en ferons donc pas part ici.

2.4. Perspectives didactiques

On a donc pu ainsi noter que les *représentations* de l'*Accompagnement Personnalisé* ont un impact très marqué sur l'*investissement* des élèves. On peut voir que l'*Accompagnement Personnalisé* est majoritairement perçu comme un dispositif scolaire ordinaire qui recouvre des attitudes scolaires traditionnelles et qui s'inscrit pleinement dans l'établissement. Plus l'on s'éloigne d'une *représentation* scolaire des contenus d'apprentissage et plus l'*investissement* des élèves décroît. Cela implique en creux que les élèves de 2^{nde} ne s'impliqueraient pas dans des dispositifs qu'ils ne percevraient pas comme reliés clairement aux contenus d'apprentissage scolaire.

On peut donc se demander pour quelles raisons l'*Accompagnement Personnalisé* n'est pas ressenti comme un dispositif original susceptible de favoriser par un détour pédagogique des apprentissages clés. Il faudrait alors investiguer les pratiques mêmes des enseignants pour sinon l'expliquer du moins le comprendre.

2.5. Perspectives conclusives

L'enjeu principal de cette *approche méso* a été de recenser les facteurs susceptibles d'avoir un impact sur les interactions en *Accompagnement Personnalisé*. Nous avons croisé ici la lecture d'*entretiens semi-directifs* menés avec des personnels éducatifs, d'un compte-rendu d'une réunion pédagogique, et d'une enquête semi-ouvertes menée auprès d'élèves de 2^{nde}.

Nous avons ainsi pu faire apparaître différents niveaux de *représentations* du dispositif. Le premier est celui des cinq personnels interrogés. Les *entretiens* ont fait apparaître un certain nombre de points importants. Si l'on met de côté une tendance très nette à l'appellation relativement neutre d'*A.P* ou de *dispositif* (induite par la question inaugurale qui ouvre les *entretiens*), le contenu des circulaires ne fait pas d'ailleurs l'objet d'une analyse réelle. Si le dispositif n'est pas discuté en soi, c'est bien l'ensemble des défaillances organisationnelles susceptible d'altérer son fonctionnement qui est mis en cause. L'*Accompagnement Personnalisé* nécessite pour l'ensemble des personnels une délimitation claire de ses objectifs, des compétences attendues et une planification des réunions à son sujet qui soit plus conséquente. La question du parcours éducatif apparaît d'ailleurs peu. L'*Accompagnement Personnalisé* ne semble pas être une étape nécessairement décisive dans l'acquisition de compétences générales fédérées à un *curriculum* plus large, et entraîne conséquemment un renforcement accru du positionnement des acteurs du système éducatif. Les enseignants accusent autant les *besoins* langagiers (blocage pour s'exprimer) et linguistiques (lacunes en matière de maîtrise de la langue) que l'absence réelle d'outils (spécifiques, comme ceux du *français langue de scolarisation*, ou généraux, comme les ressources numériques) souvent très hétérogènes au sein des groupes retenus dans le dispositif. Les enseignants se replient alors sur des pratiques plutôt disciplinaires, sans pour autant se déclarer satisfaits des résultats. L'*Accompagnement Personnalisé* souffre d'être une forme dissimulée de cours ordinaire, dans lequel on aurait supprimé un réel contenu d'enseignement.

La seconde partie de l'analyse a permis de se concentrer sur les *images-matricielles* associées à la *représentation* de l'*Accompagnement Personnalisé*. L'ensemble des personnels interrogés (à l'exception de Berganza) s'oriente vers un sentiment globalement positif de la réalisation (potentielle ou actuelle) de l'*Accompagnement Personnalisé*. Ce sont davantage sur les modalités jugées nécessaires que l'ensemble des participants s'est opposé. On a ainsi pu faire émerger des images susceptibles de traduire de quelle façon chacun s'appropriait un espace parfois hostile, parfois rassurant, mais toujours spécifique. Lydia a insisté sur la nécessaire

fusion entre les acteurs et l'ensemble des opérations à mener pour conduire la réalisation de projets éducatifs. Mary a développé l'image du *lien* entre enseignant et apprenants, et Wilhelmina, celle de *bulle* de bien-être pour chacun. Berganza a dénoncé la *bâtardise* d'un système originellement mal conçu et inadapté aux élèves. Seule Daniella a fait émerger l'idée que l'*Accompagnement Personnalisé* puisse être un *atout*, dès lors qu'il impliquait un recentrement autour du *profil linguistique* de l'élève.

Cette seconde partie de l'étude a permis de faire résonner l'ensemble des voix des enseignants. Nous avons veillé à circonscrire plus précisément la place des *langues en contact* dans la classe d'*Accompagnement Personnalisé* à partir des *entretiens* déjà étudiés et d'un compte-rendu de réunion pédagogique. De façon assez sommaire, on a pu clairement identifier deux positionnements discursifs spécifiques qui attestent de l'investissement des participants par rapport à la question des langues en *Accompagnement Personnalisé*. L'adhésion des personnels est massive lorsque la démarche d'enseignement reliée aux langues embarque l'apprenant dans son individualité, ou l'enseignant dans sa pratique. À l'inverse, les manifestations de désaccord sont plus prégnantes lorsque les interrogés abordent le dispositif en lui-même, dans sa dimension prescriptive ou évaluative. Les enseignants valorisent ainsi la *langue de scolarisation* au détriment des *langues en contact*. Enfin, les *conceptions* associées à la présence des *langues en contact* en *Accompagnement Personnalisé* révèlent que personne ne les envisage pas comme des leviers d'apprentissage. On peut certes admettre qu'elles puissent agir comme des *stratégies de reformulation*, mais elles n'en constituent pas pour autant un moyen privilégié d'acquérir des compétences.

Enfin, le dépouillement des enquêtes menées auprès des élèves de 2^{nde} a permis de montrer que les *représentations* de l'*Accompagnement Personnalisé* ont un impact très marqué sur l'*investissement* des élèves. L'*Accompagnement Personnalisé* est majoritairement perçu comme un dispositif scolaire ordinaire qui recouvre des attitudes scolaires traditionnelles et qui s'inscrit pleinement dans l'établissement. Plus l'on s'éloigne d'une *représentation* scolaire des contenus d'apprentissage et plus l'investissement des élèves décroît.

Des enseignants aux élèves, l'*Accompagnement Personnalisé* reste un dispositif pour pallier les lacunes principalement disciplinaires. Il nous semble que l'ensemble des données étudiées dans l'*aproche méso* convergent vers un syllogisme simple.

Il concerne la façon dont les enseignants perçoivent les élèves fragiles :

1. Un élève est faible dans une discipline.
2. Or cette discipline se fait dans une *langue de scolarisation* dont le niveau de compétence est élevé.
3. Donc l'augmentation du niveau de compétence de l'élève en *langue de scolarisation* est susceptible d'augmenter le niveau de l'élève dans la discipline.

Le raisonnement ici nous paraît caduc. Il semble opportun de croire que l'augmentation du niveau d'expertise de l'élève en termes disciplinaires n'est pas nécessairement lié à celui de la compétence en *langue de scolarisation*. Nous espérons que l'*approche micro* permettra d'en apporter la preuve et de l'illustrer par une modélisation sinon convaincante, du moins probante.

3. Approche micro

La dernière *approche*, en l'occurrence *micro*, envisage l'impact du choix des *langues* sur le déroulement de l'interaction et de l'acquisition. Dans cette partie, consacrée à la réalisation des *alternances de langues*, on cherche à mettre en évidence l'ensemble des phénomènes qui participent de la réalisation des productions langagières en particulier des apprenants. On procède à une étude à la fois *paradigmatique* (repérage des traits linguistiques spécifiques aux *formes* observées) et *syntagmatique* (observation des *alternances* au sein des échanges) des langues utilisées par les élèves lorsqu'ils s'adressent les uns aux autres.

Le premier chapitre, obéissant à une approche *paradigmatique*, permet de dresser l'inventaire des propriétés et des régularités perceptibles dans les transcriptions. La principale perspective adoptée ici est celle d'un panorama des *formes* présentes telles qu'elles apparaissent entre élèves et parfois avec les enseignants (PROF.). Ce premier repérage permet de faire apparaître certaines formes plus complexes à déterminer, pour lesquelles on avance des hypothèses de réalisation.

Le second chapitre, étudie la place des *alternances de langues* dans la construction du discours. L'axe résolument *syntagmatique*, choisi pour le second chapitre, prend en considération l'impact du choix des langues en situation sur le déroulement de l'interaction. Dans la construction de l'échange se jouent la répartition des tâches, l'appropriation des places de chaque interlocuteur, et l'*identité* qui se construit au fil des échanges.

La conclusion de cette étude vise à réunir approches *paradigmatiques* et *syntagmatiques*. Ce positionnement s'explique de notre part par la volonté de présenter simplement des pistes didactiques utiles aux enseignants et, nous l'espérons, favorables aux élèves. L'objectif est de mettre en lumière ce qui, parfois banni, parfois mis de côté, se joue dans les productions d'élèves (sur le plan morphologique et syntaxique en termes *paradigmatiques*) et dans la construction de l'échange et la réalisation de la tâche imposée (en termes *syntagmatiques*) afin d'identifier sinon des *profils* du moins des postures d'apprentissage susceptibles d'éclairer les pratiques possibles en *Accompagnement Personnalisé*.

Les deux chapitres présentés sont construits de la même façon : un rappel théorique, auquel succède un point méthodologique, permet de mieux appréhender les résultats obtenus.

3.1. Aperçu général des formes de langues observables

On s'intéresse spécifiquement à la forme des *alternances de langues* observables dans les séances d'*Accompagnement Personnalisé*.

3.1.1. Cadre théorique

Nous présentons dans un premier temps le cadre épistémologique dans lequel nous nous inscrivons avant de détailler notre questionnement de recherche.

3.1.1.1. Revue de littérature

Le terme d'*alternances de langues* 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 (Gumperz, 1982), au sein d'une phrase ou d'un énoncé (*intraphrase* versus *interphrase*), au sein d'un tour de parole ou d'une conversation chez un ou plusieurs locuteur(s) (*intra locuteur* versus *interlocuteur*), et en fonction de ce qui a été dit dans chaque langue (*traductive* versus *continue*). Ainsi, les différentes formes d'*alternances de langues* 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 de langues* est proposé dans le tableau suivant :

Formes	Caractéristiques
<i>À l'échelle des locuteurs</i>	
Interlocuteur	Changement de langues d'un locuteur à un autre
Interlocuteur	<i>Alternances de langues</i> à l'intérieur de l'intervention d'un même locuteur
<i>À l'échelle des phrases</i>	
Intraphrase	<i>Alternances de langues</i> au sein d'un même acte langagier
Interphrase	<i>Alternances de langues</i> 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 9 : Formes des alternances de langues

Au sein même de cette étude sur les *alternances de langues*, 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, p. 143).

La distinction entre *emprunt lexical* et *alternance de langues 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 *alternances de langues* (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 des *alternances de langues*, le tableau ci-dessous 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 10 : Fonctions des alternances de langues

Le croisement des *formes* et des *fonctions* permettrait d'établir des *profils de liaison* (Anciaux, Delcroix, Forissier, Jeannot-Fourcaud, et Picot, 2013) assurant un certain nombre de correspondances possibles entre l'apparition de certaines *alternances de langues* 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.

3.1.1.2. Questionnement de recherche

Notre recherche invite donc à se demander dans quelle mesure les *alternances de langues* 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 de langues. Plus le niveau en français est élevé chez les interactants, moins le recours à une autre langue est important.

3.1.2. Cadre méthodologique

Nous présenterons l'ensemble des corpus, constitués des enregistrements menés durant des séances d'*Accompagnement Personnalisé*, puis les modalités d'analyse des interactions.

3.1.2.1. Présentation des corpus

Nous ne présenterons pas les corpus dans l'ordre chronologique de leur enregistrement, comme cela est le cas dans l'Annexe 9 (p. 95). Dans un souci de lisibilité, nous avons regroupé les corpus qui ont été enregistrés lors d'une même séance, ou lors d'une activité identique menée avec des élèves différents. Les tableaux qui regroupent l'essentiel des informations nécessaires pour la lecture de ce chapitre rassemblent donc parfois plusieurs corpus. Chaque tableau 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 (*faible, satisfaisant, très satisfaisant*). On signale que dans l'ensemble des enregistrements, aucune langue n'a été imposée. Les cinq premiers groupes évoqués concernent donc des séances menées autour de la même consigne, et parfois même avec des élèves enregistrés en même temps. À partir du sixième groupe, les corpus évoqués sont indépendants les uns des autres.

Noms	Sexe	Corpus	Langue(s) parlée(s)	Expertise en français
MA.	Fille	11	Anglais	Faible
JEN.	Fille	11	Anglais/Espagnol	Faible
DIMI.	Garçon	12	Anglais/Français	Satisfaisant
FLOR.	Fille	12	Anglais/Français	Satisfaisant
JULI.	Fille	12	Anglais/Français	Satisfaisant
CHAR.	Garçon	13	Créole haïtien/Français	Satisfaisant
MARI.	Garçon	13	Créole haïtien/Français	Acceptable
J.A.	Garçon	13	Espagnol/Anglais	Faible

Tableau 11 : Présentation des participants du 1^{er} groupe

Le premier groupe concerne huit élèves, enregistrés pendant une même activité. 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 trois groupes à leur convenance. Le corpus 11 est constitué de deux filles, le corpus 12 de deux filles et un garçon, et le corpus 13, de trois garçons. 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* (EAF), les élèves sont en effet interrogés sur un texte et doivent en présenter une analyse à partir de la question posée. Les deux corpus sont le résultat de prélèvement 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 11 s'étend sur 3 minutes et 11 secondes, le corpus 12 sur 2 minutes et 10 secondes, le corpus 13 sur 2 minutes et 28 secondes.

Noms	Sexe	Corpus	Langue(s) parlée(s)	Expertise en français
ABD.	Garçon	5	Créole haïtien/Français	Satisfaisant
DAV.	Garçon	5	Créole haïtien/Français	Faible
EST.	Fille	5	Créole haïtien/Français	Très satisfaisant
JES.	Fille	5	Créole haïtien/Français	Très satisfaisant
TON.	Garçon	5	Créole haïtien/Français/ Anglais	Satisfaisant
FAB.	Fille	8	Anglais/ Français	Très satisfaisant
SAS.	Fille	8	Anglais/ Français	Faible

Tableau 12 : Présentation des participants du 2^{ème} groupe

Les trois premiers ont été enregistrés en classe de 2^{nde}. Les trois groupes ont été conviés au même travail. Il s'agissait d'analyser une publicité (*Quick*) présentant un personnage célèbre (Tony Parker) pour un aliment (un hamburger)⁷³. Le professeur a demandé à ses élèves d'étudier les procédés visuels, à la fois *graphiques* et *iconiques* (Joly, 1998) susceptibles de favoriser l'adhésion du spectateur et de déclencher chez lui le désir de se procurer le produit.

⁷³ cf Annexe 10.

Le corpus 5 s'étend sur 28 minutes et 33 secondes ; le corpus 8 sur 31 minutes et 36 secondes.

Noms	Sexe	Corpus	Langue(s) parlée(s)	Expertise en français
CHAR.	Garçon	2-3	Anglais/Français	Satisfaisant
YOH.	Garçon	2	Français	Très satisfaisant
TER.	Fille	2-3	Anglais/Français	Satisfaisant
FLE.	Fille	4	Anglais/ Français	Très faible
JER.	Garçon	4	Français	Faible
NAK.	Fille	4	Anglais/Français	Faible
SAM.	Garçon	4	Français/ Créole guadeloupéen	Satisfaisant
ANES.	Fille	7	Anglais/Français	Faible
GLEN	Fille	7	Anglais/Français	Satisfaisant
NAK.	Fille	7	Anglais/Français	Faible

Tableau 13 : Présentation des participants du 3^{ème} groupe

Lors de l'investigation suivante, on a enregistré quatre groupes d'élèves issus de 1^{ère}. Ils ont participé à un projet d'écriture bilingue. Il s'agissait de produire un récit illustrant les changements liés au passage à la modernité à Saint-Martin. Le corpus 2 est constitué d'une triade (deux garçons et une fille), se réduisant à une dyade (avec le départ d'un des deux garçons) dans le corpus 3. Le corpus 2 s'étend sur 38 minutes et 17 secondes. Le troisième dure 11 minutes et 3 secondes. Les autres corpus (4 et 7) font intervenir d'autres groupes. Seule NAK. sera présente dans chacun d'entre eux. Le corpus 4 s'étend sur 9 minutes et 12 secondes. Le corpus 7 dure 54 minutes et 20 secondes.

Noms	Sexe	Corpus	Langue(s) parlée(s)	Expertise en français
JAME.	Garçon	9	Anglais/Français	Correct
TAS.	Fille	9	Anglais/Français	Correct
GAEL.	Fille	10	Anglais/Français	Satisfaisant
ASH.	Fille	10	Anglais/Français	Satisfaisant
DOUL.	Fille	10	Anglais/Français	Satisfaisant

Tableau 14 : Présentation des participants du 4^{ème} groupe

Les deux derniers corpus ont été enregistrés avec des élèves de 1^{ère}. Lors de la séance, ils sont amenés à présenter une synthèse problématisée sur une question d'actualité de leur choix. Le premier concerne deux élèves, un garçon et une fille ; le second trois filles.

Le premier enregistrement (corpus 9) s'étend sur 54 minutes et 42 secondes. Le second (corpus 10) est mené dans la même classe. Le second dure 54 minutes et 10 secondes.

Noms	Sexe	Corpus	Langue(s) parlée(s)	Expertise en français
ATH	Fille	1	Anglais/Français	Satisfaisant
MAT.	Garçon	1	Français	Très satisfaisant
SAS.	Fille	1	Anglais/Français	Faible

Tableau 15 : Présentation des participants du 5^{ème} groupe

Le premier corpus a été produit lors d'une séance associant littérature et cinéma. Le professeur avait proposé au groupe-classe de comparer un extrait du roman *La Rue Cases-Nègres* (Zobel, 1950) avec son adaptation filmique (Palcy, 1983). Le groupe est constitué de deux filles et d'un garçon. Le groupe a été constitué en début de séquence, sans lien avec les *langues en contact* dans le groupe. L'enregistrement s'étend sur 42 minutes et 5 secondes.

Noms	Sexe	Corpus	Langue(s) parlée(s)	Expertise en français
ASH.	Fille	6	Anglais/Français	Faible
JOH.	Garçon	6	Anglais/Français	Faible
MAU.	Fille	6	Français	Satisfaisant

Tableau 16 : Présentation des participants du 6^{ème} groupe

Le corpus 6 est un enregistrement de trois élèves (deux filles et un garçon) d'une classe de 2^{nde} lors d'une séance avec leur professeur d'anglais (PROF4.). Les élèves ont été invités depuis quelques séances à correspondre avec un autre établissement du secondaire en Angleterre. Lors de la séance enregistrée, ils devaient élaborer un questionnaire fermé (QCM) pour présenter leur île à leurs homologues britanniques. L'enregistrement s'étend sur 45 minutes et 46 secondes.

On a pu ainsi enregistrer 19 filles et 14 garçons répartis en 13 corpus, soit 6 groupes, répartis entre le niveau 2^{nde} (5 corpus) et en 1^{ère} (8 corpus). Nous avons pris le parti d'être au plus proche de situation naturelle, où aucun protagoniste ne s'est vu imposé quoique ce soit. La durée totale d'enregistrement est de 6 heures et 28 minutes (les temps de pause dans les TR n'ayant pas fait l'objet d'une transcription). Les jeux d'emploi du temps, la disponibilité et l'autorisation des élèves pour être filmés ont rendu difficile la démultiplication des enregistrements. De la même façon, dans la mesure où cette étude ne porte pas particulièrement sur la répartition quantitative des langues en présence dans l'établissement, nous avons pris le parti de n'enregistrer que les élèves volontaires, et dont nous étions susceptibles de comprendre les échanges. Par conséquent les corpus contenant

des interactions en **espagnol** préalablement enregistrés ont finalement été mis de côté. Il n'est pas anodin par ailleurs qu'un seul groupe s'exprime par moments en **créole**. On peut avancer que l'**anglais** langue *véhiculaire*, alors même que le **créole haïtien** est peu mis en valeur dans l'espace communautaire (en dehors des heures de LCR), l'emporte dans les pratiques observables en classe du moins. Cependant, cela reste de l'ordre de la supposition et ne fera pas ici l'objet d'une investigation particulière.

3.1.2.2. Outils d'analyse

Dans le cadre d'une étude des *formes* langagières observables dans les énoncés produits par les élèves nous serons attentif à la coexistence de plusieurs langues à l'échelle d'une interaction entière mais aussi à celle de l'énoncé. Pour clarifier les *formes* ne relevant pas d'une langue aisément identifiable, nous procéderons à une analyse phonologique, morphologique et syntaxique pour tenter d'établir les procédures linguistiques susceptibles d'en rendre la logique.

3.1.3. Résultats

L'analyse des interactions au sein des corpus révèle qu'un choix de langue différent s'opère très clairement dans chacun des groupes enregistrés, selon le type d'activité imposé ou ressenti comme tel. Les activités *monolingues* (l'enseignant impose spécifiquement un *contrat codique* en **français** ou en **anglais**) et *bilingues* (l'activité est explicitement menée dans les deux langues) n'impliquent pas nécessairement une répartition évidente et prévisible du choix des langues par les élèves. Parmi l'ensemble des treize corpus, huit sont enregistrées lors d'activités à caractère *monolingue* (corpus 1, 5, 8, 9, 10, 11, 12 et 13) et cinq à caractère *bilingue* (corpus 2, 3, 4, 6, 7). Or, dans le premier cas, deux enregistrements attestent d'un réel *parler bilingue* (Grosjean, 1982) : les corpus 1 et 5. Le premier a ceci de particulier que la répartition des langues y est dissymétrique : une dyade échange en **anglais** et en **français** excluant le troisième élève *monolingue* (sans maîtrise attestable de l'**anglais**). Le cinquième atteste de tentatives d'échanges en **créole**, et quelques traces d'**anglais**. Les corpus dans lesquels l'activité menée est censée l'être en **français**, les prises de parole sont parfois uniquement en **anglais** comme dans les corpus 8, 11 et 13, et partiellement en 10. Dans le dernier corpus, le 13, le **français** est à la fois la langue de l'activité *prescrite* et *réalisée*. En revanche, les cinq enregistrements effectués lors d'activités bilingues entraînent des échanges quasiment *monolingues* en **anglais** dans

les corpus 2, 3 et 7, et un partage plus équilibré des langues en 4, 6 et 9. L'ensemble des observations permet de montrer que le choix d'une langue peut s'instaurer comme médium de communication essentiel au cours de l'interaction sans relever du *contrat codique* initial donné ou imposé par l'enseignant. Il y a donc une reconfiguration des *contrats codiques* entre les élèves au cours des interactions. Il appartient à cette étude de proposer un faisceau d'hypothèses permettant sinon de prévoir du moins d'établir un ensemble de régularités susceptibles d'éclairer leurs apparitions.

3.1.3.1. Présentation des corpus

Dans cette partie on veillera à identifier les formes d'*alternances de langues* à l'œuvre. On peut évoquer dans un premier temps les énoncés dans lesquels on trouve des énoncés *monolingues*.

3.1.3.1.1. Distribution monolingue

Les résultats sont présentés en deux temps : un premier recensement en termes chiffrés et le second en termes statistiques. On a comptabilisé ici uniquement les énoncés relevant d'une seule langue clairement identifiable, prononcé par un locuteur, au sein d'un même TR.

OCCURRENCES	LANGUES EN PRÉSENCE		
	TOTAUX		
Corpus	ANGLAIS	FRANÇAIS	CRÉOLE
1	21	79	0
2	94	48	
3	69	82	
4	16	13	
5	4	183	10
6	94	114	0
7	176	31	
8	94	5	
9	38	28	
10	29	20	
11	13	3	
12	18	2	
13	0	50	

Tableau 17 : Recensement numérique des emplois attestables de langues dans les corpus

Une restitution en termes statistiques de la distribution des langues dans les énoncés, dans lesquels on n'observe pas de *alternances de langues*, permet d'envisager une distribution assez nette. Dans l'ensemble des transcriptions, tous corpus confondus, on peut reconnaître que près de 40% des énoncés relèvent du **français**, 39% de l'**anglais** et <1% du **créole**.

3.1.3.1.2. Distribution des alternances de langues

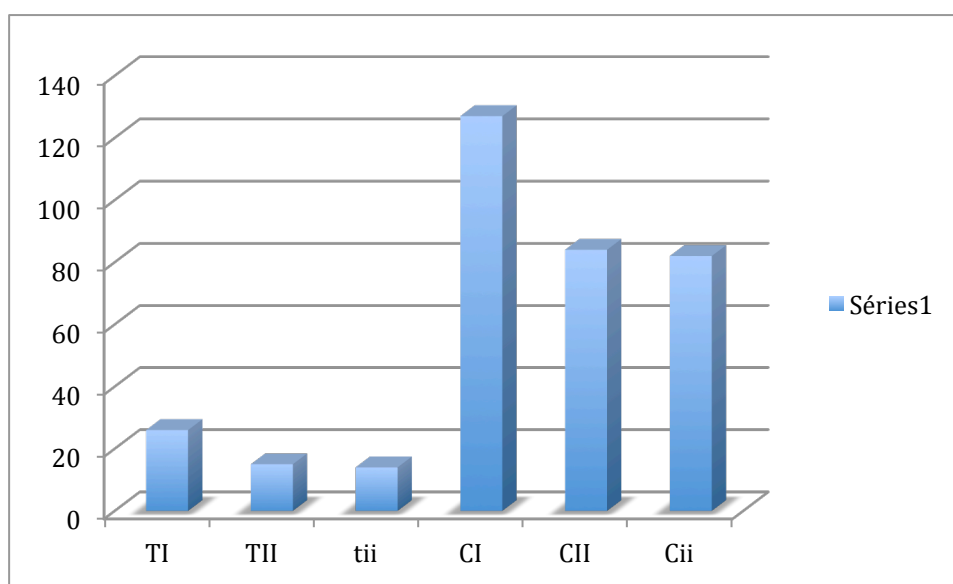
Une des difficultés qui vient faire entrave à une présentation claire des transcriptions est d'abord celle de l'identification des langues utilisées. Il n'est pas toujours sûr qu'un énoncé d'un système de langue soit clairement repérable. Le caractère ouvert et parfois mouvant de certaines réalisations langagières conduit à établir une description que l'on proposera en deux temps : le repérage d'abord non problématique des *alternances de langues*, puis celui des formes problématiques dans leur composition.

Les formes d'*alternances de langues* non problématiques sont au nombre de 386, sur un ensemble de 13 corpus, soit 1677 tours de parole (TR)⁷⁴.

Ainsi, sans présager pour autant ni de leur régularité ni de leur prévisibilité, peut-on se risquer à donner un premier aperçu des *alternances de langues* observables dans l'ensemble des transcriptions.

Formes d'AL	Traductive (T)			Continue (C)		
	Interlocuteurs (TI)	Intralocuteurs		Interlocuteurs (CI)	Intralocuteurs	
		Interp (TII)	Intrap (tii)		Interp (CII)	Intrap (Cii)
Nombre d'AL	26	15	14	127	84	82

Tableau 18 : Aperçu statistique des *alternances de langues*



Graphique 6 : Aperçu statistique des formes d'*alternances de langues* observées

⁷⁴ Nous proposons en annexe 8 un panorama des types d'*alternances de langues* observées.

À ce stade de notre analyse, on peut déjà noter que :

- le plus grand écart se trouve entre *alternances continues interlocuteurs (CI)* et *alternances traductives intralocuteurs intraphrases (Tii)*. Les *alternances de langues* les plus fréquentes sont *continues intralocuteurs*, et les plus rares sont *traductives intralocuteur intraphrases*. Cela signifie que le changement de langue se fait essentiellement au sein d'un même énoncé pour poursuivre le flux de l'échange, et très rarement pour traduire un énoncé au sein d'un même TR ;
- les autres formes d'alternances *continues* fréquentes sont *intralocuteurs interphrastiques (CII)*. Cela implique que les locuteurs alternent les langues dans leur propre discours, lorsqu'ils changent d'énoncés. On trouve un cas extrême dans les *alternances intraphrastiques* avec le recours à des lexèmes spécifiques renvoyant souvent à la langue de l'école, où la limite entre *emprunt* et *alternances de langues* se discute. Les élèves s'expriment ainsi en **anglais** sans ressentir le besoin de traduire une terminologie acquise à l'école, et peut-être d'ailleurs méconnue dans leur propre *langue première de socialisation*. Nous évoquerons plus tard des pistes susceptibles d'apporter une réponse à cette interrogation.

3.1.3.2. Des élèves au professeur, les *alternances de langues* une passerelle ?

Une autre entrée dans le champ des *alternances de langues* est celle constituée par le relevé des interventions des enseignants au sein des transcriptions. L'attention portée aux énoncés des enseignants permet de circonscrire d'une certaine façon le poids de la *norme codique* (selon la langue qu'il impose par les activités proposées et celle dans laquelle il s'exprime) sur l'accomplissement de la tâche et la construction des interactions.

On propose ici de donner un aperçu quantitatif des prises de parole de l'enseignant aux cours des interactions. Quatre catégories sont proposées selon la langue selon qu'il réponde en :

- Français à une intervention en français (F/F).
- Français à une intervention en anglais (F/A).
- Anglais à une intervention en français (A/F).
- Anglais à une intervention en anglais (A/A).

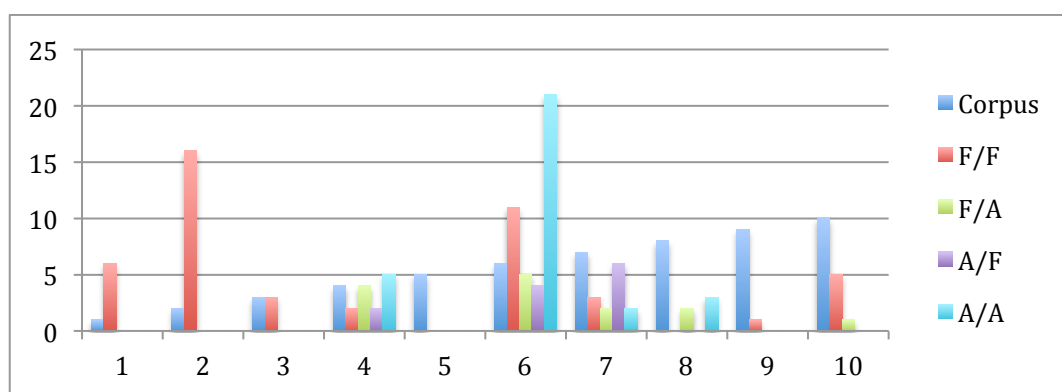
Le corpus 6 peut poser problème. Les interventions de PROF4, étant parfois adressées à la classe supposée répondre en **anglais** (soit une intervention virtuellement A), on les considérera comme relevant de A/A. Cette hypothèse est renforcée par le fait que PROF4,

lit parfois un ensemble de questions rédigées en **anglais**. Dans les cas d'*alternances de langues*, on s'appuiera sur la langue dans laquelle PROF4. amorce l'échange.

Corpus	F/F	F/A	A/F	A/A
1	6	0	0	0
2	16	0	0	0
3	3	0	0	0
4	2	4	2	5
6	11	5	4	21
7	3	2	6	2
8	0	2	0	3
9	1	0	0	0
10	5	1	0	0

Tableau 18 : Aperçu chiffré des interventions de PROF⁷⁵.

Soit la représentation graphique suivante :



Graphique 7 : Aperçu statistique des interventions des enseignants

Le graphique fait apparaître un certain nombre de points quant à la répartition des *alternances de langues* dans les énoncés des enseignants :

- le corpus 6 comporte le plus d'interventions en A/A. L'enseignant de langue (PROF4.) sollicite ses élèves dans la langue imposée par le contrat codique. On peut parler d'un effet-miroir : l'enseignant sollicite ses élèves en **anglais**, et les contraint à lui répondre dans la même langue. En revanche, si l'on excepte le corpus 5, où aucun enseignant n'apparaît, l'intervention la plus réduite est celle du corpus 9. Elle se limite à une seule intervention, dans laquelle l'enseignant reformule une consigne précédemment donnée. Les autres corpus montrent que les enseignants interviennent majoritairement en **français** même si l'interaction débute et/ ou se poursuit en **anglais** ;

⁷⁵ Le corpus 4 atteste de la présence de deux enseignants, PROF2 et PROF3. Dans la mesure où PROF2. n'intervient qu'une seule fois, nous proposons de neutraliser sa présence, au profit de PROF3. qui intervient à plusieurs reprises, et dont la présence influe davantage sur l'interaction.

- les interventions des enseignants peuvent se faire en **anglais** sans que nécessairement la langue dans laquelle l'élève le sollicite ne joue vraiment. Un paradoxe est cependant à noter. Dans le corpus 4, durant l'activité bilingue, PROF3. répond le plus souvent en **français** aux sollicitations en **anglais** des élèves. En revanche, dans la transcription 7, en activité ordinaire, PROF5. intervient en **anglais** pour répondre à des demandes en **anglais**. Le dénominateur commun semble être la langue choisie par les élèves durant l'interaction.

Les interventions de l'enseignant sont peu fréquentes et la langue utilisée dépend de celle imposée non pas par le *contrat codique* de l'activité (bilingue ou ordinaire) mais de l'interaction à laquelle elle se rapporte. Le nombre réduit d'enseignant (huit seulement) et l'absence d'informations précises dont nous pourrions disposer à leur sujet ne permet pas réellement d'analyser leur gestion des langues au regard de leur maîtrise de la langue et de la tâche proposée.

3.1.3.3. Les alternances de langues dans la parole enseignante

Cette partie a pour but de repérer les moments où l'enseignant modifie le *contrat codique* posé. Il nous a paru sans grande importance de savoir quelles étaient les formes d'intervention des professeurs dans l'ensemble des corpus, lorsqu'ils s'exprimaient dans la langue imposée par le type d'activité. En effet, sur l'ensemble des transcriptions on peut observer différentes activités discursives. On évoquera pour rappel les principales : distribution des consignes (corpus 1, TR1) répartition des procédures à mettre en œuvre pour réaliser la tâche (corpus 1, TR3) ; réparation d'une panne lexicale (corpus 4, TR38) ; participation à la relance de l'interaction (corpus 6, TR32). En revanche, certaines interventions de l'enseignant se font dans une langue qui n'est pas *a priori* attendue au cours de l'échange. Nous proposons de mener cette courte étude à partir d'un échantillon de prise de parole à partir d'un corpus réduit. La lecture de ce prélèvement de TR permettra de dire s'il est légitime de penser que la perturbation *codique* sollicitée ou poursuivie par l'enseignant est susceptible de fournir des informations pertinentes pour la lecture des interactions en *Accompagnement Personnalisé*.

On regroupera dans ce corpus l'ensemble des interventions des enseignants qui nous semble être en marge de ce que le *contrat codique* impose. Le regroupement des TR est ainsi constitué de deux formes de prises de parole de l'enseignant selon que la langue dans laquelle il s'exprime soit *ratifiée* ou non. Une précision s'impose pourtant. Nous avons

délibérément mis de côté le corpus 6, dans lequel le statut de PROF4. (enseignante d'**anglais**) et le type d'activité (construction d'un QCM en **anglais** et en **français**) nous a paru non pertinent ici. En effet, on peut approximativement esquisser deux cas de figure : les cas de prise de parole en **anglais** avec accentuation typique du *caregiver speech* (MacLaughin, 1986) sur les mots-clés, et les prise de parole en **français** pour évoquer des événements non directement liés à l'élaboration du contenu pédagogique (informatique ou régulation des comportements). Nous évoquerons donc ce corpus que très brièvement lorsqu'un énoncé nous semble illustrer une situation particulière.

Le cas des *alternances de langues* se retrouve donc dans les énoncés suivants : langue *ratifiée* (corpus 4, TR 10-11-20) et non *ratifiée* (corpus 3, TR208-210 ; 7, TR 176 ; 8, TR16).

Dans le premier cas (langue *ratifiée*) on peut observer trois cas de figure intéressants. On peut noter trois occurrences dans le corpus 4 :

- 10. PROF3 **you need me/**
- 11. FLE **yes**
- 19. FLE **i need french**

Les TR10-11 sont construits à partir d'un format discursif contraignant, celui de la *paire adjacente* (Schegloff et Sacks, 1973) déclinée sous la forme d'un jeu question-réponse. L'enseignante se propose d'aider FLE. dans la construction de sa réponse, en lui fournissant une aide pour deux questions très formatées : le lieu et la manière dont se déroule son récit. Or, la réponse de FLE. impose un détour discursif intéressant : elle détourne l'attention de PROF3. vers la production de son texte par souci d'économie cognitive. C'est à PROF3 de réparer la production écrite de FLE. Au delà de cette stratégie d'évitement, on peut aussi admettre que FLE. a infléchi la portée du TR12 **where** (désignant le lieu discursif dans lequel il faut élaborer une modification) grâce à l'intervention de NAK. au TR13 : **we have to know how**. FLE. exhibe sa compréhension des enjeux de l'exercice : expliciter un événement (l'élaboration du piège par les Hollandais lors de la course) par des moyens discursifs spécifiques. L'usage de l'**anglais** par PROF3. est perçu comme une initiative de secours par FLE. qui s'autorise alors à lire l'extrait et elle verbalise ce qu'elle fait en **anglais** : **ok let me read**. Le choix de l'**anglais** par PROF3. a permis à l'élève d'accepter de l'aide et de poursuivre l'activité.

Le passage au **français** au TR17 par PROF3. est tout aussi intéressant :

[oui mais c'est vrai ce qu'il dit ce qui manque c'est/ la course parce que là tu n'as pas mentionné qu'il y a une course là\ jusqu'à présent tu racontes blabla POUR:/quoi/

On peut s'interroger sur les motivations de changement de langue. On peut d'abord considérer que le recours au **français** se fait par contamination de l'*objet discursif* (en **français**) sur la langue des interactants. Il y a une autre possibilité, que l'on peut aussi considérer comme une perspective complémentaire à la première hypothèse, c'est que le passage en **français** pousse PROF3. à se retrancher dans son rôle d'enseignant qui double la parole de l'autre enseignant : oui mais c'est vrai ce qu'il dit ce qui manque. La parole de l'enseignante en **français** lui permet d'asseoir son expertise, qui s'exprime ici non pas par l'aide et la participation à la réparation lexicale et discursive, mais par le jugement sur la production. Ce renforcement de l'expertise enseignante peut s'exprimer aussi dans une séquence, où à l'inverse l'enseignante pallie les difficultés, en s'efforçant d'élaborer des pistes didactiques pour l'élève au TR20. Il est intéressant de noter qu'à ce moment là on retrouve les mêmes marques accentuelles que dans le corpus 6, TR39 ou 212 :

20.PROF3 **that's what was missing up to now (.) you are not saying why they prepared the trap/ THEY PREPARED\ the trap to CONquer more of the land (.) it was done to fail SO they can continue the race**
39.PROF4 ((s'adresse à JOH.)) **did you estimate i love estimating you have one chance out of three ES TI MA TING in french is**
212.PROF4 **when S X M was DIS CO VERED//**

Dans le premier cas, on peut observer la présence de marqueurs discursifs (**why, so**) et de la voix passive (**was done to**) et dans les deux cas, l'emphase des termes qui constituent l'objet d'un apprentissage (**they prepared/ es ti ma ting/ when S X M was DIS CO VERED**). Dans ces deux cas, l'enseignant a recours à l'**anglais** dans une perspective très proche. Alors même que l'on se trouve dans une activité bilingue dans le premier cas et dans une séance d'**anglais** dans le second, l'**anglais** reste un objet d'enseignement plus qu'un médium langagier. On se rapproche dans le premier cas davantage d'une situation didactique que naturelle (autant qu'elle puisse l'être) et *endolingue* comme elle aurait pu l'être. À ce moment, l'**anglais** reste un objet d'enseignement bien plus qu'un médium langagier.

Dans le second cas, on s'intéresse au recours à une langue non *ratifiée* (corpus 7 et 8). Deux occurrences ont retenu notre attention : corpus 7 au TR176 et le 8 avec le TR16. Le

corpus 7 présente un échange spécifique, où expert et élève troquent respectivement leur position d'expert et d'apprenti :

- 175.GLEN P S Y chologie ((prend la feuille)) **oh i write it wrong**
176.PROF5 je sais pas si c'est <psychologie> je suppose **PSY chology**
je sais pas le prononcer correctement
177.GLEN **PSY chology**
178.PROF5 en français c'est psychologie
179.GLEN psy- [psychologie
180.PROF5 [comme le psst je vous laisse te rminer

PROF5. auto-initie un commentaire *métalinguistique* (De Gaulmyn, 1986) dans lequel il n'hésite pas à mettre en danger sa propre situation d'expert. Il s'implique directement comme locuteur dont le discours devient pour le coup fragilisé (je ne sais pas si). À ce moment là, GLEN. initie une *hétéro-correction*. Pour autant elle accepte la correction de PROF5. en répétant l'énoncé pour s'assurer de sa prononciation correcte. Ce moment où l'enseignant se met lui-même en danger sert finalement deux apprentissages : le sien et celui de l'élève.

Dans le corpus 8, au TR16 c'est un phénomène différent qui se produit : **well good job (.) do you think tony parker eats burger when he works out**. L'enseignant a pris le risque d'une intrusion à la fois dans l'activité, ruse à caractère didactique, pour susciter un développement argumentatif de la part des deux élèves qui échangent. L'intervention, dissimulée sous l'apparence d'un énoncé adidactique, qui pourrait être celle d'une des interlocutrices, tourne court. L'élève répond assez laconiquement sans ouvrir de séquence de négociation discursive : **the look on his face says so**. Il n'est sûrement pas anodin de noter la marque de -s à la troisième personne du singulier (P3), pourtant absent en **anglais non standard**. On peut sans nul doute dire que la mise à distance de la présence de l'enseignant se voit à la fois dans la correction grammaticale de l'énoncé et la concision de la réponse qui n'appelle pas au débat. La réplique clôt définitivement l'échange. On évoquera en prolongement de notre corpus l'énoncé 210 dans le corpus 3, où l'enseignant bricole une forme approximative : *case-bois*, dont on commentera ultérieurement la composition :

bon en français c'est compliqué on dit une case à esseintes c'est aussi **shingle houses** mais beaucoup de gens connaissent pas alors on traduit case-bois

Elle marque là encore sinon l'effort de l'enseignant pour entrer dans l'univers des élèves, en recourant à une stratégie interlinguale pour dépasser une panne lexicale, la franche porosité entre les *langues en contact* dans la classe. Cette lecture des interventions de

l'enseignant dans des langues légitimées ou non, mais qu'il sollicite lui-même attire notre attention sur trois éléments fondamentaux. D'une part, on note la rareté des interventions de l'enseignant en **anglais**, sauf dans le corpus 6. Le passage à l'**anglais** relève rarement d'un échange bilingue, mais davantage d'une occasion de transmettre des savoirs en anglais comme dans une séance de langue ordinaire. Les rares moments d'*alternances de langues* ne sont jamais thématiques. Par ailleurs, aucune passerelle entre les langues n'est évoquée, et l'on peut s'étonner de l'absence totale d'*approche contrastive* au moins entre les langues autorisées dans les corpus. Il n'est certainement pas anodin que la recherche de légitimation dans la langue par l'enseignant n'ouvre pas de séquences lexicales, et qu'il ne reçoive pas d'assentiment de la part des élèves. La seule expertise reconnue à l'enseignant est celle de la traduction.

3.1.3.4. Analyse des formes d'anglais non standard

On regroupe dans cette partie les formes d'**anglais non standard** qui relèvent très souvent de *variétés de langues* complexes, parfois attestées dans la Caraïbe, et parfois plus spécifiques à Saint-Martin, allant jusqu'à être pour certaines de véritables hapax. Il est parfois difficile d'établir avec précision et rigueur leur mode de formation. Nous nous contenterons ici d'esquisser des hypothèses, dont on admet toute la fragilité et parfois le caractère discuté. Si les flux migratoires constants à Saint-Martin peuvent expliquer le *contact* entre différentes *formes d'anglais*, ils révèlent avec force la richesse des parlers que nous ne cherchons pas ici à simplifier, mais simplement à organiser. L'étude des phénomènes linguistiques observables dans les énoncés est envisagée successivement d'un point de vue phonologique, morphologique et syntaxique.

3.1.3.4.1. Modifications phonologiques

On présentera d'abord les modifications qui apparaissent en position initiale, puis en finale.

3.1.3.4.1.1. Formes en position initiale

Nous débuterons cette étude par les formes positionnées en initiale de mot. Un certain nombre d'unités dans les corpus subissent des modifications phonologiques, que l'on se propose de présenter sous la forme d'un relevé. Dans la mesure où les outils discursifs et les lexèmes repérés relèvent de la même transformation phonologique, on a classé alphabétiquement l'ensemble des occurrences dans le même tableau :

Formes standard	Formes non standard	Occurrences	
		Corpus	Énoncé
This	Dis	2;1	dis morning
		2;7	dis the morning
		2;83	dis man
		3;56	you sure dis is
		3;167	whah happen to dis world
		7;63	americanized dis americanized
		7;64	yo: yo: yo: somebody take dis cause i ain't gon be takin' dis
		7;65	no i ain't taking dis
		7;121	the people use to talk like dis and now they talking like DIS:
		7;128	And transpoSE dis
		7;184	pass me dis thing
		8;84	because dis burger is more french
		8;89	and in dis picture
		9;11	dis is abou
		9;37	about dis ting
		11;2	no dis da's
		12;11	dis is what we had
		12;15	dis is not my kind of english
That	Da/Dat	2;65	das de flashback
		2;83	das is all of dem
		3;141	das is whah
		3;190	i learn das in
		9;48	we gonna take das after
		9;70	put das ting on
		9;87	but i do das ting too
		10;26	i have to put das ting in dat

		2;83	dah whah we write jeff brooks
		3;54	stop da
		3;75	yeah after da whah he see the mokoi
		3;98	say da in french
		3;115	[stop da
		3;119	da\ whah you have to do
		3;137	CANCEL DA
		4;21	ok write da
		6;13	da you ain't seing that mouse
		6;184	daniel is da\ right/
		6;193	how da ya write dah (.) it's like dah
		6;195	like dah:
		6;238	mille six cent quarante huit is da right
		7;97	my father tell me dah
		7;109	they filled it to make dah new waterfront
		7;183	guy\ read dah:
		8;34	i can't write dah
		8;39	you could write dah: in french da mean a publicité the slogan is more french burger and da organisator is
		8;59	whah dah mean darkness
		8;83	Like he is addicted to dat
		8;89	you say da document
		8;97	wha kind of meat is da
		8;100	i guess das bacon
		9;57	wha's dah
		9;58	i wanna take all das stuff

The	Dem/ den	1 ; 82	das is all of dem
		9 ; 71	de batterie low
Then	Den	1.75	ok den
		1 ; 82	ok DEN
Thing	Ting	1 ; 103	you goh: to translate the ting
		1 ; 192	if tings changed
		7 ; 144	the only ting which is natural is ocean the only ting that is natural
		9 ; 37	make up moun think about dis ting
		9 ; 64	the only one ting she want is=
		9 ; 70	when's happening put das ting on
		9 ; 74	take he ting
		9 ; 87	but i do das ting too
		10 ; 25	so we need the adresse ting and so
		10 ; 26	i have to put das ting in dat
		10 ; 27	if you do the internet ting
		10 ; 28	but whah to complicate the ting
		10 ; 85	all dat ting
		Thirty	Tirty
7 ; 11	and then tirty years		
7 ; 57	he leave saint-martin Tirty years ago		
7 ; 59	and whahever tirty years after tirty years		
7 ; 70	tirty years ago		

Tableau 19 : Relevé des formes attestant d'une modification phonologique en position initiale du mot

Afin d'élaborer un certain nombre d'hypothèses quant à la réalisation de ces formes, il est nécessaire de recenser dans un premier temps les réalisations phonétiques attendues en fonction du contexte syllabique donné. À la place de [θ] on observe [t] pour *ting/ tirty/ tird*. De même on trouve [ð] devenue [θ] pour *da/ dis/ den/ dem*.

Ce double phénomène peut s'observer dans les situations suivantes :

- dans le premier cas, un double changement. Il s'agit d'abord d'une modification du point d'articulation (la dentale devient une alvéolaire). Le mode d'articulation est aussi modifié. La fricative devient plosive.
- dans le second cas, un assourdissement de la dentale, sans modification du point d'articulation (dentales) ni du mode d'articulation (fricatives). La modification reste au sein de la paire de consonne.

On peut se demander si la réalisation des formes observées recouvre des usages identiques dans les *formes d'anglais standard et non standard*.

On peut proposer la distribution suivante :

Réalisation phonologiques	Devant voyelle dans les mots grammaticaux en anglais standard	Devant voyelle dans les mots grammaticaux en anglais non standard	Devant voyelle en initiale en anglais standard	Devant voyelle en initiale en anglais non standard
[ð]	+	-	-	+
[θ]	-	+	+	-

Tableau 20 : Réalisation de [ð] et de [θ] en anglais *standard et non standard*

La distribution des sons est bien complémentaire entre les deux *formes d'anglais standard et non standard*. On peut donc affirmer que les deux phonèmes [ð] et [θ] sont bien des allomorphes d'une même consonne [t], comme le suggère Green (2002) :

The explanation for the types of patterns that emerge in the words in (...) is that AAE⁷⁶ speakers use the sounds consistently and adhere to set rules and patterns. It is not speakers make lazy substitutions in using *t/f* and *d/v* ; they use these sounds in well-defined environments. (Nous traduisons : L'explication de ce type de modèles qui émerge dans les mots en (...) s'appuie sur le fait que les locuteurs afro-américains recourent systématiquement à des sons et se plient à des règles et des modèles préétablis. Il ne faut pas y voir des locuteurs dont la paresse ferait recourir à des modèles de substitutions de *t* en *f* et *d* en *v* ; ils utilisent au contraire ces sons-là dans un contexte préétabli) (p. 219).

En revanche, la distribution de **dis/da** en **anglais non standard** dans les énoncés transcrits peut surprendre. On peut se demander s'il couvre entièrement les emplois de **this/that** de l'**anglais standard**. Selon la distribution complémentaire évoquée plus haut cela devrait

⁷⁶ *African American English* (désormais *AAE*).

être le cas. Or, si le conditionnement phonologique est le même, que dire du conditionnement morphologique ? En effet, Winer (2009) invite à considérer deux usages du déterminant **dis/da** : un démonstratif synonyme de **this/that** et une forme séquence élidée **that + déterminant + is/are**. On peut se demander si **da** en **anglais non standard** est un allomorphe de **that** ou s'il s'agit de deux morphèmes homonymes. Soit la distribution suivante :

Conditionnement morphologique	That	That is
Dis/Da + article + substantif	-	+
Dis/Da + substantif	+	-

Tableau 21 : Distribution morphologique de *da/dis*

On peut donc noter qu'il y a bien un usage homonymique de **dis/da** :

- une forme allomorphique de **this/that** ;
- une forme spécifique qui atteste de l'usage recueilli dans le dictionnaire.

Cette étude atteste là encore de la complexité de la parole des locuteurs anglophones, et en particulier d'une spécificité des usages d'**anglais non standard** de la part des élèves. On peut, même si l'usage est flottant (puisque l'on trouve aussi des occurrences comme en 9 ; 11) bien conforter l'hypothèse selon laquelle le parler des élèves relève bien d'une forme spécifiquement caribéenne de l'**anglais**, et non d'usages hasardeux de la langue.

On peut aller même plus loin en posant une autre hypothèse. Alors que le résultat que nous venons d'énoncer laisse entendre que les élèves activent un lexique **anglais caribéen**, on peut aussi supposer qu'ils recourent à une autre possibilité offerte par la langue *non standard*. En effet, la fréquente ellipse de la copule *être* perçue comme vide sur le plan sémantique pourrait conduire à l'hypothèse selon laquelle **dis/da** seraient bien des allomorphes de **this/that**. Un énoncé comme **no dis da** pourrait se comprendre deux façons :

- **no this is + da**

ou

- **no this** (allomorphe de **this**) + ∅ (ellipse de la copule) + **da**

Or les cas qui peuvent laisser le doute (2 ; 65-3 ; 120-6 ; 13) présentent une forme non standard à droite de cette forme :

- **das de flashback**
- **da whah you have to do**
- **no dis das**

On peut alors peut-être considérer qu'il y aurait un autre schéma syntaxique à l'œuvre : **da/de** (thème)/ article (prédicat). Dans ce cas, on pourrait considérer qu'il y a bien absence de copule ce qui est tout à fait courant dans ce schéma syntaxique là comme l'atteste l'énoncé **de batterie low**.

On considèrera qu'il y a bien une seule forme **da/dis** allophonique de **this/that**. Nous ne retiendrons pas l'hypothèse posée par Winer (2009) du moins dans notre corpus. Plusieurs raisons appuient cette hypothèse :

- on trouve une copule **is** qui peut apparaître après **das** comme en 2 ; 85 ;
- la présence du créole à base lexicale française parmi les *langues en contact* (la plupart des locuteurs déclarés anglophones sont d'origine haïtienne) pourrait être un facteur prédisposant à une ellipse de la copule ;
- la présence d'un -t en finale renforce l'hypothèse selon laquelle *da* est un démonstratif ;
- une forme **dah you ain't seing that mouse nuh** au corpus 6, TR13.

3.1.3.4.1.2. Formes en position finale

On envisagera dans un second temps les modifications phonologiques susceptibles d'apparaître en position finale du mot. Soit le relevé des formes suivantes :

Formes standard	Formes non standard	Occurrences	
		Corpus	Énoncé
What	Whah	2 ; 63	whah the name of the bush he run in
		2 ; 83	dah whah we write jeff brooks
		2 ; 101	whah farm it is
		2 ; 108	whah tchip
		3 ; 26	whah i put after
		3 ; 48	whah you talk` n bout
		3 ; 75	whah he see the mokoi
		3 ; 89	whah he see the mokoi
		3 ; 92	whah i say
		3 ; 108	whah you say <i>accelerism</i>
		3 ; 116	[whah happen/ to him
3 ; 119	don't know whah happen to you: dah\		

			whah you have to do
		3 ; 137	whah we put
		3 ; 139	whah he come after
		3 ; 141	das is whah/ we have to talk
		3 ; 147	whah that have to do with he
		3 ; 149	that's whah he ask the time for (...)whah going on/ no he ask for something
		3 ; 150	so whah he say
		3 ; 153	so whah are you asking me about
		3 ; 162	whah conséquence/
		3 ; 167	en espagnol he chocked whah happen to dis world whah happen to me
		3 ; 170	whah you say
		3 ; 181	whah do i say
		3 ; 205	whah happen to him
		3 ; 211	so whah we say you know about whah he wonder
		3 ; 211	so whah we say you know about whah he wonder
		3 ; 213	he wonder whah happen to his island
		4 ; 4	whah he say
		4 ; 22	ok write dah after you gonna say whah they do
		4 ; 26	ok the dutch people so whah happen whah watched the french people and do the trap
		4 ; 31	there was whah
		6 ; 12	Whah
		6 ; 59	on whah

	6;131	whah you write
	6;172	quoi/ whah she say
	6;230	whah if i'm a dummy
	6;238	mille six cent quarante huit is dah right this is whah i just tell you
	6;260	whah ya write
	7;18	whah about sergay
	7;31	whah is he he
	7;48	charles was born in saint-martin in two thousand and whahever
	7;59	and whahever tirty years
	7;89	whah` t have to do with nationalities
	7;99	whah is saint-martin no so quiet
	7;108	whah happen to his childhood
	7;121	you ask whah a PUMHUH
	7;133	whah saint martin can't stand by itself
	7;164	whah we gon` do for
	8;22	ok the message of XX whah is the message of quick
	8;34	i can't write dah (.) whah is an
	8;59	whah whah whah (.) whah dah mean darkness
	8;87	but whah i mean they didn't say
	9;8	you heard whah he say (.) he says he gon` corriger whah

			he say before
		9;58	whah it is so slo:
		9;78	i dunno whah to do
		10;28	but whah to complicate the ting
		11;23	whah happen to you
		7;92	shatcut
		7;95	everywhere he tu:n
For	Foh	7;113	foh: in the old days
Goat		3;27	oh he miss'n a goh:
		3;29	so when he feed` m he missn a goh
		3;102	you goh: to translate the ting you just say
		3;133	for the tird one you goh: four it goh: more than that it goh: like five
Got	Goh	4;5	i goh: to put something
		7;92	all we goh was shatcut
		7;107	we goh: some more work left
		9;11	ok what's up let me see the (.) we goh a
		9;88	you goh that
		10;27	if you do the internet ting you goh: to write it in
		6;169	for people who gah v.k. as a president
Marigot	Marigoh	6;94	MARIGOH:
Mouth	Mout	3;127	shut you: MOUT' please
Often	of ten	8;96	where he of` ten buy his burgers

Tableau 22 : Tableau attestant d'une modification phonologique en finale de mot ou de syllabe

La réduction du groupe consonantique en position finale à une seule consonne issue de cet ensemble est un phénomène phonétique ordinaire dans les langues issues de l’Afrique de l’Ouest (Smith, 1998). On notera aussi que la forme **whah** apparaît très souvent dans l’expression lexicalisée **whah happen to**. Enfin, la forme **of` ten** est à part dans le corpus puisqu’elle s’appuie sur une structuration dissyllabique alors qu’elle est monosyllabique en **anglais standard**.

3.1.3.4.1.2. Formes en position finale

On présentera dans cette partie les modifications phonologiques subies par les voyelles. Soit les réalisations phonologiques suivantes :

Formes standard	Formes non standard	Occurrences	
		Corpus	Énoncés
At	`t	10 ; 99	at the sea` t night
		7 ; 13	Of` t d` name
Because	Cos	10 ; 90	` cos in saint- martin we speak creole
do you	da ya	8 ; 77	how dah ya call him
		6 ; 257	whah ya write
		3 ; 22	how da ya say
		3 ; 97	how da ya say to cross over CROSS OVER
		3 ; 206	how da ya say in french
		6 ; 193	how da ya write dah
		6 ; 260	whah ya write
		6 ; 270	ya want me\ to write it in english
		8 ; 77	how da ya call him
Here	Huh	10 ; 28	but whah to complicate the ting/ i don't like too much of

			this nuh
High	Heuh	6;267	but that too heuh:
His	He	9;74	take he: ting
It	`t	10;89	whah `t have to do with nationalit ies
My	Muh	7;129	take a white paper out of muh page
Now	Nuh	6;3	i don't remember this thing nuh
		6;13	dah you ain't seing that mouse [nuh
		7;72	he look quiet and he mean nuh
		7;94	and not nuh
		7;97	and nuh they put building
		7;108	that's a lot of writing there nuh
		7;119	we can leave it open nuh you can leave your door open
		7;152	you are the one who go traduire nuh
		7;154	we got to read it nuh
		9;55	yeah after we goin` sélectionn er after (.) nuh
		10;28	but whah to complicate the ting/ i don't like too

			much of this nuh
Shortcut	Shatcut	7 ; 92	all we goh was shatcut
Taken	Token	8 ; 90	it was token from and avdvertism ent
Wait	wa:t	3 ; 191	wa` t wa` t
		9 ; 83	wa`t wa`t
Write	Wruh	10 ; 62	I forgot to wreuh` t

Tableau 23 : Relevé des formes attestant de modifications phonologiques en position finale de mot

Les modifications qui affectent les voyelles sont de différents ordres. Elles peuvent relever de :

- la suppression des voyelles précédant la consonne finale. Ce phénomène d'aphérèse s'observe dans les formes ` t pour **at** et **it**, ` **cos** ;
- le recul du phonème [a] en [ɔ]. On peut l'observer dans une forme comme **token**, **da ya** ;
- la simplification de la diphtongue entraînant un allongement de la voyelle arrière ;
- l'alignement des formes de possessifs sur un paradigme spécifique sur le modèle de **my** devenue **muh** (Roberts, 1988).

3.1.3.4.2. Modifications morphologiques

On abordera dans un deuxième temps les modifications morphologiques attestables dans les corpus.

3.1.3.4.2.1. Marques de la négation

Formes standard	Formes non standard	Occurrences	
		Corpus	Énoncés
am no	ain't	1 ; 80	i ain't good with the french
don't		1 ; 6-13	dah you ain't seing that mouse
isn't		6 ; 92	the capital of saint- martin ain't// ANGUILLA
am not		7 ; 64	somebody take dis cos` i ain't gon be takin' dis
are not		7 ; 65	no i ain't taking dis
is not		8 ; 73	but we ain't talk about the position
is not		9 ; 58	it ain't no fast
is not		10 ; 44	that ain't going to be there at all
is not/ has		10 ; 54	it ain't important it ain't have nothing to with the young or people killing
I don't know	me dunno	3 ; 212	me dunno

Tableau 24 : Relevé des formes attestant de modifications de la négation

Les énoncés cités font apparaître un cas spécifique d'emploi double de la négation. Contrairement à l'*anglais standard* qui suppose que la *double négation* apporte une valeur positive à l'énoncé auquel il se rapporte, la *double négation* renforce le propos nié. Elle prend à la fois une forme grammaticale (*ain't* identique aux temps du présent et du passé) et lexicale par l'adverbe **no** ou l'adversatif **but** dont elle prolonge la valeur d'opposition. Le corpus comporte deux exemples marquants : **no i ain't taking dis** (7 ; 65) et **but we ain't talk about the position** (8 ; 73). Certaines formes ajoutent à cette négation

renforcée d'autres éléments linguistiques à valeur de renforcement. On peut relever l'énoncé : **somebody take dis ` cos i ain't gon` be takin` dis**. La forme **be** réalisée sous la forme négative **ain't** participe de l'élaboration d'une forme surcomposée du futur *do be going* très fréquente en **anglais non standard**. Le futur ici marque l'imminence d'un procès dont elle ne veut pas envisager la réalisation. Elle stipule en effet qu'elle refuse de prendre la feuille et de prendre la responsabilité de rédiger. La forme **gon`** est une réduction phonologique de *going* là encore tout à fait ordinaire en **anglais non standard**.

L'autre forme négative qui mérite attention est celle de **me dunno**. Elle est constituée de deux formes. La première est identique à celle que l'on pourrait trouver en *colloquial*⁷⁷ *English* : *dunno*. On trouve effectivement l'expression *i dunno*. Or, le recours au pronom complément **me** est ici une trace de la *vernacularisation* de l'**anglais** pour constituer l'énoncé **me dunno** attestable dans l'ensemble de la Caraïbe anglophone. L'occurrence **i dunno** (9, 78) invite à penser que parlars *non standard* et *standard* se mêlent tout au long des interactions. Le recours à une forme unique de pronom qui ne discrimine pas la forme sujet de celle du complément est observable dans d'autres énoncés comme nous allons le montrer.

3.1.3.4.2.2. Formes du pronom personnel

On s'intéresse dans cette partie aux modifications apportées aux pronoms personnels.

Formes standard	Formes non standard	Occurrences	
		Corpus	Exemples
It	He	3 ; 190	he is a DOMTOM
		3 ; 147	whah that have to do with he
Its		9 ; 72	he batterie low

Tableau 25 : Formes attestant des modifications morphologiques affectant le pronom personnel

Les trois énoncés permettent d'isoler un morphème **he** qui couvre deux emplois différents selon la distribution suivante :

Valeurs du pronom	He + Verbe	Préposition + He	+ Substantif
Personnel	+	+	-
Possessif	-	-	+

Tableau 26 : Emplois du pronom personnel he

⁷⁷ L'expression de colloquial désigne un niveau de langue relâché.

La complémentarité de la distribution permet de conforter l'hypothèse selon laquelle il s'agit bien d'un morphème homonymique. Dans la mesure où **he** renvoie autant à des inanimés (*batterie ; saint-martin*) qu'à des animés (le personnage du récit dans le corpus 3), on peut valider l'hypothèse selon laquelle l'usage des pronoms dans les *formes* d'**anglais** relevés relève d'une réduction des formes en terme de trait sémantique (animé versus inanimé) et de syntaxe (sujet versus objet).

3.1.3.4.2.3. Temps du verbe

On observe un certain nombre d'occurrences dans lesquelles la copule a disparu. On présentera d'abord le présent de l'indicatif.

Formes standard	Formes non standard	Occurrences	
		Corpus	Énoncé
Am	∅	3 ; 53	i disturbed
		6 ; 169	i sorry for people who gah v.k. as a president
		8 ; 131	she a child to guadeloupe
		10 ; 146	I the wost in french
		7 ; 192	he good
Are		2 ; 127	whe: you from/
		3 ; 56	you sure
Is		3 ; 97	the guy dead
		8 ; 61	it not gold

Tableau 27 : Formes attestant de l'ellipse de la copule

Formes standard	Formes non standard	Occurrences	
		Corpus	Exemples
Am	Ø	7 ; 192	I good
		1 ; 61	you watch`n a movie
		3 ; 48	you talk`n abou`
		3 ; 109	you lookin`
		7 ; 38	women we on the french side
		7 ; 113	whah you hitting my child
		8 ; 60	they sayin' as
		9 ; 55	yeah after we goin`
		10 ; 9	why you laughing why you laughing why you lauhing
		10 ; 9	why you laughing why you laughing why you lauhing
		10 ; 31	We going to regrouper
		10 ; 57	we going to put the barn
		10 ; 58	we going to encadrer it
		Is	Ø
3 ; 27	he miss`n		
7 ; 46	he a caveman		
7 ; 181	like a boy passing		
8 ; 41	he holding`t		
9 ; 66	it goin`fast it almost done i say it almost done		
9 ; 84	it twenty times more faster		

Tableau 28 : Relevé des formes attestant de modifications quant à l'usage du présent
continu

Formes standard	Formes non standard	Occurrences	
		Corpus	Exemples
Has	Ø	3 ; 97	the car coming
		3 ; 147	he checking
		3 ; 149	the lady speaking spanish
		3 ; 159	he gon` burn
		3 ; 191	he gon`
		9 ; 66	it almost done i say it almost done

Tableau 29 : Relevé des formes attestant de l'usage du passé continu

Formes standard	Formes non standard	Occurrences	
		Corpus	Exemples
+ S	Ø	2;21	he live in sint martin (.) he don't sightseeing
		2;25	he have to do it
		2;49	he care of his animals
		2;130	da not exist bushes
		2;131	yeah he do exist
		3;146	he don't speak spanish
		3;147	whah that have to do with he
		4;4	whah he say
		6;15	that look sick
		6;107	it still represent F Q
		6;138	it do
		6;162	somebody duck
		6;172	whah she say
		7;3	and come back and see how
		7;7	someone who leave (.) after he come back and saint martin change
		7;11	he come back saint martin change
		7;13	it loose dah true meanin f` t d` name
		7;19	it sound too catolic
		7;64	somebody take dis
		7;77	it have more people
		7;88	it have more nationalities
		7;89	whah` t have to do with nationalities
		7;91	it have more building (cas particulier : has : présent/ have pluriel)
		7;95	he notice that everywhere he tun : he see bulding (.) all he see is
		8;5	he eat healthy

			food
		8;10	even the basket-ball player eat burgers
		8;11	he look he like burgers
		8;12	he like basket ball
		8;13	he look healty
		8;41	he seem to
		8;43	the picture represent
		8;45	he look evil (.) look like
		8;46	it have cheese it have meat
		8;58	tony parker have a black/ he have a black
		8;69	he don't seem to be healthy
		8;71	it look like
		8;89	the picture say yes
		8;96	it look not healty
		8;97	it have bacon
		8;106	even the basketball player hide things
		9;7	he talk
		9;8	whah he say
		9;35	she have the mouse (.) she have her
		9;58	you see somebody work in
		9;64	she play too much with me
		9;84	it come from
		9;87	it take a lot a lot
		10;33	it come from the introduction
		10;42	it mean

Tableau 30 : Relevé des formes attestant de la disparition de la consonne finale

Formes standard	Formes non standard	Occurrences	
		Corpus	Exemples
Checked	Check	2 ; 43	he check on his animals only
Took care of	Ø + care of	2 ; 49	he care of his animals
Did	Do	2 ; 51	what the man do after the accident/ how saint-martin is
Saw	See	2 ; 53	he see how saint-martin become
Decided	Decide	2 ; 58	he decide to check his animals
Ran	Run	2 ; 61	one of his sheeps run
		2 ; 63	the name of the bush he run in
Came	Come	2 ; 94	when he come down the hill
Fed wouldn't	Feed won't	2 ; 96	whatever he feed`em he won't see da missing one*
		3 ; 29	When he feed`m he miss` n a goh
		2 ; 144	run down the hill
Came	Come	3 ; 59	when he come down the hill so when he walk down the
Crossed	Cross	3 ; 61	he cross
Saw	See	3 ; 75	he see the mokoi
		6 ; 253	i never see somebody jump like dah
Tried	Try	3 ; 81	he try to be close to him
Took	Take	3 ; 97	it take one boy
Sped	Speed	3 ; 106	speed on him
Did	Do	3 ; 110	a bus hit him and do it for spite
Happened	Happen	3 ; 116	whah happen to him :
		7 ; 108	whah happen to his childhood
Came	Come	3 ; 139	he come after
didn't	don't	3 ; 146	he don't speak spanish

Asked	Ask	3 ; 148	so he ask for the time
		3 ; 149	that's whah he ask for the time (.) no he ask for
Said	Say	3 ; 150	so whah he say
		9 ; 8	whah he say before
Had	Have	3 ; 161	he have to be careful
Was	Ø	3 ; 167	he shocked whah happen to dis world
Changed	Change	3 ; 191	everything change
Returned	Return	3 ; 192	he return home see
Wondered	Wonder	3 ; 204	so after he wonder
		3 ; 211	whah he wonder
		3 ; 213	he wonder whah happen to his island
Started	Start	3 ; 212	so one day he start to wonder
Left	Leave	7 ; 57	he leave saint-martin
Realized	Realize	7 ; 59	and then he realize that the island have more (.) that before he leave the island
Left	Leave	7 ; 69	he leave saint martin
Became	Become	7 ; 61	Saint martin become
		7 ; 78	and saint-martin become more developed
		7 ; 79	and saint martin become for him low
		7 ; 100	Saint martin become even more dead
		7 ; 116	saint-martin become less friendly
		7 ; 120	it become more developt`d
Came	Come	7 ; 73	when he come back
Changed	Change	7 ; 85	it change into his eyes
There was	It have	7 ; 87	it have more people than he remember

Told	Tell	7 ; 97	my father tell me dah
Lost	Loose	7 ; 102	saint-martin loose everything
Changed	Change	7 ; 121	saint-martin english change
		7 ; 144	the food change

Tableau 31 : Relevé des formes attestant des modifications morphologiques quant à la réalisation du passé

L'analyse des formes d'**anglais non standard** pour exprimer le temps et l'aspect est là encore l'occasion de montrer toute la richesse grammaticale à l'œuvre loin des préjugés selon lesquels le parler *vernaculaire* se réduirait à une simplification par élimination des formes régulières du parler **standard**.

On s'attardera sur la forme particulière de **it have more people than he remember** (7 ; 87). Green (2002, p. 80) classe le pronom *it* dans les *existentiels* (*existential*). Cette forme peut être remplacée par d'autres séquences existentielles selon les formes (*standard* ou *non*) d'anglais parlées :

- **African American English**

it/dey + be/got/ have
dey + GN

- **Standard English**

There + is/are

Le premier élément de la séquence, en l'occurrence dans le corpus **it**, permet d'attester de l'existence d'une entité qu'il introduit. La copule (remplacée par **got** qui subit une subduction sémantique ici) permet de faire le lien entre le sujet grammatical et le référent dont on atteste l'existence. Nous empruntons le modèle syntaxique à Green (p. 81) :

existential element - linker - logical subject

It - have - more people (than he remember)

Dans cet énoncé la locutrice atteste que deux visions essentialistes de saint-martin s'opposent : celle du présent du personnage (selon laquelle la population est importante) et celle du passé (où la population était bien moins remarquable). La conscience du personnage (**than he remember**) est le pivot à partir duquel on peut construire deux représentations différentes de l'île. Le caractère essentialiste, pour reprendre les propos de Green commentant le propos d'une étudiante qui utilise la forme *it be* dans lequel l'auteure insiste sur la portée générale, est particulièrement dénoté (p. 81) : **she was in essence**

saying that it is usually/always the case that (nous traduisons : elle tenait en substance ces propos selon lesquels il est habituel/ permanent de).

À l'inverse lorsque la copule est absente, on peut se demander si les temps sont actualisés uniquement par des indicateurs de temps. Trois cas de figure peuvent apparaître, du moins dans l'ensemble de nos transcriptions selon s'il s'agit :

- de discriminer temps simple et composé. Dans un premier temps on abordera les temps simple comme le présent ou le prétérit. Dans ce cas, une même forme verbale est utilisée. L'absence de **-s** à la P3 est ici de rigueur au présent. Le cas fréquent en *AAE* du recours à *do* pour marquer la généralité ou la vérité d'un énoncé ne semble pas apparaître dans notre corpus à l'exception de l'énoncé (2 ; 131) : **it do exit**. On pourrait ici discuter pour savoir s'il s'agit bien d'un marqueur vernaculaire de vérité (le terme **bushes** serait bel et bien attesté dans les pratiques langagières selon TER.) ou seulement d'un modalisateur ordinaire en **anglais standard** exprimant son rejet de la déclaration précédente de CHAR. Dans le premier cas, on rendrait ce **do** par **oui on peut dire ça** et dans le second cas par **non ça existe vraiment**. Dans le cas des temps composé, on trouve le schéma syntaxique de l'*AAE* : auxiliaire + verbe principal ;
- de déterminer clairement le moment de l'action évoqué. Si l'on prend le corpus 3 par exemple, il est souvent difficile de savoir si les élèves recourent à une forme non marquée du passé (pour évoquer les actions du personnage) ou du présent (pour actualiser la vision). On peut citer l'énoncé suivant (3, 110) : **a but hit him and do it on purpose**. On peut considérer qu'il s'agit peut-être d'une forme de présent qui permet d'actualiser la scène ou d'une forme non marquée du passée, et dont la forme non marquée de **hit** renforcerait par redondance l'absence de marquée de **do** ;
- d'envisager un non délimitation systématique des temps. L'exemple (7, 108) **whah happen to his childhood** attire notre attention sur le caractère lexicalisée de la séquence **whah happen to** + événement considéré comme dénaturé (Winer, 2009) qui ne subit jamais de flexion temporelle ou aspectuelle.

3.1.3.4.2.4. Valence verbale

Nous traiterons dans cette partie du non respect en **anglais non standard** de la valence verbale, c'est à dire de la construction du verbe. Soit le relevé de *formes* suivant :

Formes standard	Formes non standard	Occurrences	
		Corpus	Énoncés
At	With	1 ; 80	i ain't good with the french
	By	7 ; 117	you coulda go serenading by mr. can's
to check on/ to run a check on	check + up	3 ; 22	i mean to check up animals
To go + ing/ go and	go + objet	2 ; 95	you goh googleearth
to chat with/to	chat + Ø	3 ; 71	da woman he chat

Tableau 32 : Relevé des formes attestant d'une modification de la valence verbale

On peut repérer trois cas de figure quant à la composition :

- l'absence de la préposition attendue. Comme cela peut souvent être le cas en **anglais caribéen**, le verbe *go* est suivi directement du complément qu'il régit : **you goh googlearth**. Le non fléchissement du verbe suivant *go* serait une marque Ø aspectuelle, en l'occurrence le déclenchement d'une action. Une autre hypothèse consisterait à avancer que c'est la marque *-ing* induite par le verbe *go* qui aurait disparu pour des raisons phonologiques, dont la chute de la finale serait une des explications. Par ailleurs le lexème **googlearth** peut ne pas subir de flexion dans la mesure où il est perçu comme une entité lexicale à part entière empruntée et non susceptible de subir une désinence ;
- l'emploi d'une autre préposition que celle attendue. Le premier énoncé **to be good with** peut être perçu comme un calque du **français** parlé à Saint-Martin : *être bien/ se mettre bien avec quelqu'un*. La tournure **créole** implique que le groupe verbal (GV) soit suivi d'un être humain, à la différence de ce qui se passe ici, où le GV est suivi d'un inanimé (**french**). Cette forme ne relèverait pas *a priori* d'une forme d'anglais caribéenne mais bien d'un *contact des langues*. Le second énoncé est prototypique de l'anglais caribéen. La préposition *by* est très largement attestée à la place de **at** : **you coulda go serenading by mr.can's**. Le troisième énoncé relève d'une autre logique. Il s'agit de l'emploi flottant de *check + Ø*. Cette forme est attestée dans le discours de TER. locutrice saint-martinoise et YOH., dont nous ne

reportons pas ici l'occurrence dans la mesure où il s'agit d'un locuteur francophone. On peut attribuer l'emploi d'une forme non standard à une erreur due à une méconnaissance de la valence du verbe *check*. À l'inverse, CHAR. utilise la forme standard **check on** (2 ; 36) que TER. reprendra à son compte au moment d'écrire sur la feuille (2 ; 40). La coexistence des deux formes chez deux locuteurs anglophones conduit à s'interroger. Faudrait-il parler d'une *forme de variété caribéenne* de langue activée par TERI., attestée par ailleurs dans le dictionnaire d'**anglais** trinitadien (Winer, 2009) ? Le choix de la *forme standard* au moment où TER. est-il fortuit ? Faut-il à l'inverse considérer aux antipodes de ce que nous disions que YOH. recourt à une forme de parler *vernaculaire* ? Et dans ce cas, quelles stratégies seraient mises en place ? N'ayant pas eu recours à des entretiens d'auto-confrontation, rien ne permet ici de trancher raisonnablement le débat ;

- le dernier énoncé reste lui tout aussi délicat à appréhender. L'énoncé **da woman he chat** peut être analysé de deux façons différentes. La première hypothèse consiste à considérer que la préposition attendue **to/with** n'est pas ressentie comme obligatoire dans la mesure où l'action de **chat** est suffisante. Cette possibilité que nous n'évacuons pas totalement peut s'enrichir d'un autre point de vue. L'ordre des mots est plus souple en *AAE* qu'en **anglais standard**. On peut entendre la phrase d'une autre façon : **he chat to/with the woman**. Le verbe **to chat** perçu comme intransitif permet d'autant plus facilement de positionner l'objet **da woman** en tête d'énoncé. Cette antéposition implique une thématisation de l'objet (si l'on peut dire !) **da woman**. La suppression de la préposition **to/with** renforce sur le plan prosodique cet effet de mise en relief. Sans aller jusqu'à dire que l'absence de préposition s'explique pour des raisons rythmiques, on peut au moins se risquer à affirmer que la *forme non standard* trouve dans l'usage de ses possibilités syntaxiques un lieu d'expression favorable à la prosodie.

3.1.3.4.2.5. Double prédication

On s'intéressera ici à la *double prédication*. Soit le relevé des formes suivant :

Formes standard	Formes non standard	Occurrences	
		Corpus	Énoncés
this man is a cowboy	cowbow dis man a cowboy	2 ; 83	cowbow dis man a cowboy
don't you see that mouse	dah you ain't see that mouse	6 ; 13	dah you ain't seing that mouse
this is really americanized	americanized dis americanized	7 ; 63	americanized dis americanized

Tableau 33 : Relevé des formes attestant d'une double prédication

Les trois énoncés proposés sont construits sur le modèle syntaxique très fréquent en **créole** (à base lexicale française ou anglaise, comme le rappellent Prudent en 1980 et Arrindell en 2011) de la *double prédication*. Cette forme non attestée en *AAE* (en tout cas dans les travaux que nous consultés) nous semble spécifique aux formes d'**anglais caribéens**. La structure syntaxique est la suivante :

prédicat - thème - prédicat
cowbow - dis man - a cowboy
americanized - dis - americanized

Le recours au *prédicat* permet d'attirer l'attention sur une caractéristique dont la poursuite de l'énoncé permet de développer les particularités sémantiques. On peut néanmoins discuter l'occurrence suivante : **dah you ain't see that mouse**. Le statut de déictique de **da** le rend impropre *a priori* à la *prédication* dans la mesure où les caractéristiques sémantiques sont évoquées par la désignation et non pas nommées. À ce titre, il paraît difficile de considérer la suite de l'énoncé comme un développement des caractéristiques du *prédicat*. Pourtant, la reprise anaphorique de **dah** par **that mouse** permet simplement d'attirer de façon purement phatique (puisque le locuteur a bel et bien le référent *souris d'ordinateur* sous les yeux) l'attention de celle à qu'il s'adresse. Or la *double prédication* permet justement de mettre en relief l'actualisation d'un trait sémantique spécifique. Que l'on dise que cet homme a bel et bien toutes les caractéristiques du *cowbow* ou que ce que l'élève montre est bel et bien une *souris d'ordinateur*, il n'y a qu'un pas.

3.1.3.4.2.6. Finales d'appui

On s'intéresser ici aux finales d'appui. Soit le relevé des formes suivant :

Formes standard	Formes non standard	Occurrences	
		Corpus	Énoncés
Could	Coulda	10 ; 117	you coulda go serenading by mister can's
Gotta	Get	4 ; 24	we gotta check where
		10 ; 16	i gotta do it now
Kinda	kind of	1 ; 82	it's kinda hard
		10 ; 44	don't put all that kinda information

Tableau 34 : Relevé des formes attestant de la présence d'une voyelle d'appui en finale de mot

Ces formes, qui relèvent de l'*anglais non standard*, peuvent relever du registre argotique ou *colloquial*. Elles sont constituées par adjonction d'une voyelle d'appui (v) à une base consonnantique (cv), selon le modèle -cvc au lieu de -cv attendu. Sur ce modèle, **kind** devient **kinda**. Cette voyelle d'appui est souvent ajoutée à des unités monosyllabiques auxquelles elle apporte un appui sonore.

3.1.3.4.2.7. Lexique

On s'intéressera ici aux formes spécifiques du lexique utilisé. Soit le relevé des formes suivant :

Formes standard	Formes non standard	Occurrences	
		Corpus	Énoncés
Little	Lil	2 ; 26	maybe he have a lil fun before
		8 ; 72	you know a lil junk food won't hurt anyone
Pas d'équivalent recensé	bitch boy	3 ; 163	like bitch boys
Girl	Gyal	7 ; 68	sh: sh: gyal
		7 ; 72	hey gyal look at my eyes
		10 ; 44	gyal it's too long

Tableau 35 : Relevé des formes attestant de modifications lexicales

Les formes lexicales repérées empruntent leur composition autant à la phonologie qu'à la morphologie. La première **1i1** est le résultat d'une chute de la finale non accentuée **-t1e**. Elle n'est pas spécifique aux parlers **anglais caribéens** mais est particulièrement employée dans le *colloquial nord-américain* dont on connaît toute l'influence et le rayonnement sur les pratiques langagières des jeunes à Saint-Martin. En revanche, la forme **gyal** est spécifique aux îles anglophones. L'expression très argotique de **bitch boys** est une composition de deux lexèmes **anglais** construite à partir de la règle d'usage qui exige l'antéposition du *prédicatif* au thème auquel il se rapporte. Néanmoins, l'usage *caribéen* du mot **bitch** est plus étendu que l'équivalent en *colloquial*. Il désigne l'ensemble des entités humaines auxquelles on n'accorde aucun crédit, voire que l'on dénigre au plus haut point, et s'emploie indifféremment pour désigner des femmes ou des hommes. Ces filles que CHAR. évoque sont peu fréquentables et ne valent guère mieux que ces garçons. Le terme très dépréciatif de **bitch** associe filles et garçons dans l'évocation d'une conduite décriée. Ce sont des **garçons de peu**. Enfin, nous avons relevé les occurrences d'énoncés tout à fait transparents en **anglais standard**, mais dont les connotations ont tendance à être différentes en Caraïbe. Les corpus proposés ne permettent pas d'ailleurs de délimiter clairement les sèmes. Pour autant, on sera attentif aux présupposés religieux et moraux d'une expression comme **bush** (associé à la nudité de l'homme dans le corpus 2) très courant dans l'**anglais rastafari** ou encore le *n-word* d'usage courant en **anglais nord-américain** pour remplacer **nigger/nigga** au sens de **nègre** (s'agit-il d'ailleurs dans le corpus 10 d'un cas d'*inversion sémantique* où celui qui est discriminé joue avec le qualificatif dont on l'affuble ?) ou proprement le terme **nigger** dans le corpus 11, où l'on évoque clairement la question de la représentation de l'Autre et la discrimination entre Blancs et Noirs.

3.1.3.5. Relevé de formes attestant d'un mélange des langues

Dans cette partie, nous évoquerons un ensemble de formes relevant de l'enchevêtrement et de l'hybridation d'au moins deux langues ou de *variétés* d'une même langue, selon des règles morphosyntaxiques, qui ne sont pas toujours clairement saisissables. Nous nous efforcerons dans ce premier relevé sinon de proposer un classement opérant du moins d'élaborer des pistes susceptibles d'éclairer l'élaboration complexe des *formes non standards*, sans qu'elles relèvent nécessairement d'une *variété* d'**anglais** ou même du **français**.

3.1.3.5.1. Insertion d'une langue dans une autre

Le premier relevé permet de déterminer un ensemble de *formes* construites à partir de procédés linguistiques relevant de l'insertion d'une langue dans une autre, alors que le second s'interroge sur les *formes* ne relevant pas de formes linguistiques réellement significatives d'une langue plus que d'une autre. Soit le relevé des formes suivant :

Formes relevées	Repérage de l'occurrence		Hypothèse de composition
	Corpus	TR	
on est confus	4	20	Calque
treaty mix	4	27	
va partie hollandaise	5	38	
l'île les appartenait	4	3	
we see a boucan	1	93	Emprunt
take a paper and transpose dis	7	128	
c'est complicate	4	5	Foreignizing
Nou normal	5	26	

Tableau 36 : Relevé des formes attestant de la présence d'une autre langue dans la construction d'un énoncé

On procédera à partir de trois notions qui constituent des outils de classification certes discutables (Mondada, 1999) mais très utiles pour appréhender les formes simples. Nous avons effet retenu ces trois entrées principales, pour la grande lisibilité qu'elles apportent (Ledegen, 2003). Le *calque* recouvre la *transposition d'une langue à une autre*. L'*emprunt* désigne *un élément d'une langue intégré au système linguistique d'une autre langue* (p. 27). Les quatre énoncés proposés relèvent de deux champs morphosyntaxiques : le substantif et la valence verbale. Le deuxième énoncé est le seul à concerner le substantif : **treaty mix**. Le *contact entre les langues* joue de façon réciproque sur les langues, que cela soit les *premières de socialisation* ou celles de la *scolarisation*. Alors même que l'expression est construite à partir d'un lexème **anglais**, la postposition de l'adjectif à valeur objective relève d'une norme **française**.

Les trois occurrences ont recours à la complémentation verbale. Le premier et le troisième énoncés sont directement reliés à la construction directe du verbe. Dans la première occurrence, *on est confus* on reconnaîtra une trace de la *langue première* avec la construction **to be confused**. Néanmoins, la connaissance possible de l'expression *être dans la confusion* (dans laquelle le participe passé est remplacé par une périphrase) peut tout autant justifier cette forme. De même l'énoncé *va partie hollandaise* peut s'expliquer au détour d'une traduction : **to go dutch side**. Comme nous l'avons précisé

plus haut, **go** est suivi de \emptyset en **anglais caribéen** pour désigner un mouvement. La dernière occurrence *l'île les appartenait* relève d'une absence de discrimination de la complémentation verbale (transitive directe et indirecte). La fréquence de cette tournure grammaticale en Guadeloupe, et dans les territoires où l'on parle le **créole à base lexicale française**, constitue une donnée non négligeable. Sans aller jusqu'à stipuler qu'il pourrait s'agir d'une forme réellement attestée, au sens de *variété* de langue, on peut sans nul doute, prendre le parti d'affirmer que cela relève non pas d'une trace de la *langue première* de la locutrice mais qu'elle puise dans le stock linguistique du territoire dans lequel elle vit.

Le corpus proposé permet aussi d'attester de deux cas d'*emprunts*. Le premier **a boucan** peut s'expliquer par le recours à la vidéo, où certains passages sont en **créole**. On peut néanmoins s'interroger sur le choix d'un prélèvement en **créole** et non pas la traduction *feu* attendue. Le recours au lexème **créole** draine plusieurs sèmes. Le *boucan* est pris dans un réseau sémiotique complexe (recours à l'image mobile, du film, et verbale, par celle du roman lu par les élèves) qui pourrait laisser entendre qu'il ne s'agit pas simplement du feu, mais de la représentation littéraire et cinématographique du feu inséré dans un tissage de connotations spécifiques dont elle respecte la complexité en insérant le lexème dans le discours. En revanche, le second *emprunt* relève d'une démarche différente.

3.1.3.5.2. Formes attestant de la présence de langues non clairement identifiables

On s'intéresse ici aux formes attestant de la présence de langues non clairement identifiables dans un même énoncé. Soit le relevé de *formes* suivant :

Formes relevées	Repérage de l'occurrence		Hypothèse de composition
	Corpus	TR	
• Langues clairement reconnaissables			
Basic	8	48	<i>Alternances de langues ou emprunt ?</i>
black t-shirt	8	58	
Patronymes	Nombre d'occurrences trop important pour être reporté.		
Juifs	12	3	
make up moun think about dis ting	9	37	
Porno	12	15	
you forgot the i	6	222	
• Langues non clairement reconnaissables			
dame pute	7	181	forme bricolée
case-bois	3	210	
Fancyviliser	10	60	
qui est le prix	6	282	

Tableau 37 : Relevé de formes attestant de la présence de langues non clairement reconnaissables dans un même énoncé

La difficulté à analyser les formes relevées vient du choix du méthodologique. Devant la complexité terminologique⁷⁸ le curseur entre identification de langues et établissement d'un *continuum* langagier reste difficile à positionner clairement. Nous avons fait le choix méthodologique de considérer que les formes hybrides analysées n'attestent pas de la disparition de langues identifiables mais de la capacité du locuteur à exploiter le potentiel de chacune des langues qu'il maîtrise. Nous ne partageons pas l'idée selon laquelle les langues n'existeraient plus au profit de formes langagières hybrides. On ne sort pas du langage, de même que l'on ne se met pas en infraction de la langue en construisant d'autres *formes* non encore actées par la norme. Chaque locuteur utilise tout au plus le champ des possibles qu'offre la langue et son potentiel.

⁷⁸ Depuis la métaphore électrique du *code-switching* (Haugen, 1950) à la fusion du *code-mixing* (Gumperz, 1982) jusqu'à la reconnaissance d'une forme polylectale, le *code-mashing* (Canagarajah, 2006). Nous partageons l'analyse de Canagarajah sur laquelle nous reviendrons en conclusion de cette étude.

Nous proposons donc huit occurrences dont la langue d'appartenance est clairement identifiable. Nous les commenterons dans leur ordre d'apparition. La première est attestable en 8, TR48 :

yeah (.) bacon and two buns basic really I guess you can say that way he is standing it's very dark

L'expression de *basic* est mérite toute notre attention. Une double interprétation est possible. Soit l'on considère que *basic* est une caractéristique des pains (**buns**) au sens où ils sont simples, c'est à dire sans ornement (qualité du pain, absence de graines dessus par exemple). Or, *basic* est postposé au nom **buns** auquel il se rapporte. Dans ce cas, on peut considérer que *basic* obéit à la norme du **français**. L'ordre des mots ne relevant pas de l'**anglais** ici, on considère alors que *basic* est un *emprunt*. Il faut l'entendre au sens de basique. Une deuxième interprétation consisterait à en faire un *métadiscursif*, au sens de basique quoi. Il s'agirait d'un commentaire sur le sandwich qui est à l'évidence sans originalité. Une telle hypothèse ferait basculer l'expression dans la situation très localisée d'une *alternance de langues*. Cette possibilité laisserait entendre qu'au sein d'un énoncé en anglais, d'une interlocutrice de *langue première de socialisation (anglais)*, le recours au **français** est ancré. Cela laisserait entendre qu'au sein de pratiques *monolingues*, le recours au français n'est pas exclu.

L'exemple suivant permet de poursuivre cette réflexion, au TR58, dans le corpus 8 :

even tony parker have a black t-shirt he have a black t-shirt in the darkness

L'emploi de l'expression *t-shirt* avec des caractéristiques phonologiques **françaises** a de quoi surprendre. Deux hypothèses se présentent. Soit on considère qu'il s'agit d'un usage *vernaculaire* de l'**anglais** qui prévaut, selon lequel la non discrimination des voyelles longues et brèves rapprocherait l'énoncé de *t-shirt* de sa prononciation en **français**. Soit l'occurrence *t-shirt* n'est plus ressentie comme un *emprunt* à l'**anglais**, ce qui impliquerait donc qu'il conserve ses caractéristiques phonologiques **françaises**, selon lesquelles la discrimination /i/ long et bref n'est pas opératoire. Là encore les *formes* d'**anglais** chez une locutrice anglophone saint-martinoise sont loin d'être aussi pures qu'on pourrait le croire.

L'*emprunt* du terme porno en 12 au TR15 là où on attendrait *porn* relève de la même analyse. La question des patronymes relance à ce sujet le débat sur l'*identité* des noms de lieux et leur possible traduction. Devant la multiplication des occurrences, on se contentera d'évoquer quelques cas particulièrement percutants.

Dans le corpus 6, des TR85 à 98 la négociation autour du terme d'**anguilla** est riche de présupposés :

85.ASH oui oui j'ai compris mais on va pas mettre **anguilla**
 86.MAU **anguilla**/
 87.JOH [**AN GUIL: LA**
 88.ASH [**anguilla**
 89.MAUR anguille
 90.ASH oui (.) **anguilla** c'est la capitale de saint-martin/
 91.MAU c'est pas marigot/
 92.ASH ((se tourne vers JOH.)) **the capital of saint-martin ain't//**
ANGUILLA
 93.MAU MARIGOT
 94.JOH **MARIGOH:**
 95.PROF4 **any remark** <((traduction : un commentaire))>
 96.ASH ((s'adresse à PROF4.)) madame/ **ANGUILLA** c'est pas la capitale
 de saint-martin
 97.PROF4 une île voisine (.) **a neighbour island** ((PROF4. s'éloigne))
 98.ASH **it isn't the capital/**

Le référent évoqué désigne un ancien territoire **anglais**, dont de nombreux ressortissants saint-martinois, dont certains familles portant le patronyme de Gumbs, sont originaires. Le nom officiel de l'île est *Anguilla*, nom que lui vaut sa forme allongée la rendant ainsi comparable à une anguille. Les deux termes d'*Anguilla* et d'*Anguille* sont employés à Saint-Martin. La distribution des dénominations est entièrement complémentaire dans les TR cités plus haut : MAUR. locutrice francophone d'origine métropolitaine utilise celui d'*anguille*, et ASH. locutrice bilingue saint-martinoise celui d'**anguilla**. Cet exemple permet de nuancer la thèse de Poplack (1998) et affirmer qu'il s'agit que les patronymes n'échappent pas à la question de la dénomination d'*emprunt* ou d'*alternances de langues*. Ici, contrairement à l'usage, deux termes renvoient au même référent. Par conséquent, on peut considérer qu'au TR90, qu'il s'agit bien d'un emprunt : oui (.) **anguilla** c'est la capitale de saint-martin. L'emploi de l'expression *anguilla* *indexicalise* ASH. comme une locutrice saint-martinoise anglophone et l'institue comme appartenant à une communauté culturelle dont elle partage et revendique ici les valeurs. On ne peut pas dire qu'*anguille* soit un strict équivalent sémantique, puisqu'il correspond davantage à un usage de locuteur non saint-martinois. Cette forte *indexicalisation* se retrouve avec l'emploi de l'énoncé **f q** sigle pour **french quarter** utilisé par les locuteurs saint-martinois jeunes issus de ce quartier et dont l'affirmation *identitaire* est très forte.

Les locuteurs francophones ou ceux ne cherchant pas à indiquer une appartenance culturelle spécifique recourant à son équivalent *quartier d'orléans*. D'ailleurs l'expression de **f q** s'insère aussi dans un réseau lexical de l'identité avec l'emploi d'un terme fortement connoté **babylon** (terme *rastafari* au TR102 désignant la communauté urbaine en pleine déliquescence, pouvant par métonymie désigner un des agents de la répression sévissant à **babylon**, c'est à dire la police) opposé à la liberté du **zion**. En revanche, un lexème comme *juifs* dans le corpus 12, au TR3, est clairement ressenti comme un *emprunt* puisqu'il est utilisé selon les règles de l'**anglais** qui n'actualise pas les noms de peuple par un déterminant. On peut donc considérer que l'occurrence de *juifs emprunté* au **français** (dans un *contexte* d'apprentissage du cours de **français**, avec un parallèle didactique entre l'étude de la figure du *Sauvage* entre classe et celle des *Juifs* sous la seconde guerre mondiale) subit la non actualisation de la langue dans laquelle il s'insère. Le mot *juifs* renvoie à un contexte d'apprentissage scolaire et ne peut guère trouver d'équivalent dans sa traduction de **jewish**. De la même façon, l'emploi autonymique de *i* dans **you forgot the i man** relève aussi de l'*emprunt* puisque le *i* est celui du mot *iguane* dans le QCM. On peut dans les deux cas, pour les lexèmes *juifs* et *i* affirmer que le renvoi à une réalité scolaire (déclinée par un thème, le peuple Juif, ou un objet extra-discursif, la trace écrite) favorise le recours à des *emprunts*.

Le dernier exemple relève d'un recours à deux langues dont la coexistence est assez rare dans les corpus pour qu'on puisse en faire cas : **make up moun think about dis ting**. Le recours à l'expression *moun* relève du créole. Elle atteste à la fois d'un *contact des langues* dont les combinaisons peuvent être différentes de celles auxquelles on peut s'attendre (comme le tissage permanent anglais/français) et s'inscrit dans un réseau d'exemples comme en 10, TR66 **on a trouvé tout ce qu'on a trouvé** qui relève d'une double prédication très fréquente dans les **créoles caribéens**. L'emploi de **moun** recouvre syntaxiquement celui de **people**. L'énoncé attendu serait : **make up people think about dis ting/ this thing**. On peut parler dans ce cas d'*alternance intraphrastique* renforcée par la marque phonologique d'**anglais caribéen** de l'énoncé **dis ting**.

Soit le schéma syntaxique suivant :

- make up + noun + about dis ting
 - Tournure factitive + objet + complément du verbe
 - **Anglais** + **créole** (à base lexicale française / anglaise)
- OU
- **Anglais** + **créole** à base lexicale française + **créole** à base lexicale anglaise)
 - **Anglais** + **créole** à base lexicale française + anglais (variante diatopique)

La question de la distribution des langues reste délicate. On s'aperçoit que le choix d'une langue ne recouvre pas nécessairement celui d'une *fonction*. Faut-il considérer les deux formes de **créole** comme des langues séparées ou une langue **créole** avec deux variantes lexicales différentes ? Peut-on considérer deux ou trois *langues en contact* ?

Les autres occurrences accentuent cette faille dans la *distribution* parfois très marquée des langues. L'exemple de *dame pute* fait l'objet d'une lecture délicate. Deux hypothèses s'offrent à nous. Soit l'on considère que les deux lexèmes sont **français**. Il peut s'agir alors d'un mot composé créé par l'interlocutrice. Il n'est pas pourtant pas insensé de proposer une autre hypothèse. On peut considérer que le terme *dame* est une contraction fréquente en **anglais saint-martinois** de **damned**. Le non marquage de la finale du participe passé en **anglais vernaculaire** rend cette hypothèse au moins envisageable. L'antéposition du terme selon la norme en **anglais** invite à considérer que l'expression de *dame pute* serait constituée d'un adjectif antéposé en **anglais** et du lexème auquel il renvoie et qui lui est **français**. Même si l'emploi du mot renvoie sans conteste à un jeu lexical auquel se livre l'interlocutrice qui s'amuse et recourt à une expression grossière pour divertir ses amies, il n'en demeure pas moins que la composition du mot atteste d'une stratégie et d'une connaissance tout à fait sérieuse de la langue.

L'occurrence de *case-bois* atteste aussi de la vitalité des processus de construction de la langue au sein des interactions de classe, même si l'exemple est celui d'un professeur. Le mot n'est pas répertorié en **français** contrairement à ce qui est dit. Il est possible cependant qu'il soit attesté dans l'usage. Le post-positionnement de *bois* l'assimile syntaxiquement à un adjectif. Il caractérise la *case* dont il est séparé par un \emptyset sur le modèle de **bwa-patat** ou de **bwa-gra** qui désignent respectivement une liane de patate sauvage ou un résineux. Il s'agit bien d'un mot composé dont les règles de formation sont issues du **français**. On trouve en effet deux morphèmes qui peuvent exister à l'état pur comme *chou-fleur*. Néanmoins, la restitution du mot *case-bois* par *case tout en bois* pose problème. Les mots composés **français** n'admettent pas l'insertion d'un marqueur au sein de l'ensemble.

Le **chou tout en fleur* n'est pas conforme à la norme. Seul le recours au créole permet de sortir de l'impasse. On trouve en effet **pou1-bwa** pour désigner les termites. L'autonomie syntaxique du **créole** peut seule justifier l'association des deux lexèmes pourtant français. L'occurrence qui est le prix relève là encore du tressage des langues. Le détour en créole haïtien *ki kantité lajen* permet de justifier la présence du *qui* morphème très fructueux en créole puisqu'il permet de construire les questions ouvertes. La structure syntaxique en français *qui + animée* est surgénéralisée au point de couvrir un emploi *qui + inanimé*. Elle insère alors la copule *être* souvent absente en **créole à base lexicale anglais** ou **française** pour restituer une coloration **française** à l'énoncé.

On peut enfin évoquer une création lexicale intéressante : **fancyviliser**. La base du lexème est **anglaise** (**fancy** signifiant avoir une touche, plaire à quelqu'un), et le suffixe **-iliser**, précédé d'un morphème épenthétique dont le seul rôle est d'assurer la liaison, marque à la fois l'appartenance à une action, mais en particulier à un processus sur le modèle de *sensibiliser*, dont la base **fancy** conserve la trace sémantique.

Cette étude, aussi humble soit-elle, permet d'attester de la vivacité des processus à l'œuvre dans l'élaboration de l'interaction. L'enjeu n'est pas de savoir si ces formes relèvent davantage d'une langue plutôt que d'une autre. Par contre, elles exhibent le *continuum* langagier permanent qui s'établit dans la construction de la parole. La *langue première* des élèves est loin d'être seulement l'**anglais**, le **créole** ou le **français**. Elle est un *continuum* de langues avec des dominantes dont le rattachement à une langue plus qu'à une autre est tout à fait attestable. On comprend mieux alors les deux écueils auxquels toute tentative de monolinguisme se heurte.

3.1.3.6. La thématization des alternances de langues

Dans cette partie, on abordera surtout la thématization des *alternances de langues* c'est à dire la façon dont les élèves peuvent au cours de l'échange verbaliser de façon réflexive leurs pratiques langagières d'alternances. On abordera d'abord les discours liés aux changements de langues, puis le cas d'un *parler bilingue* en devenir qui constitue un cas particulier de thématization des *alternances de langues*. La thématization peut entraîner une mise à mal de l'interaction. On trouve seulement deux exemples de thématization.

Un premier exemple se trouve dans le corpus 5 :

68.DAV ((s'adresse à son camarade)) TON. on peut faire trois langues
aussi

69. EST attends t'as dit qu'il est gros et/
 70. TON **i mean** non là je change de langue <((rires de ABD.))> il veut mettre en valeur le **french burger**=

De façon assez paradoxale c'est dans un corpus où les *alternances de langues* sont rares que l'on peut observer cette thématization. D'ailleurs c'est aussi le corpus où les *alternances de langues* sont le moins susceptibles de favoriser une poursuite de l'échange et une construction des notions. TON. intervient pour clarifier une procédure discursive amorcée mais aussitôt interrompue. Le rire de son camarade qui menace l'explication du choix de langue impose rétrospectivement le recours au **français**. Seul l'emploi autonymique de **french burger** rend légitime le choix de l'**anglais**, qui ne sera pas traduit. L'écrit légitime la langue. L'élève bilingue qui affirme trop clairement son statut déclenche une sortie du cadre discursif. L'exemple suivant en créole cette fois déclenche aussi le rire et tourne rapidement court :

76. DAV ((s'adresse à EST.)) **ou pa kay** écrire là
 77. TON **an kè palè kreyol** moi aussi ça c'est guadeloupéen je pense
 78. DAV [(s'adresse à TON.)) **ou pè palé kreyol alo**
 79. ABD [**si nou ka palè** créole mai`nant

Le recours aux autres langues est perçu comme une menace et une tentative d'exhibition de ces compétences susceptible de mettre les compétences des autres interlocuteurs en péril :

81. DAV [et le martiniquais alors
 82. TON moi je parle pas ça
 83. DAV et le guyanais alors

et

110. ABD c'est normal en général on voit les signatures sont en bas ((s'adresse à DAV. et ABD.)) pourquoi vous me faites des grimaces
 111. DAV vous le FAI TES **se la ou ke palè kreyol** qui te fait faire des fautes là franchement là

L'exemple est ici extrême. La mention du **créole** favorise sa mise à distance. DAV. s'exprime en **créole** pour mieux montrer que son camarade n'est pas susceptible de progresser en français s'il a recours à cette langue. On peut inférer que seul un expert comme DAV. en **créole** est susceptible de l'utiliser au cours de l'interaction pour aborder des contenus notionnels et disciplinaires.

Le jugement sur les pratiques langagières de TON. se poursuit :

112.ABD il est plus à l'aise en anglais je crois
113.DAV SOIT DISANT

et

138.DAV le gars parle plusieurs langues
139.EST ouais c'est ça t'es trop **show off** toi allez **next**

Pourtant c'est bien le changement de langues (même réduit à des expressions lexicalisées comme **show off** et **next**) qui permet le retour à la tâche. L'expression dans une autre langue que celle de l'activité est donc bannie et susceptible de déclencher l'ostracisme de ses pairs. La discrimination par la langue est aussi très forte dans le corpus 9. Au TR15, JAME. dramatise de façon comique cette répartition de l'expertise liée à la langue : **and yes we are TAL KING PROPER ENGLISH**. La parodie du discours normatif est marquée jusque dans le choix de l'emphase (accentuation des mots) qui rappelle en creux la parole enseignante des corpus 4 et 6 où les enseignants accentuent les mots sur lesquels porte une intention didactique. Ici l'accentuation du mot n'a d'autre vertu que de renforcer la discrimination linguistique. On peut supposer là encore que l'expertise associée à la maîtrise de la langue reste un élément très important dans les représentations des élèves.

Un véritable *parler bilingue* en cours d'appropriation s'observe alors. Le corpus 4 a ceci de particulier qu'il fait entendre la voix d'une élève qui ne se présente pas comme experte dans la langue et dont pourtant les interventions relèvent d'un *parler bilingue* :

5. FLE **i goh: to put something** c'est un piège pour le français donc
le soldat français est descendu rejoindre c'est **complicate boy**
FRENCH IS TOO HARD

On peut noter que les deux langues, **français** et **anglais** alternent. Elle a recours à l'**anglais** pour détailler les *procédures* à l'œuvre dans son travail comme d'autres locuteurs bilingues. Le développement de l'énoncé, sous la forme d'une proposition déclarative (c'est +) se fait en **français**. Enfin, le commentaire *métalinguistique* se fait en **anglais**. Il y a donc une séparation nette entre le recours au **français** pour l'activité qu'elle poursuit, et l'**anglais** pour l'expression de son ressenti. D'ailleurs la poursuite de l'échange se fait selon la même logique :

26.FLE oh ça fait mal **AYO** ((se tourne vers son camarade)) **FUCK it**

D'aucuns objecteront que les interjections souvent lexicalisées ne sont pas des marques pertinentes d'alternances de langues. Nous partageons davantage l'idée selon laquelle l'émotion se marque ici dans une langue qui n'est pas celle de l'enseignement. Sans

préjuger d'un bilinguisme réel, on peut au moins noter que l'appropriation du *territoire* de l'apprenant se fait en **anglais**, et celle de l'acquisition en **français**. Il y a fort à parier que cette répartition répond à une *indexicalisation* forte au travers de laquelle l'interlocutrice marque sa difficulté à réaliser la tâche par une prise de distance qui se fait dans une autre langue, ici l'**anglais**. Là encore le *répertoire* du francophone reste perméable à l'insertion de compétences langagières autres qu'il emprunte à la communauté verbale, affective et *identitaire* dans laquelle il se reconnaît, ou dont il revendique l'héritage.

Les *alternances de langues* peuvent être à l'origine d'une véritable négociation lexicale. On prendra comme exemple le corpus 3 :

- 1.TER **he went up the hill**
- 2.CHA il est allé grimper est allé grimpre **climbé** est allé grimper

La proposition de traduction opérée par CHA. Est intéressante à bien des égards. Son attention se focalise sur le verbe **went up** dont il essaie de rendre le sémantisme. On observe un véritable tressage linguistique sur le modèle syntaxique suivant :

est allé - grimper – est allé – grimpre – climbé- est allé – grimper
*forme 1 (passé composé 1 + infinitif 1) forme 2 (passé composé 1 + infinitif 2/
 participe passé 2) forme 1 (passé composé 1 – infinitif 1)*⁷⁹

Le démantèlement de la proposition de CHA. a permis de montrer que le choix de la forme définitive s'est opéré au prix d'un détour par une forme hybride : *forme 2 (passé composé 1 + infinitif 2/ participe passé 2)*. La principale modification a été faite sur le complément verbal : l'infinitif et le participe passé. L'infinitif 2 est le résultat d'un alignement de la désinence *-er* sur le modèle du troisième groupe français *-re*. Or, cette désinence est immédiatement mise à l'amende comme l'indique le choix de la forme **climbé**. Le verbe **anglais climb** devient un support à partir duquel CHA. expérimente la validité de la désinence *-é*. C'est pour cette raison que la *forme* en **anglais** n'est pas retenue et qu'il lui préférera grimper. Une fois encore, la langue source, en l'occurrence l'**anglais**, est un allié de taille dans la construction d'une forme morphosyntaxique acceptable du point de vue de la norme. L'ensemble de ce travail lexical explicite un effort particulier pour restituer toute l'expansion de l'action contenue dans la préposition **up** dont il cherche à rendre toute l'étendue sémantique. Le long travail lexical montre autant l'implication du locuteur dans la construction de l'interaction que la volonté de restituer le présupposé discursif de l'énoncé.

⁷⁹ Nous indiquons par le chiffre l'ordre d'apparition de la forme choisie.

La poursuite de l'énoncé exhibe cet effort partagé par les deux interlocuteurs pour poursuivre la construction d'un énoncé acceptable :

- 3.TER est allé=
- 4.CHA =grimper dans [la
- 5.TER [est aller GRIM-PER/ dans la colline

- 6.CHA ((s'adresse à sa camarade)) TER. il est allé grimper
- 7.TER ((mimant l'escalade)) **i mean he crawled**
- 8.CHA **no he climbed hold on** ((s'adresse à PROF2.)) monsieur on peut pas dire// GRIM PER

CHA. marque son désaccord devant l'hésitation de TER. à qui la proposition périphrastique ne convient pas (la montée de la voix indiquant une hésitation) par une polarisation forte (marquée par le **no** en début de TR) constituée par une reprise de l'énoncé qu'il met ainsi à distance et suspend le temps de solliciter l'expertise de PROF2.

- 9.TER on peut pas dire grimper dans une histoire
- 10.CHA **yesai**
- 11.TER ((s'adresse à PROF2.)) on comprend pas GRIM PER
- 12.CHA ((s'adresse à PROF2.)) il est allé grimper dans la colline on peut pas dire ça encore
- 13.TER [non
- 14.PROF2 [on peut dire il a grimpé la colline si vous dites il a grimpé la colline ça veut dire qu'il est monté dans la colline
- 15.CHA tu vois
- 16.TER **NO: i was soon**
- 17.CHA **i gave you a** synonyme
- 18.TER **i am the one who gave the** synonyme
- 19.CHA **oh my gosh**
- 20.TER est allé grimpé ((comptant les lignes)) **thirty one**

Dans cette clôture de l'échange, on peut voir que la distribution des langues fait sens. L'anglais permet d'explicitier les sous-entendus, et d'exhiber toute la construction intellectuelle qui soutient l'énoncé. En revanche le **français** est consacré à la proposition de l'énoncé et lorsqu'il est utilisé entre les deux interlocuteurs c'est pour marquer l'expertise de celui qui a la parole du professeur de son côté au TR15 : *tu vois*. Les observations que nous venons de faire soulignent l'investissement très marqué des apprenants dans leur *rapport* à la langue et aux formes hybrides qu'elle peut connaître. Si l'*alternance de langues* est pratiquée dans une communauté *exolingue*, ou qui n'aurait pas clairement exhibé ses pratiques plurilingues au cours de l'échange, on risque l'expulsion hors du cadre discursif. Le *rapport* à la langue et aux *alternances de langues* peut prendre une tournure ludique mais sanctionnée (TON.), douloureuse (FLE.), ou coûteuse cognitivement (CHA.). L'exemple de JAM. Rappelle que la classe est un lieu où l'on se doit de parler une forme aboutie et *standard* de langue (PROPER ENGLISH par exemple) du moins lorsque le groupe est soumis à l'écoute et que l'on risque l'intrusion de l'enseignant (corpus 8).

3.1.4. Synthèse

Cette partie traitait de la *représentation des langues en contact*, et plus particulièrement des *formes* et les *fonctions* qu'elles pouvaient prendre *in situ*. Les résultats ont porté successivement sur la présence quantitative des langues et de leurs *alternances*, l'analyse des *formes non standard* et la thématisation des *alternances de langues*.

L'analyse des interactions au sein des corpus a pu attester qu'un choix de langues différent variait selon le type d'activité imposé ou ressenti comme tel. Les choix de langues opérés par les enseignants n'ont pas nécessairement d'impact sur les pratiques et choix linguistiques des élèves, en particulier lorsque les professeurs s'expriment en **français** dans les séances de travail ordinaires ou en **anglais** dans une séance en principe bilingue. Le choix d'une langue ne relève donc pas nécessairement du *contrat codique* initial. La distribution des langues dans l'ensemble des transcriptions laisse apparaître un relatif équilibre entre l'**anglais** légèrement inférieur au **français**, alors même que le **créole** est presque absent.

Néanmoins, cette relative harmonie dissimule des configurations très hétérogènes dans les corpus. Alors que certains sont presque intégralement en **français** ou en **anglais**, plus rares sont ceux qui alternent les langues entre interlocuteurs ou entre énoncés d'un même locuteur. On a pu ainsi montrer que la majorité des *alternances de langues*, lorsqu'elles se produisaient étaient *continues intralocuteurs*, et particulièrement *intraphrastiques*. Le changement de langue vise davantage à poursuivre l'échange communicatif qu'à traduire un énoncé. D'ailleurs, si les *alternances de langues traductives* sont rares c'est en partie parce qu'une grande partie du lexique (souvent scolaire) est *emprunté* et qu'il s'intègre à la langue au point de ne plus être ressenti comme tel.

Les interventions de l'enseignant, peu fréquentes en *Accompagnement Personnalisé*, se font dans la langue qui contre toute attente n'est pas nécessairement celle imposée par le *contrat codique* de l'activité (bilingue ou ordinaire) mais selon le format de l'interaction auquel il se rapporte. Lorsque les enseignants recourent à l'**anglais**, cela relève rarement d'un échange naturel bilingue, mais davantage d'une occasion de transmettre des savoirs en **anglais** comme dans une séance de langue ordinaire. Les rares moments d'*alternances de langues* ne sont jamais d'ailleurs thématisés du moins par les professeurs.

L'étude des *formes non standards* produites par les élèves a permis d'attester de la vivacité des processus à l'œuvre dans l'élaboration des interactions. Elles sont l'occasion d'exhiber le *continuum* langagier permanent qui s'établit dans la construction de la parole. La *langue première de socialisation* des élèves est loin d'être l'**anglais**, le **français**, ou le **créole**. Elle est un *continuum* de langues avec des dominantes dont le rattachement à une langue plus qu'à une autre est tout à fait attestable.

Enfin, la thématisation des *alternances de langues* a permis de montrer que la modification du *contrat codique* pouvait entraîner des réactions brutales s'il n'était pas légitimé rapidement. En effet, ce que nous appellerons la *mise sous écoute* du groupe (présence du professeur intervenant dans l'interaction, ou intervention non légitimée d'un autre élève non *ratifié* dans le groupe) peut provoquer une réaction très marquée allant de la standardisation de la *forme* utilisée (on pensera dans le corpus 3 aux tentatives de correction de CHA.) à la mise en scène parodique de la langue normée (corpus 9).

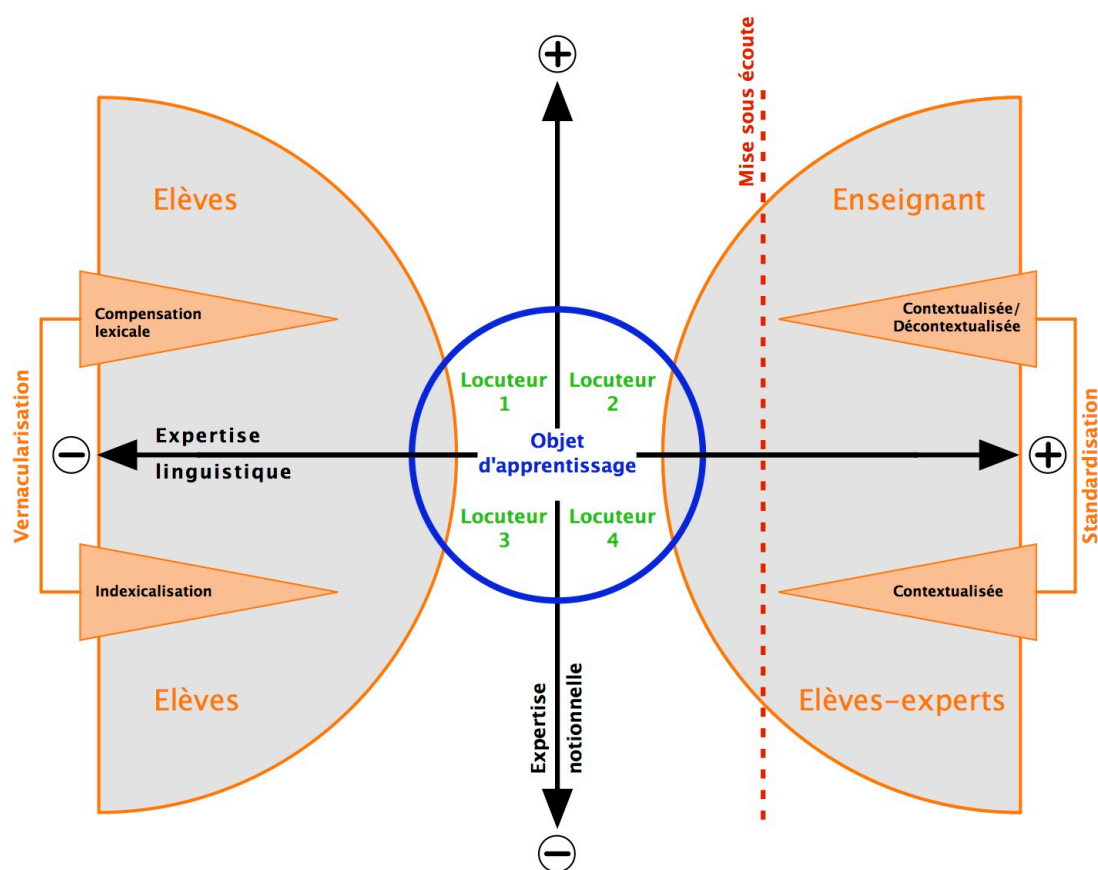


Figure 7 : Configuration des interactions discursives observables en *Accompagnement Personnalisé*

3.2. Formes de langues et interactions discursives

Qu'est-ce que les élèves apprennent lorsqu'ils échangent entre eux ? Sans prendre le parti de répondre exhaustivement à cette question, ce qui relèverait de la gageure, il semble légitime tout au moins de se poser la question. On présentera le cadre théorique dans lequel s'intègre cette étude avant d'exposer les outils méthodologiques utilisés et les résultats observés, afin de proposer des pistes didactiques.

3.2.1. Cadre théorique

Nous rappellerons les principes auxquels nous adhérons avant d'exposer les objectifs de cette étude.

3.2.1.1. Revue de littérature

Dans cette partie, il y a lieu de dessiner le plus clairement possible une *cartographie* (Ailincai, 2007) des interventions des apprenants avec le soin de faire apparaître les *modalités de coopération entre pairs* (Gardner et Wanger, 2004) pour co-construire du sens à la fois *dans* et *par* la consigne imposée, grâce notamment aux *langues en contact* (Weinreich, 1953) dont ils disposent dans leur *répertoire verbal* (Gumperz, 1989)⁸⁰. Pour autant il n'est pas question d'évaluer directement et de façon normative le potentiel didactique des réponses. Il s'agit ici davantage d'apprécier la *didacticité* (Moirand, 1992) des propos des élèves mis en situation de production, sans les jauger pour autant à l'aune des attentes scolaires. Ce qu'il y a lieu de définir ici c'est l'importance du choix de(s) langue(s) sur le déroulement de l'interaction. On se propose donc décrire la *genèse* et l'*organisation des événements sociocognitifs* (Roux, 2004) qui reviennent dans le travail de groupe à travers la médiation des actes de langage sous la forme de trois questions fondatrices. La première porte sur le *contenu des échanges*. Cette question relève d'une interrogation sur l'impact du choix des langues sur la répartition des tâches (*Quoi ?*). La deuxième cherche à circonscrire les lieux discursifs d'appropriation, c'est à dire l'acquisition progressive d'un espace de parole grâce à l'imposition d'une langue (*Où ?*). La dernière vise à montrer que le choix d'une langue n'est pas anodin mais qu'il favorise l'exhibition d'une *identité discursive* (Charaudeau, 2009) forte et souvent revendiquée (*Qui ?*). On peut reprendre ce faisceau d'interrogations au travers des trois questions ouvertes que nous avons posées : par la langue dans laquelle je m'exprime au cours d'une

⁸⁰ L'interrelation entre les langues au sein d'un même répertoire chez un même locuteur ont conduit Ducancel et Simon (2004) à envisager la dénomination de *répertoire langagier composite*.

interaction, *qu'est-ce que j'impose ou j'accomplis ? Où me situé-je par rapport aux autres interlocuteurs ? Quelle apparence accepté-je de donner aux autres ?*⁸¹

3.2.1.2. Objectifs et problématique de recherche

Nous cherchons ici à comprendre comment se répartissent les tâches susceptibles de favoriser la réalisation d'une consigne, tout au long des interactions discursives. Il s'agit de savoir si le changement de langue induit ou non une distribution de l'information profondément différente.

Nous poursuivons deux objectifs spécifiques :

- observer les méthodes de gestion discursive en vue d'une approche cohérente de la tâche ;
- identifier les questionnements des interactants lors de leur participation à l'exécution d'une consigne.

Nous poursuivons ici les axes de recherche menées par Pochon-Berger (2010) qui répartit la division des tâches en deux niveaux dans la lignée de Garfinkel (1967). La première est *thématique* pointant l'attribution de sous-thèmes de la tâche, alors que la seconde est plutôt *procédurale* par l'attribution des aspects exécutifs de la tâche qu'elle projette. On procédera dans un premier temps à l'exposé des *stratégies et des ressources mobilisées par les apprenants* (Moore et Simon, 2002) durant l'exécution de la tâche. Cette étude permettra dans un second temps d'apprécier les types de positionnement des apprenants selon l'expertise en termes de connaissances que l'on qualifiera d'*encyclopédiques*, de compétences *linguistiques* (Coste, Moore et Zarate, 1997) et des *procédures* de recherche qualifiés d'*heuristiques* à laquelle ils recourent pour mener à bien la tâche qui leur est imposée.

Le schéma présenté ci-dessous permettra de présenter les différentes *trajectoires interactionnelles* possibles entre les interlocuteurs selon les compétences auxquelles ils ont recours, et le choix de la *langue première de socialisation (LIS)* ou de *scolarisation (LScol)* auquel ils recourent.

⁸¹ Ces trois questions ne feront pas l'objet de sous-parties spécifiques, mais elles seront abordées au fur et à mesure de l'étude. Nous veillerons à la fin de ce chapitre à ce chacune puisse trouver une réponse spécifique.

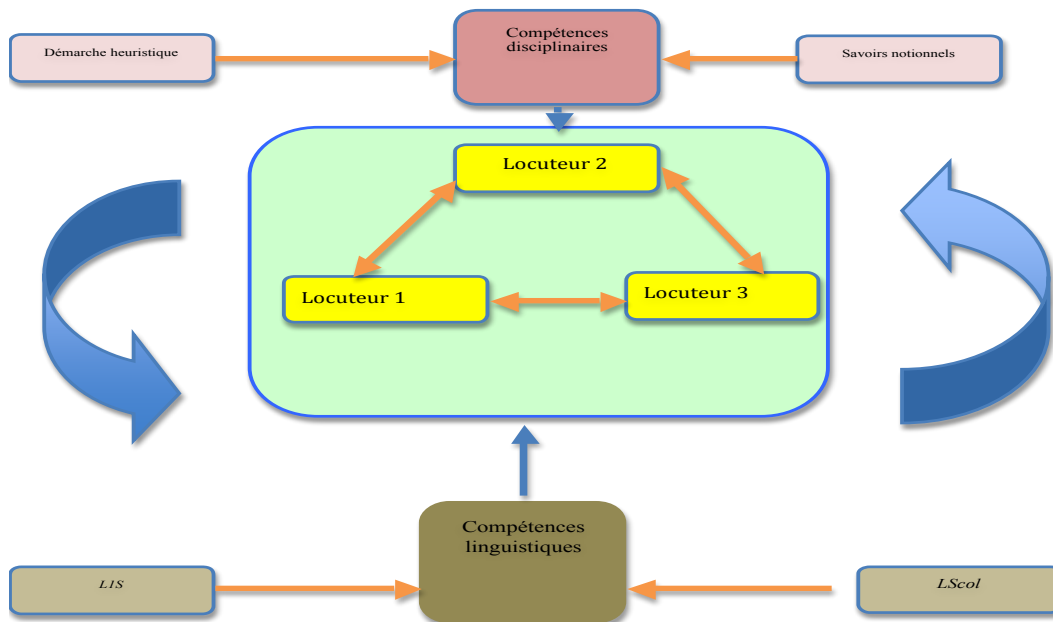


Figure 8 : Schéma des interactions en classe

3.2.1.3. Hypothèses de recherche

Nous proposerons ici trois hypothèses selon lesquelles :

- l'asymétrie des expertises en *langue de scolarisation* (**français** ou **anglais**) induit une forte asymétrie dans le partage de la tâche par les interlocuteurs. La compétence en *langue de scolarisation* faciliterait une exhibition des compétences dans la gestion des contenus notionnels ;
- à l'inverse, un niveau de compétences sensiblement équivalent en ou en *langue de scolarisation* impliquerait un partage plus équilibré des tâches ;
- le recours à la *langue première de socialisation* favoriserait le développement des contenus disciplinaires.

3.2.2. Cadre méthodologique

Dans une démarche résolument *ethnographique* et *interactionnelle*, nous veillerons à présenter un ensemble de treize corpus enregistrés en classe lors de séances d'*Accompagnement Personnalisé*. Nous présenterons dans un premier temps les modalités d'élaboration des corpus, avant d'apporter quelques éclairages sur les modalités de traitement des échantillons recueillis.

3.2.2.1. Modalités d'élaboration des corpus

À quiconque se soucie de décrire de manière systématique les procédures (Garfinkel, 1967) à l'œuvre dans l'ensemble des corpus proposés, se pose d'emblée un obstacle d'ordre épistémologique. Comment sélectionner clairement la ou les langues de l'interaction ? La difficulté à discriminer ce qui relève réellement d'une forme d'**anglais** standard et non standard rend un peu plus délicate la question des alternances de langues susceptibles de participer à la distribution des tâches. Par conséquent, alors même que dans la partie précédente nous avons consacré une étape de l'analyse au recensement des formes d'**anglais** vernaculaire, nous faisons le choix ici de considérer toutes les formes d'**anglais** comme appartenant à un continuum langagier (De Pietro et Rispaïl, 2014) spécifique à l'opposé des formes relevant spécifiquement du **français**. Aussi poserons-nous dans un premier temps un classement, dont nous assumons le caractère arbitraire, à partir des choix de langues conditionnés par l'activité dans laquelle les élèves sont engagés. Dans cette optique, nous poserons comme principal critère d'identification de la langue ratifiée dans le cadre de participation (Goffman, 1991) la nature de la tâche à produire et le positionnement de l'enseignant par rapport aux pratiques des élèves, et le niveau d'enseignement. On peut établir par conséquent deux groupes de transcription :

- l'**anglais** comme *langue du contrat codique* (Zarate, Lévy et Kramsch, 2008) avec des élèves de 1^{ère}. Soient les corpus 2, 3, 4, 7 et 6 ;
- absence de langue imposée comme *contrat codique*. Soient les trois ensembles suivants : deux en classes de 2^{nde}. Le premier concerne l'usage alterné du **français** et de l'**anglais** (corpus 1 et 8). Le second concerne uniquement l'usage du **français** avec quelques occurrences de **créole haïtien** (corpus 5). Le troisième concerne le niveau 1^{ère} et englobe cinq corpus (9, 10, 11, 12, 13).

3.2.2.2. Modalités de traitement des informations

Les enregistrements sont de durée variable, comme nous l'avons indiqué précédemment. Dans un souci de lisibilité, nous préciserons pour chaque corpus, lors de sa lecture, le profil de chaque intervenant. Pour clarifier là encore notre propos, on propose très souvent⁸² un découpage de l'ensemble de l'interaction selon les langues et leur portée fonctionnelle. Les **étapes** recouvrent les paliers franchis par les apprenants dans l'élaboration progressive de

⁸² L'hétérogénéité de certaines caractéristiques des corpus (présence ou non de l'enseignant, nombre du TR en particulier) peut induire parfois une présentation un peu différente. Dans ce cas, nous aurons soin dans la présentation du corpus de justifier ces modifications.

la tâche. Elles sont constituées d'un regroupement de TR dont on précise en caractère gras, le recours au **français** à ou à l'**anglais**. Ce ne sera pas toujours le cas. Lorsque la quasi totalité des échanges a lieu dans une seule langue, et en particulier dans les dyades, le recours à cette configuration ne nous a pas paru pertinente. Il paraissait en effet bien plus délicat de déterminer des paliers spécifiques dans le déroulement de l'interaction, à moins de ne proposer un séquençage très complexe qui aurait rendu la distribution des langues plus complexe à percevoir. Dans ce cas, nous avons proposé une lecture linéaire des échanges avec de simples pauses à des moments précis de l'interaction pour assurer le commentaire des grands tournants de l'interaction.

3.2.3. Résultats

Ces derniers seront présentés en quatre temps selon les langues établies dans le *contrat codique* :

- corpus ayant l'**anglais** en séances bilingues ou ordinaires avec des élèves de 1^{ère} ;
- corpus ayant recours à l'**anglais** en séances bilingues ou ordinaires avec des élèves de 2^{nde} et de 1^{ère} ;
- corpus ayant recours au **français** et au **créole** en séance ordinaire avec des élèves de 2^{nde} ;
- corpus ayant recours à l'**anglais** et au **français** en séances ordinaires avec des élèves de 1^{ère}.

3.2.3.1. Corpus ayant l'anglais en séances bilingues

Nous proposerons une lecture linéaire de l'ensemble des corpus 2, 3, 4, 7 et 6 avant d'établir une synthèse des remarques. Quatre transcriptions (2, 3, 4 et 7) ont été enregistrées à l'occasion d'une même consigne, à des étapes différentes de la réalisation de la tâche, mais au sein de la même classe, sous la direction du même enseignant⁸³. Les manifestations discursives des deux ensembles proposés relèvent donc d'une logique didactique différente. Le premier groupe de transcriptions donne à lire les interactions d'élèves autour de l'élaboration écrite d'un récit, alors que le second restitue celles d'élèves engagés dans l'élaboration d'un format écrit plus contraint, un questionnaire à choix multiple (QCM).

⁸³ C'est la même activité dans les corpus 2, 3 (avec les mêmes élèves) et le corpus 7 (avec des élèves différents). Le corpus 6 relève d'une autre activité avec des élèves différents. Nous reviendrons plus précisément sur ces points au moment de la lecture détaillée des corpus.

3.2.3.1.1. Corpus 2

Trois élèves, une fille (TER.) et deux garçons (YOH. et CHA.), participent dans une classe de 1^{ère} à un projet d'écriture bilingue. Il s'agit de produire un récit illustrant les changements liés au passage à la modernité à Saint-Martin. Le niveau d'expertise *linguistique (anglais)* est sensiblement équivalent pour TER. et CHA., et plus faible pour YOH.. En revanche, CHA. et YOH. possèdent une expertise *encyclopédique* et *heuristique* plus élevée que celle de TER.

L'étude de ce corpus porte spécifiquement sur la *distribution des tâches* selon le degré d'expertise des locuteurs dans le cas d'une tryade particulière. Celle-là se décline différemment selon le locuteur : expertises *linguistique (en anglais)*, *encyclopédique*, et *heuristique* dans le cas de CHAR. alors que ses deux camarades ne possèdent qu'une *compétence* limitée sur le plan *encyclopédique* pour TER. et *linguistique* pour YOH. Le découpage proposé ci-dessous montre comment à l'intérieur des quarante-cinq premiers TR la collaboration entre les interlocuteurs se constitue au fil de l'interaction.

Des TR1 à 6⁸⁴ l'activité se met en place en **anglais** :

- 1.TER **once he woke dis morning and he went**
- 2.CHA **shopping**
- 3.YOH non/ **when**
- 4.TER **wen T**
- 5.YOH **no this is WHEN when you have time**
- 6.CHA **i say five o'clock he went shopping at five is that true/ non**
mais on doit pas donner trop de détails

TR1-2 : *Intervention initiatrice* (Auer, 1996) de TER en **anglais** et proposition d'*achèvement* en **anglais** par CHAR.

TR3 : *Initiative réparatrice* par YOH. déclenchée en **français** et proposition de *réparation* en **anglais**.

TR4-6 : Négociation autour de la forme à retenir par TER. et YOH. en **anglais** avec insertion d'une séquence *métalinguistique* (De Gaulmyn, 1986) par YOH.

CHAR. interrompt la négociation par une reprise de l'énoncé antérieur en **anglais**.

TER. relance alors l'activité en **anglais** des TR7 à 45, et en assure les relances :

- 7.TER **we have to say something (.) dis the morning but after we have to say**
- 8.CHA [**yeah whah he gon` do&**
- 9.TER [**he began his daily routines**
- 10.CHA **&such [as**
- 11.YOH [**no it's too long**
- 12.TER **so after finishing he went down**
- 13.CHA **after finishing his chores**

⁸⁴ Nous procéderons de la façon suivante : extrait du corpus puis analyse de la séquence interactionnelle.

14.TER **is it C H O R E S**
 15.CHA **yeah**
 16.TER **after finishing his chores**
 17.CHA **he decided**
 18.YOH **to go out=**
 19.CHA **=` n do whah/**
 20.YOH **sightseeing**
 21.CHAR **sightseeing MAN: he live in saint martin he don't sightseeing**
 22.TER **he took care of his sheep in french quarter**
 23.YOH **[after finishing**
 24.TER **[after finishing he come down he decide**
 25.CHA **you can't say he decide he HAVE to do it**
 26.TERI **maybe he have a lil fun before**
 27.CHAR **no he take care of his animals so he go check**
 28.TER **<((parle en écrivant))> so he go check**
 29.YOH **his animals**
 30.CHA **how many sheep he have**
 31.YOH **he got chicken too**
 32.TER **<((relit sa feuille))> after finishing his chores he decided to**
 33.YOH **[check his animals**
 34.TER **[go take care of his animals**
 35.YOH **TO go and TAKE care**
 36.CHA **to go and check on his animals**
 37.TER **check/**
 38.CHA **check his animals**
 39.YOH **and check his animals**
 40.TER **<((parle en écrivant))> and check ON his animals**
 41.CHAR **oh: let me give you a good idea he loose one of his animals and BAM:**
 42.YOH **ok that's later that's later**
 43.TER **ok he check on his animals only//**
 44.YOH **what about WHEN**
 45.CHA **when c'est QUAND**

TR7 à 19 : Poursuite par les trois interlocuteurs de l'énoncé de départ (TR1) en **anglais**.

TR20-21 : *Intervention initiatrice* de YOH. en **anglais**. *Désaffiliation* forte (*disaffiliation* chez Steensig et Larsen, 2008 ; Stivers, 2008) et *intervention métadiscursive* (De Gaulmyn, 1986) de CHAR.

TR22-27 : Poursuite de la négociation des activités par les trois interlocuteurs en **anglais**.

TR28 : Passage à l'écrit par TER. en **anglais**.

TR29-39 : Poursuite de la négociation des activités par les trois interlocuteurs en **anglais**.

TR40 : *Hétéro-reformulation correctrice* de l'énoncé en **anglais** par TER. et poursuite de la trace écrite.

TR41-43 : Tentative d'*intervention initiatrice* de CHAR. en **anglais** et *désaffiliation* marquée par YOH. et atténuée par TER. qui tente de proposer un énoncé collectif.

TR44-45 : Tentative d'interruption de l'interaction et réouverture du *conflit séquentiel* (Auer, 1996) lié à la question de *when* en **anglais** par YOH. *Reformulation traductive* en **français** par CHAR.

Alors même que l'échange se fait presque exclusivement en **anglais**, les trois interlocuteurs confrontent leur expertise pour construire l'interaction. CHAR. et YOH. s'inscrivent dans une rivalité où *compétences linguistique* et *métalinguistique* (De Gaulmyn, 1986) s'affrontent. À l'inverse, TER. assure la transition entre les productions de ses camarades et la transcription écrite. La rivalité discursive des deux garçons comporte deux niveaux : *linguistique* (recours aux formes standards et non standards ; recours *métalinguistique* à la règle d'usage) et *discursif* (cohérence du récit).

Les six premiers TR sont l'occasion pour les deux garçons de manifester leur expertise *métalinguistique*. Ils réagissent à l'énoncé très particulier de TER : **once he woke dis morning and he went**. La co-présence d'un *marqueur discursif* (au sens de *discourses markers* chez Schiffrin, 1987) réservé traditionnellement à l'écrit (**once**) qui induit la présence d'une *forme standard* indiquant le passé (prétérit de **went**) et d'un déictique coupé du récit doté de surcroît d'une caractéristique phonologique *non standard* (**dis**) a de quoi surprendre. Le recours à la *forme vernaculaire* marque l'hésitation de la locutrice à se positionner entre le texte écrit (dont elle respecte les normes morphosyntaxiques) et l'effet de mise en valeur de ce moment précis où une action particulière doit se passer. CHA. poursuit la *trajectoire syntaxique* (Horlacher, 2007) initiée par TER. en ajoutant un verbe marqué aspectuellement : **went shopping**. À ce moment-là, YOH. interrompt l'échange par un énoncé *métalinguistique* comportant une *alternance intralocuteur interphrastique* : **non when**. L'*AL* marque ici une sortie de la fiction (YOH. rompt le récit) par le recours à la norme linguistique. Une courte *séquence de réparation* (Schegloff et al., 1977) se met en place :

4. TER **wen T**

5. YOH **no this is WHEN when you have time**

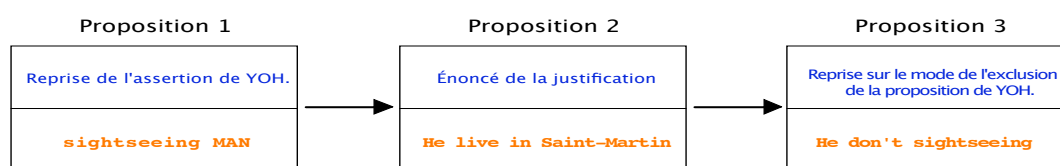
TER. cherche à réparer le *malentendu d'origine phonétique* (De Hérédia-Deprez, 1990) par un détachement prosodique de la finale du verbe. YOH. réagit en utilisant une séquence syntaxique élaborée : *marqueur de polarité* (Goodwin, 1990)-réparation-énoncé de la règle. YOH. s'efface complètement dans son énoncé et laisse entendre seulement la voix de la norme. La réplique de YOH. permet de poser l'hypothèse suivante. La nature *exolingue* (Porquier, 1994) de l'échange (seuls CHAR. et TER. locuteurs ont l'**anglais** comme *langue première de socialisation*) a un impact sur la construction de l'interaction et les postures adoptées par les interlocuteurs. L'interaction se construit ici à la mesure de *compétences linguistiques* (CHAR. et TER.) et *métalinguistiques* avec YOH. Cette distribution se vérifie dans la suite :

- 7.TER **we have to say something (.) dis the morning but after we have to say**
 8.CHA [yeah whah he gon` do
 9.TER [he began his daily routines
 10.CHA **such [as**
 11.YOH [no it's too long

Cette fois-ci, YOH interrompt l'échange entre TER. et CHAR. à nouveau par un *marqueur de polarité métadiscursif*. Cette fois-ci dans la mesure où il ne menace pas la *face* de ses camarades experts, il peut être intégré pleinement à l'échange. YOH. s'est assuré une légitimation de sa remarque par une reprise en écho d'un énoncé précédent de CHA. au TR6 : non mais on doit pas donner trop de détails.

À ce stade-là de l'étude on peut proposer une première hypothèse sur la distribution de l'emploi des langues. Les deux interventions en **français** ont marqué une sortie de la fiction : TR3 et TR6. La première a été un échec. La seconde dans la mesure elle n'a pas entraîné de suspension de l'interaction, a pu alors faire l'objet d'une poursuite en **anglais** par TER. au TR7 : **we have to say something (.) dis the morning but after we have to say**. Le changement de langue n'a pas d'impact direct sur la séquence en cours. Il est réservé au second plan, c'est à dire au commentaire *métalinguistique* (abandonné puisqu'il menace la *face* des experts) ou *métadiscursif* (admis dans l'échange mais aussitôt repris en **anglais** dans le TR suivant). On peut donc parler ici d'un resserrement de l'interaction autour de l'**anglais** et d'un délaissement du **français** jusqu'au TR45. CHA. a réussi le tour de force d'imposer l'**anglais** pour couvrir l'ensemble des *compétences*.

Il relance l'interaction en **anglais** aux TR8-10-17-19-30. Il évalue les propositions d'énoncés aux TR15-38. Il rejette aussi la tentative *métadiscursive* de YOH. du TR44, par le recours à une *alternance intralocuteur intraphrastique traductive* (**when** c'est QUAND). En outre, il *indexicalise* (Garfinkel, 1967) fortement son discours à la fois par l'usage de *formes non standards* comme au TR8 et par l'exclusion de la proposition de YOH. au TR21. Le modèle syntaxique utilisé par CHA. est complexe :



Modèle syntaxique utilisé par CHA.

L'emboîtement des propositions (assertion dans la proposition 1/ négation dans la proposition 3) se double d'un recours à la forme *vernaculaire* d'**anglais** qui accentue l'exclusion de YOH. à la fois sur le plan *discursif* (non pertinence de sa réponse) et *identitaire* (de non saint- martinois). Le même processus se retrouve au TR25 où l'exclusion de la proposition de YOH. est marquée par la forme **HAVE** accentuée.

Enfin, CHA. esquisse une propositions de scénario comme au TR41. Les interventions de TER. relèvent d'une autre forme d'expertise. Une première lecture pourrait donner l'impression qu'elle participe peu à la construction de l'interaction. Parmi les 16 TR qu'elle assume, seulement trois (TR9-22-26) relèvent d'une *expansion discursive* (Schegloff, 2007). Les deux premiers TR développent l'assertion préalable de CHAR. (au TR9 elle risque une proposition avec les tâches journalières, et en 22 elle thématise le devoir du paysan qui ne peut pas s'offrir le luxe de faire du tourisme). Dans le dernier, en 26 elle tente une *désaffiliation* avec le propos de CHAR. qu'elle minimise par le recours à un *métadiscursif* **maybe : maybe he have a lil fun before.**

Les autres interventions constituent soit un rappel du format narratif auquel le récit doit se plier (TR7) soit une reprise de ce qui a été énoncé par ses camarades (TR12-16-24-28-32-34-37-40-43) :

TR7. <((s'adresse à sa camarade))> **TER. we have to say something
(.) dis the morning but after we have to say**

et

TR12. <((s'adresse à sa camarade))> **TER. so after finishing he went
down**

Dans ces neuf occurrences elle répète (*texte oral*) ou relit (*texte écrit*). Le recours à un *objet sémiotique* (Barthes, 1974) *extradiscursif* (le texte écrit) ou ce qui l'est de façon imminente (lorsqu'elle répète une formule orale c'est qu'elle est sur le point de l'écrire) est un moyen pour TER. à la fois d'instaurer une expertise mais aussi de participer à l'interaction.

Il paraît donc nécessaire d'apprécier plus finement le rôle des interventions de TER. qui comportent des points de *complétion* (Sacks, 1992) tout à fait perçus ou au moins ressaisis comme tels par CHAR. L'énoncé 9 *auto-initié* ne comporte pas de *demande de reformulation* ou d'*achèvement* spécifique. Or les TR10 et 11 sont justement l'occasion de mettre de côté la proposition de TER.

À partir de ce moment, les énoncés de TER. invitent à une *complétion* très nette. Un TR comme le 24 se clôt par un verbe transitif qui appelle un complément d'objet susceptible de lui donner sens : [**after finishing he come down he decide**. Lorsqu'elle prend l'initiative au TR34 de formuler un énoncé autonome c'est qu'il s'agit alors de compléter le TR27 laissé en suspens. Le peu d'autonomie syntaxique et sémantique susceptible de compléter l'énoncé est perceptible par le *chevauchement* (Sacks *et al.* 1974) avec le TR33 initié par YOH. Les deux propositions de TER. et de YOH. étant très proches, force est de croire que la possibilité de *complétion* était très formatée :

33.YOH [**check his animals**
34.TER [**go take care of his animals**

Le passage à l'écrit est donc validé par l'ensemble du groupe sous l'égide de TER. qui s'assure par là une autre forme d'*expertise*. Le marqueur *métadiscursif* **only** atteste bien là d'une volonté marquée de construire la trace écrite à partir de la forme produite par l'interaction :

43.TER **ok he check on his animals only**

La sollicitation de la trace écrite, qu'elle produit ou qu'elle relit, témoigne de la part de TER. d'un positionnement actif dans l'interaction. En relisant ces notes, TER. pointe la forme normée et avertit ses camarades par une montée de la voix :

40.TER <((parle en écrivant))> **and check ON his animals**

Dans ce premier ensemble, on a pu voir que l'interaction s'est construite au travers d'une *polyphonie* (Bakhtine, 1978 ; Ducrot, 1984) et par la co-dépendance de l'ensemble des interventions des interlocuteurs. Conformément à notre première hypothèse, il faut bien reconnaître que l'*expertise* des trois élèves est sollicitée pour construire le sens et l'intelligibilité du récit.

Néanmoins la pratique de l'*expertise* s'exerce à deux niveaux constitutifs différents. Un premier ensemble fait apparaître une configuration en termes *encyclopédique* et *heuristique* : experts (CHAR. et YOH.) *versus* non expert (TER.). Ils occupent une grande partie des échanges et surtout apportent des informations nécessaires à la progression du récit, pendant que TER. écrit ou relit. De plus, la perte d'autorité de YOH. (commentaire *métalinguistique* non pertinent) et l'insertion progressive de TER. dans l'interaction modifient la configuration discursive. Progressivement (à partir du TR7, et de façon plus

marquée au TR22, quand elle fait une proposition de scénario), TER. affirme son expertise à l'aide du texte écrit.

On peut donc observer alors une configuration légèrement différente. CHAR. est compétent sur le plan *encyclopédique*, dans la mesure où il mène de front l'élaboration du récit, *linguistique* par sa capacité à varier *formes standards* et *non standards*, et *métalinguistique*, par le rejet des propositions de YOH. Celui-ci est expert sur le plan *encyclopédique* alors qu'il est moins compétent sur le plan *linguistique*. Enfin, TER. est experte sur le plan *linguistique* et *métalinguistique* mais moins sur le plan *encyclopédique*. Le manque d'expertise *linguistique* de YOH. a donc permis à TER. de s'insérer plus visiblement dans l'échange.

Le deuxième ensemble qui se déploie entre les TR46 et 66 présente quelques nuances par rapport à l'ensemble des considérations que nous avons pu proposer :

- 46.YOH attends ce qui va lui arriver l'accident-là
47.CHA attends ça vient après **let me tell in other words**
48.YOH **yeah**
49.TER non **wa:t wa:t he care of his animals**
50.CHA **WHEN** c'est comme deux points
51.YOH **ok i see i miss a point we need to talk about what the man do after the accident we never speak about how saint-martin is**
52.CHA attends après l'accident il va avoir comme: euh:/a **flashback**
53.TER **a flashback he see how [saint-martin become**
54.CHAR [oui c'est ça donc ça c'est après l'accident
55.TER **yeah but first let's add some details**
56.YOH **yeah but what about WHEN**
57.CHA **when** c'est juste après on est toujours à étape Iun UN et en plus toutes les cinq lignes on fait ça
58.TER **he decide to check his animals (.) sheep** on peut mettre **sheep** comment/ ça s'écrit
59.CHA **S H E E P**
60.TER **ok sheeps chicken** après c'est trop long
61.CHA on arrête-là **then he realized one of his sheeps run**
62.TER **why don't we put something traditional/**
63.CHA **whah the name of the bush he run in**
64.YOH **then it happens in a small hill then you can make a stop you know you describe how saint-martin was before but not today**
65.CHA **das de flashback**
66.YOH **no no you just say it**

TR46 : *intervention auto-initiée* de YOH. en **français** visant à recentrer l'interaction sur une étape spécifique du récit.

TR47 : Refus de TER. en **français** et annonce *métadiscursive* d'une reformulation en **anglais** du même énoncé.

TR48 : Acquiescement de YOH. en **anglais** et pointage des éléments écrits en **français** relevant de l'organisation structurelle du devoir.

TR49 : Interruption en **français** de l'échange par un *marqueur de polarité* et reprise du fil narratif par TER. en **anglais**.

TR50 : Intervention *métalinguistique* en **français** de CHAR. sur **when**.

- TR51 : Tentative en **anglais** de YOH. de recentrer l'échange autour de la consigne inaugurale.
- TR52 : Proposition de scénario par CHAR. en **français**.
- TR53 : *Expansion* en **anglais** par TER.
- TR54 : Acquiescement en **français** par CHAR.
- TR55 : Proposition de TER. en **anglais**.
- TR56 : réouverture du conflit au sein de l'interaction par YOH. en **anglais** avec reprise *métalinguistique* de *when*.
- TR57 : Tentative de déamorçage du *conflit séquentiel* par CHAR. en **français** par reprise *métalinguistique* à valeur explicative.
- TR58 : Reprise du fil narratif par TER. en **anglais** et ouverture d'une *séquence latérale* à valeur *métalinguistique* en **français**.
- TR59 : *Hétéro-achèvement hétéro-initié* de CHAR. en **anglais**.
- TR60 : Acquiescement de TER. en **anglais** et commentaire *métadiscursif* en **français** sur la production écrite.
- TR61 : *Interruption métadiscursive* en **français** de CHAR. et reprise du fil narratif en **anglais**.
- TR62 : *Initiative métadiscursive* de TER. en **anglais** dans l'alignement de la consigne inaugurale.
- TR63 : *Demande de clarification auto-initiée* de CHAR. en **anglais**.
- TR64 : *Intervention auto-initiée* de YOH. en **anglais** pour commenter la production écrite de TER. et relancer l'interaction.
- TR65 : *Reformulation métadiscursive* de CHAR. en **anglais**.
- TR66 : *Désaffiliation* de YOH. en **anglais** qui pointe un événement discursif antérieur.

Les interlocuteurs alternent davantage les langues ici. Dans ce passage on peut se demander si le recours aux *alternances de langues* est susceptible de faire progresser la construction du récit. C'est YOH. au TR46 qui initie l'usage du **français** : attends ce qui va lui arriver l'accident-là. La *distribution fonctionnelle des langues* (Fishman, 1972) est assez nette dans le passage. Les TR47-48-49-54 sont dans les deux langues et ce à différents titres. Ces énoncés permettent soit d'éviter la *demande d'achèvement* (TR47) soit relèvent d'une *stratégie d'évitement* laissée en suspens (47), soit de commenter l'action sans pour autant poursuivre véritablement l'élaboration du récit (52 et 54). Or, YOH. *s'auto-désigne* comme expert en 51 en proposant en **anglais** de relancer l'interaction en rappelant la consigne et les lacunes de leur production :

**ok i see i miss a point we need to talk about what the man do
after the accident we never speak about how saint martin is**

Désormais les deux interlocuteurs CHAR. et TER. s'orientent vers l'accomplissement de la tâche imposée par YOH. Les deux tentatives en **français** de CHAR. de *réguler* l'interaction retardent l'accomplissement de la tâche ne sont pas ressenties comme pertinentes par TER. qui poursuit la thématization en 51 amorcée par YOH. en 62 :

why don't we put something traditional

YOH. interrompt le travail de CHA. pour expliciter la raison pour laquelle sa production n'est pas pertinente en 64 :

then it happens in a small hill then you can make a stop you know you describe how saint martin was before but not today

Si YOH. n'obtient pas pour autant l'assentiment de CHA. il est au moins reconnu comme un partenaire *endolingue* (Porquier, 1984) de l'échange dans la mesure où CHA. rejette sa récusation par le recours à une formule *non standard* et dont la trace de *vernacularisation* exhibe une *indexicalisation* forte :

65. **das de flashback**

Le rejet de YOH. marqué par une *polarisation* forte (répétition du marqueur de refus suivi d'une désolidarisation du propos énoncé) montre qu'il refuse d'accorder la moindre concession. YOH. a donc progressivement réussi à gagner une légitimité tout au long de l'interaction par la destitution progressive de CHA. Cette autorité se gagne non pas par le biais *métalinguistique* (son autorité en termes linguistiques n'est pas reconnue), ni disciplinaire (la mention de **when** portant sur les circonstances de l'action n'est pas retenue comme pertinente par ses pairs) mais par l'exemple. Il destitue CHA. en révélant frontalement le décalage entre ce qu'il dit et ce qu'il fait.

Le recours au **français** au départ réservé au commentaire *métadiscursif* sur les opérations à l'oeuvre pour construire le récit (comme les TR6 ou 52) devient progressivement une *stratégie d'évitement* devant l'incapacité à poursuivre la tâche imposée. YOH. a subtilement utilisé l'**anglais** pourtant simple médium de l'interaction au départ pour asseoir sa propre légitimité. L'intervention de PROF2. impose un revirement dans l'échange des TR67 à 87 :

- 67.PROF2 je vous interromps une seconde vous êtes en train d'écrire (.) est-ce que vous avez bien la structure sous les yeux
68.TER oui
69.PROF2 ((montre la feuille)) donc ça c'est suffisant pour écrire
70.CHA mais monsieur regarde ça ce sont les trois étapes
71.PROF2 mais non ça c'est un SCHÉMA mais entre le schéma et la production il faut que vous mettiez attendez regardez ((prend la feuille)) vous allez prendre la feuille comme ça et donnez moi une règle on fait les étapes ici ça veut dire vous ici ((montre la feuille)) vous mettez les étapes alors vous avez combine d'étapes en tout//
72.YOH quatre
73.CHA où/ tu vois quatre
74.TER ((s'adresse à CHAR.)) **that's the two one and the other one**
75.CHA **ok den**

- 76.PROF2 donc vous avez quatre étapes ici donc vous allez faire quatre productions&
- 77.CHA QUATRE différentes parties
- 78.PROF2 &ce qui va vous permettre à chaque fois d'être sûrs que vous êtes bien sur les rails sur le chemin et autre chose et ((montre la feuille)) si y a un truc qui va pas ici plutôt que de tout modifier vous recopiez juste cette partie-là sinon comment// vous allez passer de quelque chose de linéaire ok vous êtes sérieux vous allez suivre la trace et votre histoire-là s'il manque quelque chose il va falloir faire des rappels des flèches alors que ÇA vous voyez ce qui manque et dans ce cas on améliore
- 79.CHA comme quand on met trois trois virgule cinq
- 80.PROF2 mais c'est pas noté
- 81.CHA mais non monsieur c'est quand on met des points-là trois virgules cinq étape **like a step** tu ajoutes quelque chose
- 82.PROF2 ok je vous laisse travailler
- 83.CHA ((montre la feuille à TER.)) deuxième étape QUAND troisième étape COMMENT POURQUOI quatrième étape **das is all of dem waw whah is da** quatrième étape CON-SÉQUENCES **o k DEN** production d'écrit **cowbow dis man a cowbow just** qui où **dah whah we write jeff brooks**
- 84.YOH **jeff brooks**
- 85.CHA <((à TERI. qui écrit))> non non [en minus cules
- 86.YOH [**born in charber hill**
- 87.CHA **jeff brooks** virgule **f q** ((TER. écrit)) **two** quand **up on the hill**

- TR67 : PROF2. interrompt en **français** l'activité et initie une séquence *métadiscursive* en pointant les procédures mises en place par les interlocuteurs.
- TR68 : Acquiescement en **français** de TER.
- TR69 : Pointage par PROF2. en **français** d'un *objet sémiotique extradiscursif* (la feuille) et relance sur les *procédures* à l'oeuvre.
- TR70 : Pointage par TER. du même *objet* qui devient un lieu de justification des *procédures*.
- TR71 : Pointage du même objet et initiative de clarification par PROF2. en **français** et formulation prescriptive de procédures à respecter adressées aux élèves. Lancement d'une *paire adjacente* en **français**.
- TR72 : *Hétéro-achèvement* de l'énoncé en **français** par CHAR. *auto-désigné*.
- TR73 : *Sollicitation* de l'aide de TER. en **français** par CHAR.
- TR74 : *Reformulation* en **anglais** par TER. et pointage vers l'objet.
- TR75 : Acquiescement en **anglais** par CHAR.
- TR76 : Établissement des tâches *procédurales* à accomplir par l'enseignant en **français**.
- TR77 : *Demande de reformulation auto-initiée* par TER. en **français**.
- TR78 : Reprise des tâches *procédurales* à accomplir par l'enseignant en **français**.
- TR79 : *Demande de reformulation auto-initiée* par CHAR. en **français**.
- TR80 : *Commentaire méta-procédural* de PROF3. en **français**.
- TR81 : *Reformulation* de l'énoncé précédent par CHAR. en **français** et poursuite en **anglais**.
- TR82 : Pointage de l'objet et rappel des étapes attendues en **français** par CHAR. Le retour au fil narratif se fait en **anglais**.
- TR83 : Enchaînement en **anglais** par YOH. avec poursuite du récit.
- TR84 : Pointage de l'objet par CHAR. adressé à TER. et *auto-reformulation* en **français**.
- TR85 : Continuation du récit en **anglais** par YOH.
- TR86 : Dictée de CHAR. à TER. en **français** et en **anglais**.

Ainsi, à l'étape suivante, des TR67 à 75, on retrouve une configuration proche de ce que l'on avait dans le 1^{er} corpus. YOH. au même titre que MAT. se fait le porte-parole du groupe au TR72 lorsqu'il s'agit de présenter le nombre d'étapes du récit. CHA. tente une *réappropriation du floor* (John et Thornborrow, 2004) au TR73, mais il est aussitôt mis en déroute par TER. qui lui apporte un secours en **anglais**. Elle assure le rôle de *porteur*⁸⁵ et lui permet de sauver la *face* comme l'atteste le TR75 où il signale qu'il a compris. Le recours à une forme *vernaculaire indexicalisée* permet de compenser la honte suscitée par son incompréhension et d'asseoir prosodiquement (**DEN** est une forme accentuée) sa légitimité recouvrée dans le groupe. L'ensemble des TR86 à 112 peuvent s'interpréter comme une tentative de reprise de la part de CHAR. de se réappropriier le *floor*.

Des TR87 à 111 les élèves poursuivent la trace écrite :

- 87.CHA **jeff brooks** virgule **f q** ((s'adresse à TER. qui écrit)) **two**
 quand **up on the hill**
- 88.YOH **what//**
- 89.TER **up on the hill**
- 90.CHA quand **means when so when he was up in the hill (.) he los: a**
sheep he get him ((rit en regardant ce que YOH. écrit)) **when**
the hill
- 91.TER COM-MENT//
- 92.YOH **are you sure you don't put any date because in [every**
- 93.CHA [da will be for de end ça c'est pas
 important tu piges/ **he goin' down the hill** bon on va
 commencer ce trajet
- 94.TER **when he come down the hill**
- 95.CHA **he is on the top of the hill charber hill you go:**
googleearth
- 96.TER **no (.) so when he went down his farm he start his mhm**
whatever he feed` em he won't see da missing one
- 97.CHAR **you could say he was taking care of them or was cleaning**
them
- 98.TER **so cleaning them**
- 99.CHA **then he realized oh SHOCKS⁸⁶**
- 100.TER **when he saw one down the hill**
- 101.CHAR ((relit la feuille de TER.)) **put FARM he is a farmer whah**
farm it is (.) name it
- 102.YOH **i'm EX-posing my ideas**
- 103.CHA **EX PLO SING=//**

⁸⁵ La lecture très stimulante de Moore (1996), le concept des *bouées transcodiques*, ainsi que de nombreux échanges avec notre directeur de recherche, nous ont convaincu du potentiel lexical et de son étendue à l'ensemble des corpus. Par ailleurs, l'impact du *contexte* saint-martinois et de la frontière invisible qui traverse le territoire ont joué dans le choix d'un terme volontairement évocateur. Nous espérons que les connotations véhiculées par l'image permettront de rendre la tension qu'il peut y avoir entre la portée transgressive du passage à une autre langue (en particulier lorsqu'elle reste minorée dans les *représentations sociolinguistiques* de ses usagers comme le *parler saint-martinois* peut l'être) et la tentative d'entraide, véritable *bouée* lancée à celui qui risque la noyade discursive, spontanée (rapidement parfois même au TR suivant) et civique (porter secours à celui que je reconnais comme partenaire) qu'elle représente.

⁸⁶ Forme atténuée de *Merde !* qu'il remplace. Il faut en effet entendre : *Shit !*. En français on trouve un équivalent *Mer-credi !*, mais dont la fréquence d'emploi nous paraît bien faible pour le proposer ici en traduction. On se contente d'une version affaiblie : *le choc !*.

104.YOH =EX PO SING i just want to see the difference of what we do
 now <((TER. relit la feuille))>
 105.CHA he soon realized
 106.YOH he missed a TCHeep
 107.CHA a TCHIP/
 108.TER whah tchip
 109.YOH no je veux dire shEEp sheep sheep
 110.CHA sheep there two E
 111.TER one was LAC KING
 112.CHA so one was lacking <((écrit))> that one was LAC-KING
 lacking yeah one of dem sheep

TR87 : Poursuite de la dictée par CHAR. en **anglais** avec focalisation en **français** sur étape discursive forte.

TR88 : Interruption forte par YOH. en **anglais**.

TR89 : Recours à la trace écrite par TER. en **anglais**.

TR90 : *Séquence de clarification hétéro-initiée* en **anglais** par CHAR. et *complétion* de l'énoncé.

TR91 : *Interruption auto-initiée* de TER. en **français**.

TR92 : Poursuite de l'interruption par YOH. avec proposition de *réparation* en **anglais**.

TR93 : Clôture par CHAR. en **anglais** poursuite du fil narratif en **anglais** et reprise *métadiscursive* en **français**.

TR94 : Tentative de redémarrage par TER. en **anglais** en prenant appui sur l'objet (le texte).

TR95 : Poursuite par CHAR. en **anglais**.

TR96-97 : Négociation en **anglais** autour des préoccupations possibles du personnage par CHAR. et TER.

TR98-99 : Proposition de poursuite par TER. et *complétion* par CHAR. en **anglais**.

TR100 : Reprise de la trace écrite par TER. et proposition de *séquence de réparation*.

TR101 : Tentative de reprise du contrôle par CHAR. en utilisant énoncé *métalinguistique*.

TR102-103 : *Séquence de réparation* sur énoncé jugé agrammatical de YOH. par CHAR. en **anglais**.

TR105 : Reprise en **anglais** du récit par CHAR. avec ajout d'un nouvel énoncé en **anglais**.

TR106 : *Complétion syntaxique* par YOH. en **anglais**.

TR107-110 : *Interruption métalinguistique* initiée par CHAR. en **anglais**. et explicitation par YOH. en **français**. *Séquence de réparation lexicale* en **anglais** par CHAR.

TR111 : Retour à la narration en **anglais** par TER.

CHAR. réduit les possibilités de participation à l'accomplissement de la tâche. Il recourt non seulement à des *formes d'anglais vernaculaires* (TR90), mais aussi au **français** pour exclure explicitement YOH. (TR93) et souligner l'*asymétrie des expertises* en **anglais** des deux interlocuteurs. La reprise de l'énoncé de YOH. au TR107 n'a d'autre dessein que de l'évincer de l'interaction. Il cumule le double statut d'expert *encyclopédique* (disciplinaire) et *linguistique* au TR112 où il combine un énoncé écrit (**that one was LAC-KING**) et sa reformulation *vernaculaire* (**lacking one of dem sheep**). Nous ne nous étendrons pas

sur l'importance du recours au texte écrit et aux représentations d'expertise qu'il peut susciter comme nous l'avons souligné précédemment, avec TER. dans une grande partie du corpus. En revanche, on évoquera succinctement les TR70 à 84. Ce passage est un lieu d'investissement fort pour les deux élèves qui ont participé à l'élaboration écrite de la tâche. TER. trouve là un moyen de marquer son implication dans la tâche et d'asseoir une légitimité non pas sur le mode de l'exclusion mais de la collaboration avec CHA. qui elle montre l'ensemble des étapes produites. C'est aussi l'occasion pour CHA. (au TR83) de se ressaisir des *compétences* exigées par l'exercice et thématiques par PROF2. au TR78 en insistant sur l'ensemble des *procédures* déjà réalisées :

((montre la feuille à TER.)) deuxième étape QUAND troisième
étape COMMENT POURQUOI quatrième étape **das is all of dem waw
waw whah is da** quatrième étape CON SÉQUENCES **ok DEN**
production d'écrit

Les TR114 à 124 constituent un échange peu interactif où les deux élèves s'assurent d'avoir compris l'enseignement dispensé par PROF2 :

114.YOH monsieur vous pouvez me différencier entre un texte
NARRATIF et DES criptif
115.PROF2 bien sûr (.) descriptif vous allez donner
essentiellement des choses que vous pouvez voir ((à d'autres
élèves qui touchent la caméra)) on touche pas au matériel
116.CHA ((au groupe d'élèves qui touchent la camera)) oh craquez
la caméra
117.PROF2 DES-CRIP-TIF vous montrez quelque chose que vous voyez
un paysage un portrait une scène de vie&=
118.YOH =MHM=
119.PROF2 =&vous dites ce que vous voyez narratif y a des
actions
120.YOH ok
121.PROF2 j'peux décrire la classe y a trois pôles dans la
classe y a un groupe de francophones un groupe d'anglophones
et un groupe qui veut pas être enregistré par contre je peux
raconter la séance j'ai commencé par faire ça et puis ça
122.CHA donc des fois (.) ça peut être les deux/
123.PROF2 bien sûr
124.CHA donc y a des passages descriptifs parce qu'on va
raconter comment saint-martin était et ça serait NARratif
parce que on dit qu'est-ce que le mec fait

TR114-124 : *hétéro-sollicitation* en **français** par YOH. de PROF2. pour une reformulation conceptuelle. Une *séquence d'explicitation* est ouverte. La clôture est faite par CHAR. qui marque en français son assentiment au TR113 avec une référence située dans le texte permettant d'exhiber sa compréhension de la notion clarifiée par PROF2.

Des TR125 à 168, les élèves reprennent le déroulement du récit :

125.TER **he soon realized that he went TRough the hill**
126.YOH **the bush**
127.TER **the bushes**

128.CHA **he went into the bush**
 129.YOH **so BUSH ou BUSHES**
 130.CHA **da no exist bushES/**
 131.TER **yeah he do exist**
 132.YOH **BUSHES** alors avec un s
 133.CHA **whe: you from MAN from the BUSHES**
 134.YOH **bush like georges bush**
 135.CHA mais de quoi tu parles là/
 136.YOH on parle du moment où il allait chercher son bouc
 137.TER mais non on te demande comment tu écris **BUSH**
 138.CHA **naked man whe: you from/ from the bushes**
 139.TER **so he was in the bushes and saw his lacking sheep and
 then he caught da missing one who was running away ((à CHA.
 qui chante)) shut you: MOUT please**
 140.CHA **he caught the missing sheep** mais y a trop de répétitions
when he trie
 141.YOH **when he tries to be near it run away**
 142.TER **RAN**
 143.YOH **he ran away down the hill down the hill**
 144.CHA **run down the hill**
 145.TER **when he tries to get near he ran**
 146.YOH **down the hill**
 147.CHA **you can say run down the hill c'est RAN DOWN the hill**
 <((PROF2 demande de s'arrêter et de faire un premier
 bilan))>
 148.YOH nous nous finissons presque la première étape
 149.CHA quoi://
 150.TER la deu-deuxième
 151.YOH nous commençons la deuxième étape du texte
 152.PROF2 essayez d'être plus précis de quelle étape// parlez-
 vous
 153.CHA on a déjà fait l'autre
 154.YOH nous commençons la deuxième étape enfin notre travail
 consiste à faire un texte narratif et en même temps
 descriptif
 155.PROF2 oui mais sur quoi racontez-nous l'histoire
 156.CHA moi je vais prendre la parole-là
 157.PROF2 non j'ai demandé à YOHA.on a travaillé sur un histoire
 qui=
 158.ELEV UNE histoire
 159.YOH ouais une histoire qui parle d'un personnage qui
 s'appelle jeff brooks de charber hill qui se trouve à
 quartier d'orléans au départ de l'histoire *il commença la
 routine* et sorta de chez lui
 160.PROF2 restez au présent
 161.YOH au présent (.) ah d'accord
 162.PROF2 bon vous me racontez une histoire mais déjà il manque
 quelque chose
 163.CHA quoi un connecteur logique
 164.TER je sais plus
 165.ELEV? introduction
 166.TER la structure
 167.PROF2 donnez moi le thème pour que j'ai envie de lire la
 suite
 168.YOH ben ça parle de saint-martin du pré- du présent et le
 passé et le futur ((sonnerie))

TR125 : Intervention en **anglais** de TER. qui vise à réintroduire le récit par un nouveau démarrage.

TR126-134 : *Séquence de réparation lexicale* autour de *bush* en **anglais**.

TR135-136 : Sortie de l'interaction en **français** avec négociation sur le sens de l'échange.

TR137-138 : Reprise en **anglais** de l'interaction.

TR139-140 : Cas de *bifocalisation* (Bange, 1996) en **anglais** où la négociation sur la préposition ne se départit pas d'une poursuite du récit. Insistance sur la forme avec passage en par CHAR. pour valeur *métalinguistique*.

TR141-168 : Bilan *procédural* sur les étapes du récit en **français** par YOH. orienté vers PROF2. Négociation sur les étapes discursives manquantes.

Des TR125 à 168, l'interaction reprend de la même manière qu'elle avait débuté. CHAR. s'exhibe comme le locuteur le plus compétent sur le plan *encyclopédique* et *linguistique*. Il ne modifie la *trajectoire discursive* que pour souligner en **français** le manque d'expertise *linguistique* de YOH. sur le plan lexical (au sujet du terme **bush**) et morphosyntaxique (avec le recours à la forme standard **ran down** en 147).

La reconnaissance d'une *lacune lexicale* (Cicurel, 1985) ou d'une défaillance discursive par un interlocuteur dans le discours de l'autre peut favoriser une *séquence latérale* d'entraide et permettre à l'échange de se poursuivre. La négociation autour de **check** des TR33 à 43 enrichit l'interaction. En revanche, la thématization de cette même défaillance entraîne une rivalité identitaire qui peut conduire à un retranchement dans une *forme vernaculaire* (dont CHA. exclut YOH. en lui rappelant l'usage des *formes standards*) et parfois aller jusqu'à une exclusion de l'autre au cours de l'échange. L'insertion d'un locuteur ayant des compétences dans une langue, sans être *ratifié* comme expert dans le groupe, risque la mise à l'index à la moindre défaillance.

3.2.3.1.2. Corpus 3

Le corpus 3 constitue la poursuite de l'activité amorcée dans le corpus 2, à ceci près que l'enregistrement est mené plus tard, alors que YOH. est parti du groupe. Comme l'analyse précédente a permis de le montrer, la présence d'une tryade apparaît comme un lieu d'organisation spécifique de la répartition des tâches. On a examiné à ce titre l'impact du degré d'expertise en matière de langues sur les tentatives d'appropriation du *floor*. La lecture du précédent corpus traitait essentiellement de la répartition de l'expertise *encyclopédique*, *heuristique* et *linguistique* à travers une tryade. Le départ de YOH. du groupe met en évidence une configuration nécessairement par la transformation en dyade. La question du transfert de l'expertise de YOH. est un problème central qui se pose dans cette nouvelle distribution des tâches. De cette analyse, il devrait résulter que le passage à une dyade de locuteurs experts en **anglais** favorisât le recours à cette langue pour construire le sens, en l'occurrence la trame du récit, et le **français** selon après coup pour en assurer la traduction. Ainsi, il devrait y avoir une répartition nette des langues, entre

élaboration de la narration, et sa mise en texte en **français**. Une fois de plus, pour assurer une certaine lisibilité du corpus, nous proposons de séquencer l'échange selon les interventions de PROF2. qui sont à ce titre, comme nous avons pu le montrer précédemment (corpus 2), l'occasion de renforcer la *ratification* du propos des interlocuteurs.

La première partie s'étend des TR1 à 14 :

- 1.TER **he went up the hill**
- 2.CHA il est allé grimper est allé *grimpre climbé* est allé grimper
- 3.TER est allé=
- 4.CHA =grimper dans [la
- 5.TER [est allé GRIM PER/ dans la colline
- 6.CHA TER. il est allé GRIM PER
- 7.TER <((mimant l'escalade))> **i mean he crawled**
- 8.CHA **no : he climbed/ hold on** <((s'adresse à PROF2.))>monsieur on peut pas dire// GRIM PER/
- 9.TER on peut pas dire GRIMPER dans une histoire
- 10.CHA **yesai**
- 11.TER <((à PROF2.))> on comprend pas GRIM PER
- 12.CHA <((à PROF2.))> il est allé grimper dans la colline on peut pas dire ça encore
- 13.TER [non
- 14.PROF2 [on peut dire il a grimpé la colline si vous dites il a grimpé la colline ça veut dire qu'il est monté dans la colline

L'ensemble se construit autour d'un désaccord sur la façon de rendre en **français** l'énoncé de TER. : **he went up the hill**. L'opposition a d'abord lieu en **français**. Elle porte sur la restitution de deux éléments linguistiques forts : le temps (comment rendre la valeur du prétérit ?) et la portée de la préposition **up**. Alors même que nous reconnaissons que les deux interlocuteurs n'en thématissent pas nécessairement les étapes, il n'en demeure pas moins que l'extrait donne à voir clairement les traces de cette négociation traductive. Le TR3 montre clairement que TER. a *ratifié* la proposition périphrastique *est allé* pour rendre le prétérit. CHAR. s'est appuyé sur l'**anglais** au TR2, comme nous avons eu l'occasion de le voir longuement lors de l'analyse des *formes non standards*. En revanche, le désaccord persiste avec la restitution du mouvement induit par **up**. La *désaffiliation* avec l'énoncé de CHAR. est thématisée au TR5 : [est allé GRIM-PER/ dans la colline. TER. prend l'initiative de reformuler la proposition de CHAR. en la restituant dans sa totalité. CHAR. reprend alors l'énoncé au TR suivant et *ratifie* ainsi sa première proposition. L'analyse de la *distribution fonctionnelle des langues* en fonction des tâches auxquelles se livrent les interlocuteurs fait apparaître un ensemble de phénomènes particuliers.

On peut délimiter ici deux situations langagières particulières. Nous opposons selon une terminologie personnelle bricolée, une distribution de *surface* et une seconde de *profondeur* (au sens chomskyen du terme). La première couvre les emplois attestables de langues. Elle admet une séparation entre les TR1-7-8 qui font apparaître un usage explicite de l'**anglais**, et les TR2-3-4-5-6 en **français**. La seconde implique un usage moins net des langues, selon que l'on trouve une forme langagière hybride (TR2), ou un emploi autonymique du **français** (GRIM-PER au TR5). Notre présupposé est que le choix des formes de langues influe fortement sur l'interaction. La confrontation des deux distributions permet de restituer une intelligibilité des *langues en contact* un peu plus affinée que celle nous proposons au départ de l'analyse de ce corpus. Selon la distribution de *surface*, on peut noter une séparation nette de l'emploi des langues.

Les TR1 à 8 obéissent donc à la logique communicative suivante :

TR1 : énoncé en **anglais** par TER.

TR2 1^{ère} proposition de traduction en **français** de CHAR (restitution du prétérit par formule périphrastique et restitution de la préposition par un verbe d'action).

TR3 reconnaissance de la 1^{ère} partie de la traduction en **français** par TER.

TR4 : amorce d'un énoncé achevé en **français** par CHAR. en écho au 1^{er} TR.

TR5 : mise à distance de l'énoncé en **français** par TER.

TR6 : *auto-reformulation hétéro-initiée* de l'énoncé en **français** par CHAR.

TR7 : explicitation du présupposé en **anglais** par TER. et appui *métalinguistique* par le geste.

TR8 : opposition et reformulation du présupposé en **anglais** par CHAR.

On peut donc à partir de ce schéma interactionnel distinguer deux niveaux d'usage des langues : l'élaboration d'une proposition de traduction et la proposition de réponse (en **français**) puis l'*explicitation des procédures* (Besse et ACLE, 2000) à l'œuvre en **anglais**. L'**anglais** intervient donc pour suspendre le déroulement de l'interaction, et son usage est l'occasion d'un retour réflexif à un temps précédent l'énoncé de départ. En effet, au TR7, lorsque TER. fait le geste de ramper, elle évoque l'image verbale qui l'a conduite à proposer l'énoncé du TR1.

Néanmoins, une analyse en *profondeur* de la distribution des langues invite à affiner cette lecture. Les TR2 et 6 invitent en effet à nuancer nos premières perspectives. Dès le second TR, on peut distinguer le cas où l'élaboration d'une traduction en **français** s'accompagne d'un recours inattendu à l'**anglais** : *climbé*. Nous avons eu l'occasion dans la partie précédente de cet exposé sur les interactions de commenter longuement les formes

d'*alternances de langues* observables dans ce TR. On constate ici que le recours à l'**anglais** permet clairement l'établissement d'une forme en **français**.

De ce point de vue, les TR3 et 4 sont intéressants. On peut noter que les formes utilisées en **français** sont une restitution des différentes formes problématiques de l'**anglais**, d'une part celle du prétérit, admise par TER., puis celle de la préposition. En d'autres termes, même si les interlocuteurs s'expriment en **français**, la progression de l'interaction dans ces deux TR prouve qu'elle s'appuie sur celle de l'**anglais**. Enfin, le TR5 est une mise à distance de l'énoncé de CHAR : la montée accentuelle sur GRIM-PER et la montée de la voix consécutive exhibent le doute de l'interlocutrice. L'énoncé en **français** n'est pas une *ratification* mais l'expression d'une première hypothèse de résolution traductive qui ne sera pas reconnue comme telle. On constate ici que le recours au **français** n'est qu'une étape dans la construction de l'interaction.

Cette mise à distance de l'énoncé porte en elle le recours immédiat à l'**anglais** comme l'attestent les deux TR suivants. Il est donc clair que le **français** et l'**anglais** ne sont pas en distribution complémentaire dans le corpus, comme on le supposait au départ. Le modèle, selon lequel l'**anglais** serait réservé à l'élaboration de l'énoncé et le **français** à sa mise en texte n'est pas opérant ici. Un énoncé en **français** se construit à partir des difficultés repérées en **anglais** (TR2-3) et peut assumer le statu de première proposition avant *ratification*. Le TR6 implique le passage à l'**anglais** avant *ratification* définitive.

Par conséquent, on peut affirmer que le *bricolage* (Garfinkel, 1967) des formes (d'où des *alternances de langues* parfois délicates à codifier) est le reflet d'un *bricolage interactionnel* (Mondada, 2012). Au *tressage* (Chauvert et Duchâtel, 2007) des langues (comme l'atteste le TR2) répond un *tressage* discursif complexe (TR5 en **français** induisant le TR suivant en **anglais**). L'*hétéro-reformulation* élaborée par l'enseignant au TR14 n'est manifestement pas retenue comme telle par les deux interlocuteurs. En effet, ils s'orientent vers le premier énoncé de CHAR. sans avoir pour autant pris en compte la transformation opérée par PROF2. La reprise par l'enseignant de la proposition de CHAR. n'a pas entraîné de *commentaire métalinguistique* sur l'objet même de la *réparation*. Ni la disparition de la formule périphrastique *est allé* au profit de la *forme standard* a(voir) grimé, ni la permutation lexicale (*monté* au lieu de *grimé* initialement proposé) n'ont fait l'objet d'une évaluation par l'enseignant. On ne s'étonnera pas de ce que l'énoncé *ratifié* par les deux interlocuteurs non-experts n'intègre pas la modification de l'auxiliaire. La formule *est allé grimper* du TR20 est définitivement avalisée.

La question du transfert de l'expertise de YOH. est un problème central qui s'est posé dans cette nouvelle distribution des tâches. L'affirmation du TR16 : **NO: i was soon** relance plus que jamais la perspective d'une interlocutrice désormais assurée sinon de son expertise du moins de l'importance de ses propositions discursives. On perçoit intuitivement un tournant dans l'interaction. TER. impose sa présence dans l'échange et revendique clairement sa *place* (Vion, 1996).

Des TR21 à 70 nous cherchons à dégager les dominantes qui peuvent ressortir des prises de parole de TER. L'enjeu est ici de comprendre si l'absence de YOH. favorise une meilleure distribution des tâches et si l'expertise *métalinguistique* dont TER. a su faire preuve essentiellement en **anglais** dans le corpus précédent peut se faire ressentir ici en **anglais** et/ou en **français**.

La description des TR21 à 69 fait apparaître une série d'interactions identiques :

- 21.CHA la montagne pour **er**
- 22.TER pour aller **how da ya say// check up i mean to check up animals**
- 23.CHA **so** il est allé grimper la montagne pour <((tchip))> prendre soin
- 24.TER ouais prendre soin&
- 25.CHA pour prendre soin <((regarde son visage sur la caméra))> **oh my gosh i got something wrong**
- 26.TER prendre soin de ses animaux **and get them eat**

TR21 : énoncé en **français** à valeur d'embrayeur de récit. CHA. reprend le *topic* (Berthoud et Mondada, 1995) précédent et s'efforce de caractériser les actions accomplies par le personnage en haut de la montagne.

TR22-25 *séquence latérale* en **anglais/français** :

1. Production d'un énoncé inachevé et *demande d'hétéro-reformulation* traductive en **anglais** par TER au TR22 :
2. Reprise par CHAR. au TR23 en **français** de l'énoncé de TER. qu'il intègre dans un énoncé complété.
3. *Ratification* par TER. en **français** au TR24
4. *Hétéro-reformulation* en **français** par CHAR au TR25 pour *ratifier* la proposition corrigée de TER, et sortie de l'interaction.

TR26 : TER. ratifie alors l'énoncé de CHAR. en **français** et propose un nouvel élément en **anglais**.

- 26.TER prendre soin de ses animaux **and get them eat** <((à CHAR.))> **whah i put after** qu'est-ce qu` je mets après (.) <((pointe CHAR. avec son crayon))> **he realized** ((traduction : il s'est aperçu ; s'aperçut)&>
- 27.CHAR oh **he miss'n a goh:**
- 28.TER &**he was missing a goat**
- 29.CHA **so when he feed` m he missn a goh**
- 30.TER c'est la même chose
- 31.CHA comme il nourrissait
- 33.CHA POINT (.) quand il nourrissait
- 34.TER ok quand il nourrissait

35.CHA <((riant))> <n o u r i s s a i t> ses animaux quand il
nourrissait

36.TER ses animaux quand il nourrissait ses animaux

37.CHA il remarquerait que

38.TER il remarque QUE il remarque

39.CHA qu'il manque=

40.TER QUE Il manque un de ses moutons

41.CHA que **and you put an** apostrophe

42.TER il remarque

43.CHA qu'un de ses moutons

44.TER que Iun des animaux

45.CHA que IUN des animaux

46.TER il remarque QUE Iun des animaux

47.CHA **you put an R**

48.TER **whah you talk` n bout//**

49.CHA <((lit la feuille))> il remar que **i think you put space**
(.) waw:>

50.TER il remarque que (.) de

51.CHA de ses moutons est disparu

52.TER A VAIT (.) non A

53.CHA **yeah** au présent **put** au présent **i disturbed**

54.TER **stop dah**

55.CHA **i disturbed you**

56.TER **you sure dis is** <((se tourne vers lui qui rit et elle se
fâche))>

57.CHA **yes** disparu

58.TER **we had to say he SAW the**

59.CHA **when he come down the hill so when he walk down the hill**
he saw it down the hill and <((tape dans ses mains))> **get**
it/

60.TER un de ses moutons a disparu virgule

61.CHA **he cross the hill**

62.TER **please you can't cross the hill**

63.CHAR **AYO/**

64.TER en descendant en descendant de la colline

65.CHA **he is a MOKOIi⁸⁷/ i can't stand look I swear on myself oh**
my gosh de la colline en descendant de la colline

66.TER **he saw his**

67.CHAR il a vu a vu

68.TER **a euh:**

69.CHA **how do you say a: he saw the missing sheep** monsieur y pas
de synonyme de mouton

On observe ici une *séquence latérale* en **anglais** et en **français** :

1. Production d'un énoncé inachevé et *demande d'hétéro-reformulation traductive* en **anglais** par TER. au TR 26.
 2. Poursuite de l'énoncé par CHAR. en **anglais non standard** au TR27.
 3. Reprise de l'énoncé par TER. en **anglais standard** au TR28.
 4. Reprise de l'énoncé initial par CHAR. en **anglais non standard** en complétant l'énoncé initial au TR29.
 5. **Commentaire métadiscursif** en **français** de TER. sur l'usage de l'**anglais non standard** au TR30.
 6. **Ratification** définitive de CHAR. en **français** au TR31.
- La poursuite de l'interaction en **français** (négociation essentiellement lexicale).
Les *commentaires métalinguistiques* portant sur l'écrit (ponctuation au TR32, diacritique au TR41 et séparation des groupes de mots au TR49) se font en **anglais**.

⁸⁷ Fantôme de manga.

TR53 à 57 : les deux interlocuteurs aux TR53 à 57 sortent en **anglais** de l'interaction. Ils se réengagent alors dans l'échange par une *séquence latérale* en **anglais**.

TR58 : production d'un énoncé inachevé et *demande d'hétéro-reformulation traductive* en **anglais** par TER.

TR59 : poursuite de l'énoncé par CHAR. en **anglais non standard**.

TR60 : nouvelle proposition de TER. en **français**.

TR61 : ajout d'une proposition de CHAR. en **anglais**.

TR62 : rejet de la proposition par TER. en **anglais**.

TR63 : *commentaire métadiscursif* de CHAR. en **anglais**.

TR64 : nouvelle proposition de TER. en **français**.

TR65 : sortie de l'interaction par les deux interlocuteurs aux en **anglais**.

Démarrage d'une *séquence analytique* en **anglais** :

1. Production d'un énoncé inachevé et *demande d'hétéro-reformulation traductive* en **anglais** par TER. au TR66.
2. Traduction de l'énoncé *sans achèvement* en **français** par CHAR. au TR67.
3. Relance de la *demande d'achèvement* en **anglais** par TER. au TR68.
4. *Demande d'hétéro-reformulation* en **anglais** par CHAR. au TR69 à son interlocutrice puis à l'enseignant en français.

L'élaboration du récit se fait en français et en anglais selon trois configurations possibles. Le cas le plus fréquent est celui des *séquences latérales*. TER. fait une proposition en **anglais** et sollicite l'aide de CHAR. qui achève l'énoncé en **français**, ce qu'elle ratifie alors après coup comme l'indiquent les TR22-25. Pour autant, cette configuration sera mise à mal par trois fois. La séquence est perturbée par la reprise de l'énoncé en **anglais non standard** (TR26 et 59) par CHAR. ou elle ne peut être conduite à terme par manque de *compétence linguistique* en **français** (TR69) et implique alors le recours à l'enseignant-expert (PROF2). Le deuxième est celui des propositions autonomes établies par TER. Elles se font en **français**, mais sont alors peu nombreuses comme l'attestent les deux uniques occurrences : TR60 et 64. La dernière manifeste une expertise de TER. en matière *métalinguistique* comme aux TR44 ou 52. L'étude des TR21 à 69 prouve que le départ de YOH. n'a pas suffi à renverser réellement le positionnement en matière d'expertise. TER. exhibe toujours ses *compétences* en matières *métalinguistiques* (ce qu'elle fait en **français** pour la graphie) ou *linguistique* (lorsqu'elle évalue l'usage du *vernaculaire* comme inutile au TR29) sans pour autant s'assurer une réelle autonomie en termes *heuristiques*.

La prochaine séquence à étudier s'étend des TR70 à 121. Ce long passage encadré par les interventions de PROF2. recouvre des micro-séquences elles mêmes délimitées par étapes *procédurales* fortes.

70.PROF un mouton euh un ovin

71.CHA quoi

72.PRO ovin O V I N

- 73.CHA ovin ok
 74.TER merci en descendant de la colline il a vu ses mau-mauvais moutons
 75.CHA **yeah after dah whah he see the mokoi**
 76.TER il coura
 77.CHA **speak up**
 78.TER **he RAN BEHIND the missing sheep till the road**
 79.CHA **me i can speak loudly ok he see the missing sheep SO he ran after like he chased the sheep**
 80.TER il a couru derrière il coura derrière **goats**
 81.CHA **he try to be close to him**
 82.TER il est allé en bas de la montagne il est allé dans la montagne essayer de prendre ses animaux quand il nourrissait son animaux ses animaux il est allé grimper quand il nourrissait ses animaux il remarque que un de ses moutons a disparu en descendant de la colline il a vu son o vin
 83.CHA son ovin
 84.TER manquant (.) il courra jusque là **yes** il coura jusque là derrière le truc là
 85.CHA bien ok **write it back**

On s'intéresse ici à une micro-séquence, des TR70 à 85 dans laquelle les deux interlocuteurs introduisent la nouvelle unité lexicale *ovine* fournie par l'enseignant. Elle trouve un point d'achèvement dans la procédure de mise en texte exigée par CHAR. L'intervention de TER. se construit en trois TR selon un modèle inédit dans le corpus :

- TR74 : énoncé de TER. en **français** avec intégration du lexème en *français*.
 TR75 : adjonction d'un élément de CHAR. en **anglais**.
 TR76 : reprise du TR74 par adjonction d'un élément en **français**.
 TR77 : *commentaire métadiscursif* de CHAR. en **anglais** au TR75.
 TR78 : reprise par TER. de son propre énoncé du TR74 avec *complétion syntaxique* en **anglais**.
 TR79 : reprise de l'énoncé de TER. du TR78 et du TR76 en **anglais** par CHAR.
 TR80 : *complétion syntaxique* par TER. en **français** avec adjonction d'un lexème en **anglais**.
 TR81 : *complétion syntaxique* de CHAR. en **anglais** du TR précédent.
 TR81 : reprise de l'ensemble des énoncés en **français** par TER.
 TR82 : répétition par CHAR. du lexème en **français**.
 TR83 : reprise par TER. du TR80 en **français**.
 TR84 : sollicitation de mise en texte par CHAR. en **anglais**.

L'ensemble des TR montre une distribution des langues désormais différente. Les deux participants s'engagent clairement dans une élaboration co-construite du récit. Pour une fois, il est clair que le positionnement de TER. au titre d'experte en termes *linguistiques* et *heuristiques* s'affirme. Elle initie la majorité des TR en **français**, alors que CHAR. s'efforce de les poursuivre ou de les reformuler en **anglais**. TER. oriente ses efforts vers une élaboration du récit en **français** et culmine dans sa reprise au TR82 où elle se contraint à reprendre l'ensemble des éléments en **français**. La longueur de ce TR et la reprise chronologique des étapes discursives l'apparente à un ensemble cohérent, lequel pourra

désormais faire l'objet d'une mise en texte. Une fois de plus le **français** est lié à une reconnaissance d'expertise. La poursuite de l'échange, des TR86 à 120 donne à voir un renforcement des hypothèses de lecture proposées jusqu'alors :

86.TER il a vu son mouton manquant il coura
87.CHAR jusque
88.TER **it's two R**
89.CHA **whah/** coura
90.TER **yeah**
91.CHA **yeah**
92.TER il **coura** derrière derrière **whah i say** derrière l'animal
jusqu'à là
93.CHA **coura** derrière l'animal jusque **how da ya say to cross**
over CROSS OVER <((cherche sur son portable))> jusqu'à la
CROisement de la route
94.TER il **coura** derrière l'animal jusqu'à la croisement de la
route
95.CHA croisement
96.TER **it's two R**
97.CHA **no it take one boy you have to take one** <croisement de la
route OUTE OUTE dès qu'il met dès qu'il met pied sur la
route> bam **get it yeah da's the story soon as step on the**
road the car coming bip bip the guy DEAD
98.TER **say dah in french SAY THAT IN FRENCH**
99.CHA **boy** <((tchip))> **I'M not a professionn**
100.TER **write in hand write in hand**
101.CHA **i don't even know his name**
102.TER **you goh: to translate the ting you just say [there**
103.CHA [as soon as <((cherche sur son portable))> as
soon as he stepped off the road a car
104.TER **you put K**
105.CHA **a car [came**
106.TER [euh **speed on him** mhm il faut arranger tout ça
107.CHA dès qu'il a mis le pied sur la route une voiture est
venue ac-célérer et l'a frappé **it sound correct**
108.TER **whah you say accelerism ok we write it** sur la route une
voi:=
109.CHA =voiture est venue **who you talking (.) you looking tina**
turner sur la route et l'a frappé **hit dat man**
110.TER **a bus hit him and do it for spite** <((CHAR.))> compte les
lignes **he never understand the miracle** dès qu'il a mis le
pied sur la route une voiture est venue AC-célérer d'accord/
<((CHAR. mime la voiture accélérant))> la voiture sur la
route une voiture qui venait à grande vitesse une voiture
qui est venue
111.CHA une voiture à grande vitesse
112.TER une voiture qui venait à grande vitesse
113.CHA **you mean like to speed**
114.TER **yeah but you can't say accélérer because when he going**
to step foot une voiture qui est venue après qui est venue
qui venait après [<((CHAR. fait des bruits avec sa bouche))>
115.TER [**stop dah** ((traduction : arrête-ça)) à grande
[vitesse
116.CHA [**whah happen/ to him** ((traduction : qu'est-ce qui lui
arrive/ lui est arrivé))
117.TER une voiture qui venait à grande vitesse et l'a frappé
118.CHA et l'a frappé BOUM BAM **it was his last day**
119.TER **don't know whah happen to you: dah\ whah you have to do**
120.CHA monsieur quand vous nous avez dit/ jusqu'où elle va
l'action à présent/

On peut d'abord noter un renforcement du positionnement expert de TER. Il se marque de trois façons. D'une part, elle sollicite l'écoute active de CHAR. au TR92 en lui exigeant une *hétéro-reformulation* de son propre énoncé : il coura derrière derrière whah i say.

Elle poursuit aussi le contrôle *métalinguistique* exercé régulièrement au TR96 : it's two R, en 104 : you put K ou en 109 : whah you say *accelerism*. Elle le fait aussi bien en **français**, comme au TR113 : une voiture qui venait à grande vitesse qu'en **anglais**, au TR115 :

yeah but you can't say accélérer because when he going to
step foot une voiture qui est venue après qui est venue qui
venait après

Plus loin elle prend l'initiative d'imposer à CHAR. de prendre en charge la mise en texte au TR100 : write in hand write in hand. Elle exige de lui enfin qu'il propose une *reformulation interlinguale* en 98 : say dah in french SAY THAT IN FRENCH avant de transformer cette prescription en tâche clairement identifiable au TR102 : you goh: to translate the ting you just say there, ou en 111 : compte les lignes. Elle s'arroge enfin le pouvoir ultime de l'expert, au TR106 où elle impose une mise en forme *procédurale* magistrale qui concerne l'ensemble de la production réalisée : mhm il faut arranger tout ça.

L'expertise de TER. s'est donc construite en deux temps. D'une part, elle a affirmé sa capacité à élaborer des pistes de scénario tout à fait cohérentes (activant par là sa compétence *heuristique*). D'autre part, elle a renforcé sa compétence *métalinguistique* en marquant sa préférence pour des énoncés en **français** et en apportant des corrections aux propositions écrites de CHAR.

La dernière partie de notre étude s'étend des TR122 à 216 :

- 122.TER **let's get back to work**\ il se retrouva il se retrouve **oh yeah i forget it is/** le présent
123.CHA il se retrouve
124.TER dans une hôpital
125.CHA cinq ans plus tard
126.TER non **it was ten** il se retrouve
127.CHA il se retrouve cinq non dix ans plus tard
128.TER dix ans attends **no no no** dix ans **i try to say** après dix ans de coma il sort de là et se retrouve
129.CHA dix ans **TEN years** dans un coma **in a coma my throat hottens me now**
130.TER après dix ans dans
131.CHA après dix ans dans un coma
132.TER il se retrouve dans un hôpital

133.CHAR d'autre part part ça il se réveille d'autre part tout d'abord **you can look for** connecteur logique un **you can write** connecteur logique deux **for the tird one you goh: four it goh: more than that it goh: like five**

134.TER **shut up** CHA. **just make me do all the work** après dix ans dans un cas il se retrouve dans un hôpital

135.CHA après sa réveil

136.TER son réveil après le réveil **he=**

137.CHA **=whah we put** après **CANCEL DAH** après

138.TER après dix ans suite à ça

139.CHA **whah** suite à son réveil **he come after non after he woke up** il se réveille alors

140.TERI suite à son réveil il sort de l'hôpital il rentre dans un bus

141.CHAR **das is whah/ we have to talk**

142.TERI suite à cela il sort de l'hôpital

143.CHAR il sort de l'hôpital VIRgule dans le bus

144.TERI entre dans une bus et attends (.) **DO the work** et entend

145.CHAR **no he asked for the time**

146.TERI **no he don't speak SPANISH**

147.CHAR **whah that have to do with he (.) he checking(.) he ask for the time first**

148.TER **so he ask for the time**

149.CHA **that's whah he ask the time for/ so he asked for the time four and the lady speaking spanish** ((en montrant son oeil)) **whah going on/ no he ask for something**

150.TER **so whah he say**

151.CHA demande (.) **ask which is** il lui de man de

152.TER **i'm nuh writing** de-man-de

153.CHA **so whah are you asking me about**

154.TER demande il lui demande

155.CHA une dame

156.TER à une dame

157.CHA à une dame

158.TER à une dame <((montrant la feuille))> avec l'accent l'heure

159.CHA mais il savait pas **he didn't know that she was going to answer him in spanish** <((rit en regardant TER.))> °he gon` burn one nuh screwface°

160.TER mais tout ce temps il ne savait pas mais tout ce temps il ne savait pas

161.CHA **he have to be careful with the time** mais par conséquent elle lui a elle lui a RÉpondu euh espagnol mais conséquence

162.TER **whah** conséquence/

163.CHA **by** conséquence <chante> **beat you/ watch it girls\ like bitch boys\ shut your mouth**

164.TER mais par conséquent

165.CHA mais par conséquent elle lui a répondu en Iespagnol donc il a demandé

166.TER <((en faisant un geste de la main))> **wait** et puis elle lui a répondu

167.CHA en espagnol **he chocked whah happen to dis world whah happen to me**

168.TER **you want to write it in spanish i mean english or french**

169.CHA **watcha i gah google translate right here**

170.TER **whah you say/**

171.CHA **he was in shock to know** ((manipule son téléphone)) **dah women he chat** il était en état de choc de voir que la dame ne pouvait pas parler

172.TER **read me again/ are you already/** mais par conséquent elle

173.CHA **how do you say another country in espagnol**

174.CHA mais pour lui **for him** pour lui

175.TER pour lui

176.CHA il était=
177.TER =il était en état de choc
178.CHA il était en état de choc **he shock**
179.TER il était en état de choc
180.CHA de savoir ALLEZ RÉDIGE
181.TER que la dame **my english is so better** <((lit ses notes))>après dix ans il se retrouve dans un coma **whah do i say for he speaking**
182.CHA il était en choc de savoir que la dame ne pouvait pas parler l'anglais ou français (.) après son réveil
183.TER <((relit ses notes))> mais par conséquent je sais plus
184.CHA mais **for him** pour lui il était en état de choc **he shock**
185.TER il était en état de choc et/
186.CHA <((dicte à TER.))> de savoir que la dame ne pouvait pas parler l'anglais ou français dans son pays
187.TER pays A I/
188.CHA **since when saint-martin is a country/**
189.TER **S X M is not a country** dans son pays
190.CHA **his a DOMTOM i learn das in histoire**
191.CHA **wa`:t wa`:t ten years gon` everything change**
192.TER **he return home see if tings changed and then he realized world is different then he realized houses are very different then the construct of the build days are upgraded** <((parle en même temps qu'il écrit))> il a atteint ok il IA atteint la maison
193.CHA il voit que tout il aperçut **look at the glass now he watched** il aperçoit que toutes les habitants
194.TER non c'est TOUS les autres pas toutes
195.CHA que tous les autres que tous les autres que toutes les autres maisons
196.TER <((en montrant PROF2.))> **ask him for** toutes tous les autres
197.CHA que toutes les autres maisons étaient très différentes **very different**
198.TER <((parle en écrivant))> que toutes les autres maisons étaient très
199.CHA très différents
200.TER très différentES de la sienne
201.CHA mais la construction des autres immeubles était mise à jour **upgraded ok then**
202.TER ok mise à jour
203.CHA **yeah M I S**
204.TER **ok then that's it\ so after he wonder**
205.CHA **whah happen to him**
206.TER **what happen to traditional houses (.) how da ya say in french**
207.CHA monsieur comment on dit les cases traditionnelles en français
208.PROF2 euh les cases à esseintes **you mean gingerbreadhouses/**
209.TER oui c'est ça
210.PROF2 bon en français c'est compliqué on dit une case à esseintes c'est aussi **shingle houses** mais beaucoup de gens connaissent pas alors on traduit case-bois
211.TER **so whah we say you know about whah he wonder**
212.CHA **me dunno**
213.TER **so one day he start to wonder**
214.CHA **he wonder whah happen to his island**
215.TER **where are the gingerbread houses where is the traditional houses**
216.CHA **so he wondered what happen to these beautiful houses why is this change and WHO is responsible** il a commencé à se demander ce qui s'est passé

Ils permettront d'affiner les perspectives apportées en matière de distribution de langues et d'activation de *compétences linguistiques et interactionnelles* (Cicourel, 1979). Des TR121 à 129, si l'on exclut les excursions hors du scénario narratif et la régulation du *métadiscursif* en 123, on peut affirmer que l'interaction se poursuit en **français**. Les quelques *alternances de langues* servent davantage à renforcer la mise en valeur du propos qu'à expliciter clairement les processus à l'œuvre, comme dans le TR128. S'ils sont évidés sur le plan thématique, les TR en **anglais** peuvent permettre d'exhiber les *procédures* et la tentative de laisser une trace à l'écrit (TR137) ou à polariser un événement par rapport à un autre (TR139). La tentative de thématisation du propos forte au TR141 par CHAR. (**das is whah/ we have to talk**) n'a pas d'impact direct sur le TR suivant qui se fait en **français**. Il faut attendre le TR145 pour retrouver l'usage de l'**anglais** sollicité jusqu'en 153. L'interaction risquant d'aboutir à une impasse, la seule tentative de relance de scénarisation passe par l'**anglais**. L'ensemble des efforts mis en place par les deux interlocuteurs pour construire un scénario cohérent se voit notamment par le recours à des *marqueurs de polarisation* forts, et la présence de questions qui explicite le soubassement du scénario. Des TR154 à 167 on retrouve une configuration discursive proche de ce que l'on pouvait trouver dans le corpus précédent. CHAR. émet des propositions en **anglais** qu'il traduit et que TER. reporte sur la feuille en **français**. On finit par trouver un cas extrême en 186 où il dicte explicitement à TER. Le passage en **anglais** lors d'une séquence hors de l'interaction proprement dite des TR188 à 192 a permis à TER. de refaire un retour en **anglais**. Elle ne montre son expertise que deux fois : une fois en 192 en énonçant une proposition qui sera l'occasion d'un travail de négociation lexicale de 195 à 202 et 194 sur le plan *métalinguistique*. Sur le modèle du corpus 1, TER. ouvre une autre tentative d'énoncé à compléter mais elle demande à CHAR. de servir d'intermédiaire au TR206. La fin de l'échange est une reformulation en **anglais** de la séquence précédente sur les interrogations du personnage. Dans cette dernière partie TER. s'est à nouveau effacée devant CHAR. qui a repris sa position d'expert.

On peut donc voir dans l'ensemble du corpus que l'expertise dans une dyade est peut-être moins figée qu'avec une tryade où la reconnaissance par les autres partenaires du groupe peut avoir tendance à figer les *identités discursives*. La présence de deux interlocuteurs a favorisé ici un échange plus risqué des positionnements discursifs. Un même degré d'expertise en **anglais** a pu favoriser ici une prise de risque plus importante dans

l'élaboration du récit en **anglais**. Fort de cette prise de risque, TER. a pu se risquer à une élaboration du récit en **français**.

3.2.3.1.3. Corpus 4

L'étude de ce corpus porte plus que jamais sur la distribution des tâches selon le degré d'expertise des interlocuteurs, selon que leur participation fasse l'objet d'une intervention simple ou plus élaborée. À la différence de la transcription précédente, celle-ci met en œuvre un groupe de cinq participants dont le degré d'expertise *linguistique*, *heuristique* et *encyclopédique* est relativement hétérogène. On peut aussi noter la présence de deux enseignants. Le premier est un enseignant de lettres francophone (PROF2.), alors que la seconde est saint-martinoise (PROF3.), et présente dans l'activité de façon temporaire. Dans le corpus 4, on est en présence d'une asymétrie très marquée. NAKI. est la seule à coupler expertise *linguistique* (en anglais) et *heuristique*. FLE., JER. et SAM. ont une *compétence linguistique* experte en **français** mais faible en **anglais** et en termes *heuristiques*. Dans la mesure où la configuration du groupe est particulièrement différente du corpus précédent, on est en droit de se demander dans quelle mesure les nouvelles modalités d'expertise sont susceptibles d'apporter un remodelage des configurations discursives. Nous proposons un découpage de l'ensemble de la séquence au rythme de l'intervention des deux enseignants.

La première séquence observable s'étend du TR1 à 9 :

- 1.PROF2 alors qu'est-ce que ça donne je vous ai vu écrire c'est bien les deux soldats se trouvaient sur le fort ils regardaient les environs ils réalisaient que les soldats hollandais préparaient un piège pour les français très bien les deux soldats se sont confrontés comment/ vous êtes passés de ça aux deux soldats qui se confrontent (.) il faut trouver une phrase de lien
- 2.FLE oui il était sur le fort quand il re- quand il regardait autour de lui il a vu un des soldats hollandais
- 3.PROF2 ok d'accord <((re)lit)> tous les deux essayaient d'avoir l'île pour eux les soldats rêvaient que l'île les appartenait leur appartenait pas les appartenait parce qu'ils étaient arrivés les premiers les français rétorquèrent que non très bien (.) il manque juste une phrase de lien mais c'est bien c'est un bon début y a de quoi faire quelque chose il faut poursuivre
- 4.NAK **whah he say//**
- 5.FLE **i goh: to put something** c'est un piège pour le français donc le soldat français est descendu rejoindre c'est **complicate boy FRENCH IS TOO HARD**
- 6.JER **english too**
- 7.FLE **no**
- 8.JER ok alors dis le [en anglais]

9.FLE [regarde j'suis pas anglophone mais c'est dur y a des trucs que le prof demande que je peux plus expliquer en anglais que en français si t'as pas les mots putain t'es foutu quoi anglais c'est facile

TR1 : Intervention en **français** de PROF2 se fait de façon frontale. Il observe la trace écrite des élèves. Les appréciations sont énoncées au fur et à mesure de la lecture de la lecture de la production. Il demande de précision sur la transition entre deux énoncés. La première demande de clarification porte sur la cohérence thématique (comment/ vous êtes passés de ça aux deux soldats qui se confrontent) et la seconde sur la cohérence discursive (il faut trouver une phrase de lien).

TR2 : reprise en **français** par FLE au TR2. Sa proposition de *complétion* s'appuie sur un recours à la contextualisation du passage. La réponse porte à la fois sur la cohérence thématique (explicitation du contexte) et discursive (la réponse est présentée sous une forme proche de la trace écrite, via les temps utilisés).

TR3 : Poursuite de l'évaluation par PROF2. qui évalue et corrige au fur et à mesure de la lecture. La reprise de la demande portant sur la cohérence discursive. Il évalue de façon globale, encourage et invite à poursuivre l'exercice.

On se trouve ici dans un échange proche de ce que l'on peut observer dans une séance de classe *monolingue*. L'énoncé de l'enseignant au cours des TR1 et 3 s'est inscrit dans une forte valorisation de l'*objet extradiscursif* (le texte produit par les élèves). L'expert exige ici une amélioration de la production écrite par le renforcement de sa cohérence émanant à la fois du thématique et du discursif. La réponse de FLE. montre une orientation vers les deux directions.

À partir du TR4, on observe que l'échange se fait uniquement entre les élèves :

TR4 : demande de clarification par NAK. en **anglais**. Elle met FLE. dans la position de l'experte.

TR5 : *explicitation de la procédure* par FLE. en **anglais** et thématisation du propos en **français**. L'impossibilité d'achever l'énoncé induit le retour à l'**anglais** pour établir commentaire *métadiscursif* au TR4.

TR6-8 : commentaires *métadiscursifs* sur les pratiques langagières respectives des deux interlocuteurs : JER. au TR6 et FLE. au TR7 en **anglais**. Au TR8 JER. intime l'ordre à FLE. d'agir en cohérence avec ses propos et de s'exprimer uniquement en **anglais**. FLE. esquive l'exigence de JER. et remplace l'action attendue par un commentaire *métalinguistique* en **français**.

Après s'être attachée à répondre à la sollicitation de sa camarade, FLE. thématise les difficultés qu'elle rencontre de s'exprimer en **français**. L'intervention du TR5 concentre trois opérations discursives spécifiques : une explicitation des *procédures* à l'œuvre en **anglais** (dont le recours à la première personne du singulier dénote l'implication : i goh :

to put something), une proposition d'énoncé en **français**, et un premier commentaire *métalinguistique* en **anglais** sur la difficulté à s'exprimer en **français**. On peut d'ores et déjà noter que la distribution des langues joue un rôle primordial dans la production d'énoncés par FLE. Le recours à l'**anglais** pour évoquer les *procédures* à l'œuvre permet le passage à une proposition d'énoncé en **français**. La comparaison ultérieure avec d'autres situations identiques dans les TR assumés par FLE. permettra d'affiner cette hypothèse.

D'autre part, on dispose ici d'une thématization autour de la pratique des langues et des difficultés générées assez curieuses. Le commentaire *métalinguistique* en **anglais** de FLE. porte sur un énoncé construit en **français**. À l'inverse, JER. entreprend de commenter en **anglais** la difficulté à construire des énoncés en **anglais**.

Face à cette situation on est tenté de parler de *structure en miroir*. Les deux élèves thématisent dans des langues différentes (**anglais** et **français**) des difficultés communes : la constitution d'un discours construit. La réponse de FLE. est immédiate au TR7. La clarification de son propos au TR9 assure peut-être une occasion sinon de codifier du moins d'explicitier les difficultés exhibées par les élèves devant la construction d'un discours en **anglais** ou en **français** :

[regarde j'suis pas anglophone mais c'est dur y a des trucs
que le prof demande que je peux plus expliquer en anglais que
en français si t'as pas les mots putain t'es foutu quoi
anglais c'est facile

Sur la base de ce propos on peut expliciter plusieurs perspectives de recherches pertinentes pour aborder la nature des difficultés verbalisées. Le manque d'expertise de FLE. tient d'abord explicitement (en ce qu'elle dit) à des *lacunes lexicales* en **français**. Or comment expliquer que la construction du récit qu'elle propose (TR2 et 5) se fasse pourtant systématiquement en **français** ? On se risquera à proposer deux hypothèses. D'une part, le recours à l'**anglais** favorise l'exhibition d'un univers discursif susceptible de favoriser l'expression en **français**. Elle peut assumer les *procédures* mises en place qu'elle propose à ses camarades. Par ailleurs, le recours au **français** se justifie à la fois par compensation lexicale (elle ne dispose pas d'un répertoire suffisant en **anglais**) et par le recours presque exclusif à l'*objet extradiscursif* (le texte écrit) en **français**. À ce stade-là de notre étude, on suppose d'abord que les opérations de construction du récit sont menées par FLE. à son grand regret d'ailleurs en **français**. De surcroît, son manque d'expertise en termes *heuristiques* (elle n'arrive pas à reconstruire les étapes du récit à partir de la trace écrite en

français) ne lui permettent pas de reprendre les étapes du récit en **anglais**. La réponse de FLE. à JER. est donc d'une très grande logique. Elle ne peut que s'exprimer en **français**, alors même qu'elle souhaiterait s'orienter davantage vers une formulation en **anglais**, à la fois par manque de *compétence linguistique* (lexicale) en **français**, et par une expertise *heuristique* limitée (elle ne peut pas reconstituer clairement les étapes du récit).

Les TR10 à 15 sont l'occasion d'échanges entre les élèves et l'enseignant (PROF3.) :

10. PROF3 **you need me/**
11. FLE **yes**
12. PROF3 **so where/**
13. NAK **we have to know HOW/**
14. PROF3 **for where/**
15. FLE **ok let me read** <((lit))> pour les paroles un des soldats se trouvait sur le fort louis il regardait tous les environs il regardait les environs et il a réalisé que l'un des soldats hollandais préparait un piège pour les français après j'ai dit les deux soldats se sont confrontés tous les deux essaient d'avoir l'île pour eux un des soldats hollandais a dit que l'île leur appartenait [parce que

TR10 : sollicitation d'expertise *auto-initiée* par PROF3. en **anglais**.

TR11 : *ratification* par FLE. en anglais au TR10.

TR12 : demande de précision par PROF3. au TR11.

TR13 : reformulation de la requête de FLE. par NAK en termes *procéduraux* en **anglais**.

TR14 : demande de précision par PROF4. au TR13

TR15 : *auto-désignation* de FLE. en anglais et prise en charge en **français** de la lecture de la trace écrite.

On peut se demander si l'intervention en **anglais** cette fois de l'enseignante PROF3 porte sur le même contenu que celle de PROF2 et selon les mêmes modalités. Il s'agit d'identifier ici si le même type de raisonnement est mobilisé et si les mêmes activités d'expression sont aussi sollicitées. Le TR1 montre que l'intervention de PROF3 répond à une situation de crise, puisqu'elle propose son aide au moment où FLE. thématise avec virulence ses difficultés. Elle se fait aussi en **anglais** comme le sollicite FLE. qui exhibe sa préférence pour cette langue. L'intervention de PROF3 est d'abord assez importante. Sa proposition d'expertise *encyclopédique* peut autant porter sur un élément de cohérence thématique (à quelle étape du récit ?) ou discursive (à quel endroit de la production écrite ?). La réponse de NAK. laisse ouverte toute préférence : le **how** du TR13 peut autant s'appliquer à la recherche des étapes du récit qu'à la mise en texte d'une transition dans le récit. FLE. s'oriente vers la seconde hypothèse en proposant en **anglais** de lire le texte au TR15. Un second bilan de l'ensemble des TR depuis le démarrage de l'activité montre que les deux interlocutrices (NAK. experte en **anglais** et spécifiquement en termes *heuristiques*

et FLE. moins experte en **anglais** et fragile sur le plan *heuristique*) ont orienté l'ensemble de leurs efforts vers la réalisation de la consigne de PROF2. en **français**. En effet, NAK. peu experte en **français** qui a demandé en **anglais** une reformulation au TR4 à NAK. est désormais capable de reformuler en **anglais** l'exigence de PROF3. cette fois au TR12 : **we have to know HOW**. FLE. qui reconnaît des compétences imitées en **anglais** sollicite l'expertise en **anglais** de PROF3. au TR14. Elle utilise là encore l'**anglais** comme moyen de formuler de l'aide pour la réalisation d'une tâche en **français**.

Les échanges des TR16 à 18 marque le recours de PROF3. au **français** :

- 16.PROF3 [oui mais c'est vrai ce qu'il dit ce qui manque c'est la course parce que là tu n'as pas mentionné qu'il y a une course là jusqu'à présent tu racontes blabla POURquoi
- 17.SAM mais elle veut dire pourquoi y a eu la course c'est pour ça
- 18.PROF3 oui c'était pour partager l'île pour que les hollandais aient plus de terrain

TR16 : L'intervention de PROF3. se fait par un commentaire en **français** de ce qu'a dit PROF2. (oui mais c'est vrai ce qu'il dit) et une évaluation de la cohérence thématique et discursive de ce que les élèves ont produit : ce qui manque c'est la course parce que là tu n'as pas mentionné qu'il y a une course là jusqu'à présent tu racontes blabla POURquoi.

TR17 : opposition par un autre interlocuteur SAM. qui explicite les *procédures* mises en œuvre par FLE. en **français**.

TR18 : Renforcement du propos précédent de PROF3. par le recours à un référent *extradiscursif*.

Le recours à l'*objet extradiscursif* en **français** a eu deux conséquences sur le comportement de PROF3. D'une part, il lui a permis de procéder à un renforcement de sa *posture* d'enseignante-experte. La thématization du discours enseignant et le retour sur le manque de cohérence du texte font écho à la parole experte des TR1 et 3. Par ailleurs, l'intervention de SAM. met en péril sa *face* et lui impose de renforcer son statut d'experte en soulignant la légitimité de son propos par le recours à une précision extra-référentielle d'ordre historique. Elle fait en effet allusion à la raison politique qui aurait selon la légende racontée à Saint-Martin poussé les Hollandais à recourir à cette course.

Les TR19 à 21 marquent une alternance du **français** et de l'**anglais** :

- 19.FLE **i need french**
- 20.PROF3 **that's what was missing up to now (.) you are not saying why they prepared the trap/ THEY PREPARED\ the trap**

to CONquer more of the land (.) it was done to fail SO they can continue the race

21.FLE regarde on a dit on est confus là parce que là on nous a dit que là il faut un piège et là que on est arrivés et là on dit qu'on va faire une course là il faut un piège et ils ont pas encore parlé de la course là on aurait dû dire qu'ils préparent un piège pour faire les français quitter l'île à jamais après na na na

TR19 : changement de langue thématise par FLE. en **anglais** au TR18.

TR20 : Reprise de l'aide par PROF3. en **anglais**.

TR21 : Non *ratification* par FLE. qui renouvelle en **français** une demande d'expertise.

La proposition d'aide par PROF3. en **anglais** se fait désormais à deux niveaux. Elle oriente tous ces efforts vers une préoccupation réelle de réponse. En effet, on peut observer deux phénomènes d'entraide. Le premier est explicite. Elle thématise en **anglais** ce qu'elle d'abord énoncé en **français** sur le mode prescriptif au TR16. Mais elle le fait (au TR20) en mettant en œuvre un ensemble de ressources prosodiques (accentuation des syntagmes importants) ou morphosyntaxiques (recours d'abord à la consécutive puis à la voix passive) pour amplifier et renforcer son propos :

that's what was missing up to now (.) you are not saying why they prepared the trap/ THEY PREPARED\ the trap to CONquer more of the land (.) it was done to fail SO they can continue the race

La formulation de PROF3. est proche d'une expression standard écrite. Néanmoins, cela ne suffit pas pour FLE. qui exige une nouvelle reformulation. Notre hypothèse précédente se confirme ici. Le manque d'expertise de FLE. n'est pas nécessairement lié en soi aux langues en elles-mêmes. Il vient en revanche d'une difficulté à faire le pont entre la construction des idées (qu'elle souhaiterait faire en **anglais** mais dont le risque de *lacune lexicale* lui impose de l'exécuter en **français**) auxquelles l'accès se limite à la trace écrite mise en forme et les propositions en **anglais** qu'elle comprend visiblement mais dont elle n'est pas capable de proposer une mise en texte. Les élèves poursuivent leurs échanges aux TR22 à 24 :

22.NAK **ok write dah after you gonna say whah they do**

23.FLE ok on va finir ça le bateau [et tout

24.NAK [but we gotta check where

25.FLE oh ça fait mal **AYO** ((se tourne vers son camarade)) **FUCK it**

TR22 : exigence procédurale en **anglais** de NAK.

TR23 : demande de précision sur la procédure en **français** par FLE.

TR24 : nouvelle précision procédurale par NAK en **anglais**.

TR25 : interruption régulatrice par FLE en **anglais**.

L'attitude de NAK. nous semble relever d'une démarche différente. Elle cantonne son expertise à l'**anglais** et se centre sur la construction des étapes du récit en **anglais**. Son expertise en **anglais** la pousse à conduire FLE. à mieux cerner les étapes de l'histoire en fixant à l'écrit ce qu'elles sont déjà en mesure de faire. L'exigence *procédurale* de NAK. à laquelle elle soumet FLE. est une façon détournée de l'aider. NAK. lui permet en effet dans une langue que FLE. comprend, et dans laquelle cette dernière thématise son bien-être, de visualiser les étapes du récit ce dont elle n'a pas été capable jusqu'alors. C'est une occasion de réajustement fondamentale pour FLE. qui peut enfin en **anglais** mieux s'approprier les étapes du récit.

Des TR26 à 29 on observe une reprise de l'activité de recherche :

26.NAK **ok the dutch people so whah happen whah watched the french people and do the trap**

27.FLE **NO\ (.) the DUTCH (.) we could say like\ the dutch people they put a trap in the french\ the french they just put on THIS (.) side** que ils l'ont pris en avantage ils ont pris les pièges des hollandais en leur faveur comme ça ils pouvaient gagner la course comme eux les hollandais ils avaient déjà préparé un piège ils voulaient gagner la course à la loyale que ils avaient remarqué que les autres les hollandais ils voulaient juste gagner la course avec des pièges donc les français ils ont décidé de faire pareil les pièges que les hollandais avaient décidé d'utiliser contre eux

28.NAK **so they just take it this way against them cause also it from the beginning they had a treaty mix to make that and give informations to all the people so they know that they wanted to have that piece**

29.FLE **yeah da's true ok** je vais réécrire **back** ça

TR26 : relance thématique de l'activité par NAK. qui invite à poursuivre la construction du récit en **anglais**.

TR27 : Poursuite du récit en **anglais** et en **français** par FLE

TR28 : Tentative de reprise synthétique par NAK.

TR29 : Passage à l'écrit avec FLE.

Devant les *lacunes lexicales* de FLE. en **anglais**, NAK. poursuit en **anglais** dans une langue *standard* proche de ce que l'on peut attendre de l'écrit. FLE. qui hésite encore entre lancement de la procédure en **anglais** et poursuite en **français** reconnaît l'expertise de NAK. au TR29. NAK. qui s'est assuré une position d'experte peut maintenant imposer un redécoupage de l'activité selon ses propres modalités : recherche des idées et production du texte en **anglais**. FLE. se plie à ce format puisqu'elle demande à PROF3. de traduire un terme en **français**. Elle se livre à un véritable travail de traduction dont elle assume la tâche. PROF3. les aide dans cette tâche en fournissant sur le mode d'une *approche*

contrastive (Weinrich, 1953 ; Lado, 1957) l'aide dont elles ont besoin. La répartition des tâches est désormais stable : NAK. experte en **anglais** et en démarche *heuristique* dicte à FLE. qui traduit (puisque'elle peut cognitivement faire l'économie d'une réflexion sur les procédures) et PROF3. fournit le lexique manquant. On a donc pu voir que le manque d'expertise dans une langue n'induisait pas nécessairement un appauvrissement de l'échange des élèves. FLE. qui pourtant thématise ses difficultés est très active quand elle est en difficulté et moins quand elle est dans le rôle d'experte, comme on le voit à la fin de l'échange où elle disparaît quasiment. On peut aussi noter que NAK. experte en **anglais** finit pas s'imposer dans cette activité en **anglais**. Contrairement à ce que l'on pourrait croire ce n'est pas le fait d'être experte en **anglais** qui lui permet de s'imposer dans l'activité mais dans sa capacité à produire une parole très proche de ce que l'on peut attendre à l'écrit. En effet PROF3. a ouvert la voix dans le TR20. Lorsque NAK. s'exprime après selon les mêmes éléments alors elle est reconnue comme experte et peut donc conduire l'ensemble de l'échange.

Enfin, on a pu voir que les difficultés en matière d'expertise pouvaient être complexes. On peut comme le montre FLE. on peut avoir une intention d'expression dans une langue sans en avoir nécessairement la compétence. Le recours à la langue forcée (ici le **français**) ne marque pas nécessairement une expertise. Une fois de plus le fait de subir une *lacune lexicale* dans une langue n'implique en rien que l'on ne possède pas les compétences *discursives* et *interactionnelles* dans cette même langue.

D'autre part, on voit une fois de plus l'importance et la toute puissance du texte qui impose et qui se représente comme un objet d'expertise et de *standardisation* et qui construit autant l'échange que ce que les élèves peuvent le construire durant l'échange.

Enfin, on perçoit deux facettes de PROF3. Elle est à la fois une figure de l'expertise qui ne construit pas nécessairement d'échanges bilingues lorsqu'elle se concentre sur l'écrit mais elle encourage l'échange bilingue lorsqu'elle est à l'écoute de ce que disent les élèves. Cette perspective sera à explorer et à comparer avec l'échange qui a lieu dans le corpus 6 avec PROF4.

3.2.3.1.4. Corpus 7

Les interactions observables dans le corpus 7 peuvent étonner, et ce à plus d'un titre. Force est de constater l'absence quasi totale d'*alternances de langues* au sens de pratiques distinctes relevant de l'**anglais** ou du **français**. En revanche, elles font apparaître un ensemble de pratiques langagières appartenant à des *variétés de formes* d'**anglais standard** ou *vernaculaire*. La spécificité de l'étude des interactions dans ce corpus tient donc à la reconstitution de la *trajectoire discursive* des interlocuteurs dans la réalisation de la consigne donnée, articulant **anglais standard** et *non standard*, et les quelques passages de recours au **français**.

On sera attentif à une seconde particularité du corpus. La constitution de la tryade repose sur une certaine homogénéité (locutrices expertes en **anglais**) et une hétérogénéité en matière de gestion des ressources disciplinaires mineure (les *compétences heuristiques* de GLEN. en termes de construction du récit sont un peu plus avancées que ceux de ses camarades). On ajoutera que PROF5 a des compétences linguistiques élevées en **français**, mais beaucoup modestes en **anglais**. Les spécificités de ce corpus restent à notre avis pertinentes à deux égards par rapport à l'ensemble des autres transcriptions :

- faut-il attribuer aux formes d'**anglais** (*standard* et *non standard*) des positionnements spécifiques dans la construction de l'interaction ?
- La construction du récit est-elle plus homogène dans une tryade *endolingue* ?
L'appartenance à une même communauté linguistique (expertise dans le *continuum* anglais) et d'habiletés (expertise quasi identique dans les savoir-faire) conduit-elle à une répartition équitable des tâches ?

L'exploration des ressources *linguistiques* utilisées par les participants invite à s'interroger sur l'atténuation potentielle de l'expertise de l'un des trois interlocutrices, et la construction homogène et cohérente d'une tâche donnée.

Les TR1 à 17 sont l'occasion d'appréhender l'entrée dans la tâche :

- 1.PROF5 vous avez une vingtaine de minutes voire plus pour produire un texte d'une dizaine de lignes en français ((PROF5. s'éloigne))
- 2.GLEN **first of all you have to write a test of ten len'**
- 3.NAKI **of somebody who went out of saint-martin and come back and see how saint-martin change**
- 4.GLEN **yeah at the ages of the grand-parents**
- 5.NAKI **oh ok it's about a man who=**
- 6.GLEN **=speak a lit bit louder <((fait signe de monter la voix avec la main))> you can imagine a person**
- 7.NAKI **someone who leave saint-martin overseas many years after he come back and saint-martin change**

- 8.GLEN **LOUDER**
 9.NAKI **A BOY** <((elle rit))> **OK someone you could say a boy or a girl who was living in saint-martin&**
 10.GLEN **yep**
 11.NAKI **&after he went overseas he studied someting and then Tirty years he come back he remarks saint-martin change it becomes more aggressive more:**
 12.ANES **violent**
 13.GLEN **less peaceful and it loose da true meanin of`t d`name**
 14.NAKI **yeah**
 15.GLEN **the friendly island**
 16.NAKI **yeah and we can talk about the past and we can talk about the present**
 17.ANES **yeah**

Les TR1 à 17 sont l'occasion pour les interlocutrices d'évoquer conjointement le thème, la consigne et le traitement informationnel possible. Le premier TR assuré par PROF7. est consacré à la mise en place matérielle du travail collaboratif. Il offre un cadre simplifié dans lequel peuvent s'amarrer les pratiques des trois filles :

- 1.PROF7 vous avez une vingtaine de minutes voire plus pour produire un texte d'une dizaine de lignes en français ((PROF7. s'éloigne))

La construction de la tâche s'élabore par le tressage d'une *dimension discursive* et *interactionnelle* complémentaires. GLEN. instaure un *contrat codique* spécifique en **anglais**. Le *métadiscursif* initial donne à son propos toute l'autorité qu'il requiert pour légitimer la mise en place de la tâche : *first of all you have to write a test of ten len.*

L'appropriation du terrain par GLEN. est marqué par un double indice : l'outil logique instaurant un ordre dans l'exécution de la tâche et le recours à la *forme vernaculaire* (*ten len*) qui lui permet de donner une coloration plus personnelle à la consigne qu'elle fait littéralement sienne en la reformulant par un énoncé phonologiquement marqué. NAK. tente une première appropriation du *floor* dès le TR3 en complétant, par le truchement de la préposition en début d'énoncé, la reformulation de la consigne par GLEN. :

of somebody who went out of saint-martin and come back and see how saint-martin change

La *reformulation auto-initiée* par GLEN. est immédiatement reprise par NAK. qui poursuit alors son entreprise d'expansion du thème proposé.

Des TR3 à 11 l'ordre *interactionnel* et *discursif* renvoient l'un à l'autre selon une distribution tout à fait cohérente. L'expulsion de GLEN. jusque là garante de la reformulation interlinguale de la consigne de PROF5., dont on perçoit un dernier

soubresaut avec l'*hétéro-reformulation* du TR4, permet à NAK. de se réapproprier le *floor* à sa convenance. Elle construit sa proposition autour de trois reprises : première reprise (TR4), seconde (TR7), troisième (TR9) et proposition ultime au TR11. Le TR5 avait permis l'établissement d'une première désignation, et les autres TR enrichiront la caractérisation. Le TR7 est le premier à thématiser une démarcation temporelle entre un avant et un après. Le TR9 et 11 qui participent à l'enrichissement du portrait du personnage sont aussi marquées par un recours plus spécifique à des formes écrites d'**anglais** de *scolarisation*. On peut noter la forme composée du passé :

TR9 : A BOY <((elle rit))> OK someone you could say a boy or a girl who was living in saint martin)

et la forme marquée du prétérit :

after he went overseas he studied someting and then tirty years he come back he remarks saint martin change it becomes more aggressive more

Si la forme *went* est attestée en **anglais vernaculaire**, ce qui pourrait rendre caduque notre hypothèse, elle ne fait que la renforcer, dans la mesure où la forme *studied* ne l'est pas. Il n'est peut-être donc pas incongru de croire qu'il s'agit bien de deux *formes* d'**anglais standard** marquées (l'emploi de la seconde renforçant l'hypothèse de la première).

Transposée en termes *discursifs* et *interactionnels*, la question des rapports de force entre les deux interlocutrices se pose bien. GLEN. est reléguée à n'être qu'une assistante dont le rôle est de mettre en valeur la parole de sa camarade (aux TR6 et 8). Elle intime à NAK. l'ordre de parler plus distinctement. En revanche, NAK. affirme son autorité *interactionnelle* (à la fois par l'évincement du *floor* de GLEN. et par la reformulation de plus en plus complexe de son TR initial) et *discursive*. En effet sur ce plan, elle exhibe sa capacité à reformuler la consigne imposée (par la thématisation avant/ après) et la force *illocutoire* (Austin, 1962) dont elle fait preuve (en intégrant une nouvelle étape dans le récit au TR11). Les *compétences interactionnelle* et *discursive* de NAK. sont d'autant plus fortes qu'elles trouvent une légitimité supplémentaire dans la *standardisation* de plus en plus marquée dont les énoncés font preuve. Cette légitimité s'ancre une fois de plus dans le recours à l'écrit.

À partir du TR13 et jusqu'au TR30, on observe une stratégie de réappropriation du *floor* par GLEN :

13.GLEN **less peaceful and it loose da true meanin of` t d` name**
14.NAKI **yeah**
15.GLEN **the friendly island**

- 16.NAKI **yeah and we can talk about the past and we can talk about the present**
- 17.ANES **yeah**
- 18.GLEN **let's think of a name for a person (.) whah about sergay**
- 19.NAKI **no it sound too catolic**
- 20.ANES **david**
- 21.GLEN **ok let's write DAVID**
- 22.ANES **ok favorite letter**
- 23.NAKI **alanso**
- 24.GLEN **what NOM/ let's choose a name that more common in saint-martin Joachim joLIM-KIM**
- 25.NAKI **A-KIM**
- 26.GLEN **Joachim**
- 27.NAKI **let's choose a name that we don't say that often**
- 28.GLEN **ok oh I love one (.) let's just say**
- 29.ANES **it got be really from saint-martin**
- 30.GLEN **let's go with daniel we finish (.) daniel**

GLEN. éloignée du *floor* par NAK. parvient à influencer la production verbale de ses camarades sans se substituer à elles Ce tour de force s'observe à deux reprises. Dans le premier cas, GEN., qui n'instaure pas de compétition interactionnelle à proprement parler, par la surenchère par exemple, se positionne comme un *veilleur*, qui fait avancer l'interaction tout en rappelant l'importance de la consigne : **less peaceful and it loose da true meanin of` t d` name**. La posture de GLEN. est assez originale ici, autant dans sa façon de prendre la parole, d'exhiber les étapes du récit que d'assumer son rôle de *porteur*.

L'originalité de sa posture tient d'abord à la façon dont elle marque son expertise. Elle recourt à une *forme non standard* de langue au TR13 pour compléter l'énoncé de NAK. du TR11. L'énoncé proposé est une reformulation conceptuelle de la mise en récit initiée par sa camarade. Le retour du personnage trente ans plus tard dans son île natale est l'occasion de percevoir la dégradation ontologique de son île, qui a perdu ce qui en faisait son essence même : son caractère de **friendly**. Elle tire autorité de la périphrase désignant l'île, dont elle ne dévoile le terme auquel elle renvoie qu'une fois sa camarade l'ayant tacitement reconnu, comme le fait NAK. au TR14 : **yeah**. La proposition de NAK. qui pourrait être assimilée à une tentative de *complétion syntaxique auto-initiée* au TR16, est en réalité une reformulation en termes narratifs de la proposition conceptuelle de GLEN. : **yeah and we can talk about the past and we can talk about the present**.

Une fois assurée l'expertise *linguistique* et *encyclopédique* (notionnelle), GLEN. peut s'autoriser la gestion des ressources et la distribution des tâches à exécuter. Elle peut donc initier le choix du prénom au TR18 (**let's think of a name for a person (.) whah**

about sergay) et imposer la clôture de l'activité au TR30 (**let's go with daniel we finish**).

L'exhibition de l'expertise de GLEN. suscite un certain nombre de remarques. Elle montre d'une part que l'autorité ne se mesure pas au déploiement de la parole dans l'espace discursif, à son volume, ou encore à sa capacité à modifier la *trajectoire* de l'interaction proprement dite. Elle met aussi à l'épreuve le préjugé selon lequel la langue *vernaculaire* serait réservée à la restitution servile du sens ou encore à l'expression d'un déficit linguistique. Elle sert ici au contraire de tremplin à une conceptualisation plus élaborée de la consigne et de son implicite. Enfin, l'expression de l'autorité de GLEN. ne se fait pas au dépens de ses camarades, mais se met au service de la construction d'un objet spécifique d'apprentissage, le récit.

Les TR31 à 42 soulèvent la question du choix du nom du protagoniste :

31.ANES **not my brother name (.) whah is he he:**
32.GLEN francilio
33.ANES fransisco
34.NAKI fransisco
35.GLEN **it sounds spanish we just say hippolyte**
36.ANES ok
37.GLEN hippolyte
38.ANES napoleon (.) **WO: MEN we on the french side**
39.GLEN **so let's say FRE DE RICO (.) ok charles**
40.NAKI **yeah charles as well put char les**
41.GLEN **ok first name CHARLES**
42.NAKI ((s'adresse à sa camarade)) GLEN. **CHARLES**

Le désaccord est thématisé dans trois TR spécifiques : 31 ; 35 et 38. C'est sur un double postulat, à la fois discursif et interactionnel que se construit spécifiquement la *désaffiliation* d'ANES. par deux fois, et celle unique de GLEN. Si le désaccord est grand entre les trois partenaires, il ne l'est pas au même titre. Le TR31 dénote simplement un refus d'ANES. d'associer un référent extradiscursif (son frère) à une figure fictionnelle. Le désaccord n'a pas de conséquence directe ici sur l'interaction. En revanche, les deux autres initiés successivement par GLEN. au TR35 et ANES. au TR38 ont un impact direct sur l'échange. L'opposition thématisée par GLEN. porte sur la connotation du nom : **it sounds spanish**. L'exclusion de l'hypothèse d'un tel nom relève d'une représentation spécifique de Saint-Martin associée à l'**anglais**. Sans que nous discussions ici du bienfondé de cette représentation (dans une île où l'**espagnol** tend de plus en plus à être la langue *véhiculaire* la plus utilisée), on peut tout au moins admettre qu'elle relève d'une ontologie spécifique. GLEN. rappelle que Saint-Martin est avant tout un lieu d'expression anglophone. Sur le plan interactionnel, elle introduit ici un virage important dans la

construction de l'échange. Elle resserre le *floor* autour de la consigne fondamentale, l'élaboration d'un récit illustrant le balancement entre passé et modernité.

La délimitation du cadre de l'échange par GLEN. qui insiste sur le présupposé de la consigne affecte suffisamment l'échange, au point qu'il est marqué encore plus nettement par l'intervention d'ANES. au TR38 : **WO: MEN we on the french side**. Il s'agit d'un moment où l'on peut observer une adresse directe aux pairs associés à l'échange.

Le *contexte* (Hymes, 1967) dans lequel s'insère la parole d'ANES. est complexe. Il s'étend sur trois niveaux. D'une part, il implique directement ses partenaires dans la construction de l'échange par un terme d'adresse spécifique : **WO: MEN**. Il est aussi l'occasion de déterminer les coordonnées spatiales de l'énoncé : **we on the french side**. Enfin, il ancre la fiction dans une réalité extra-discursive palpable : **the french side**. L'interpellation des partenaires *ratifiés* en **anglais non standard** a donc bien ici vocation à *indexicaliser* l'échange.

Des TR45 à 63 se construit la figure du héros :

- 45.GLEN **let's keep on the theme ok (.) one day charles was born on saint martin twenty hundred years ago**
46.NAKI **he a caveman charles**
47.GLEN **boy:**
48.NAKI **charles was born in saint-martin in two thousand and whahever**
49.GLEN **he can't leave saint-martin in two thousand and six**
50.NAKI **in eighteen and seventy two**
51.GLEN **in eighteen seventy two yeah**
52.ANES **to study**
53.NAK **what kind of studies**
54.GLEN **to study LAW**
55.ANES **what kind of LAW**
56.GLEN **to study GENES to become a psychologist**
57.NAKI **he leave saint martin tirty years ago to become [a:**
58.GLEN
[psychologist
59.NAKI **and whahever tirty years after tirty years he came back to saint-martin and then he realize that the island have more buildings developed a lot of issues than before (.) less that before he leave the [island&**
60.ANES **[less trees than before**
61.NAKI **&and saint martin become more like**
62.GLEN **saint martin become more A mericanized**
63.ANES **americanized dis americanized**

Les TR45 à 63 poursuivent en **anglais** l'élaboration du portrait du héros, dont le départ pour des études outre-atlantique motive de façon *interne*, c'est à dire conséquemment à l'action (Gardes-Tamine, 1992) la description de l'île.

On peut ainsi relever le TR59 assumé par NAK. :

**and whaever tirty years after tirty years he came back to
saint-martin and then he realize that the island have more
buildings developed a lot of issues than before (.) less
that before he leave the [island**

La progressivité des TR visant à achever un énoncé signalé comme laissé en suspens (TR61 : **&and saint martin become more like**) s'élabore par le recours à une forme emphatique d'abord simplement accentuelle (TR62 : **saint martin become more A mericanized**) puis morphosyntaxique par le recours à la *double prédication* (TR63 : **americanized dis americanized**). Le recours à une stratégie verbale de renforcement du TR63 permet d'instituer l'**anglais non standard** comme une ressource supplémentaire dans l'affiliation de l'interlocutrice au TR précédent. Il permet même de marquer un point culminant de l'échange, dans lequel l'harmonie des points de vue (l'américanisation de l'île) se donne à lire par l'harmonie de la langue (l'**anglais non standard**).

La distribution des tâches des TR64 à 68 devient un lieu à haut risque. Les interlocutrices ont tendance à marquer leur *désaffiliation* de la tâche (anticipée comme telle comme au TR64 ou perçue au TR65) de façon très contrastée (*métadiscursif* à trois reprises au TR64 : **yo: yo: yo:** ou encore *marqueur de polarité* en position initiale comme au TR65 : **no**). Il n'est pas anodin de noter que les deux TR précédemment cités, où la *polarisation* est très marquée sont aussi ceux où l'on repère des formes d'**anglais non standard** particulièrement repérables. On ne reviendra pas sur l'analyse déjà proposée des formes observables :

somebody take dis cause i ain't gon be takin' dis (TR64)

et

no i ain't taking dis (TR65)

En revanche, la délimitation chronologique des tâches auxquelles s'associent spécifiquement les langues permet un équilibre dans l'échange comme l'attestent les TR suivants :

66.ANES **i go take it i put it in english**
67.GLEN **exactly and then i put it in french**

Le *métadiscursif* **exactly** et la distribution symétrique des constructions syntaxiques (pronom + verbe d'action) exhibent autant un rééquilibrage des tâches qu'une orientation commune vers la façon de mener la tâche.

Les TR 71 à 88 poursuivent ainsi la caractérisation de l'île, en particulier des évolutions qu'elle a subies :

- 71.GLEN **let's just put saint-martin**
72.NAKI **hey gyal look at my eyes** ((elle fait les gros yeux devant la caméra))
73.GLEN **to study psychology when he come back he noticed that EVERYTHING has changed**
74.ANES **everything have change**
75.NAKI **in saint martin the nice world**
76.ANES **i put the change in saint-martin**
77.GLEN **it have more people than he remember**
78.NAKI **and saint martin become more developTED**
79.GLEN **saint-martin become for him low**
80.NAKI **more violents**
81.GLEN **more violences**
82.ANES [more violent
83.NAKI [vio LENTSSS>
84.GLEN <((s'adresse à NAKI.))> **you never HEARD ENGLISH BEFORE**
85.ANES **it change into his eyes**
86.NAKI °bref°
87.GLEN **it have more people than he remember**
88.NAKI **it have more nationalities too**

GLEN. garde la mainmise sur l'échange en limitant les occasions d'intégration de ses camarades dans l'exploration des possibilités narratives. Ce contrôle du *floor* prend différentes formes. Il s'instaure d'abord par le recours à une formule prescriptive visant à instruire la réalisation de la tâche comme une action collective, TR71 : **let's just put saint martin**. Elle exemplifie elle-même au TR77 (**it have more people than he remember**) la séquence initiée au TR73 (**when he come back he noticed that EVERYTHING has changed**). Finalement, elle reformule immédiatement au TR79 (**saint martin become for him low**) la proposition de NAK. du TR précédent (**and saint martin become more developTED**). Elle réalise d'ailleurs ce tour de force par le recours à une reformulation orientée davantage vers la tâche. Alors que l'observation de NAK. se réduisait au recensement d'une caractéristique du changement de l'île (**developTED**), GLEN. réoriente sa proposition vers le point de vue du personnage et le ressenti qui en émerge (**low**).

Enfin, GLEN. parachève l'instauration de son autorité par la correction *métalinguistique* du TR81 qu'elle thématise de façon un peu brutale au TR84 : **you never HEARD ENGLISH BEFORE**. Or le recours à l'**anglais non standard** pour thématiser la question de la correction de la langue lui permet une fois de plus d'asseoir son autorité. Elle montre à NAK. d'une part que le passage à l'**anglais non standard** n'est pas un lieu d'expression débridée de la langue et d'autre part qu'elle maîtrise les formes (*non*)-*standard* de l'**anglais**. GLEN. verrouille tous les accès à l'autorité, autorité qui pourrait lui être soufflée

par une expertise en termes *interactionnel* (*thématique et procédural*), *discursif* (par la maîtrise des contenus notionnels), et *linguistiques* (par l'exhibition de compétences *métalinguistiques*).

Néanmoins, les TR88 à 90 marquent un tournant dans la construction de l'échange :

88.NAKI **it have more nationalities too**
89.GLEN **whah ` t have to do with nationalities**
90.NAKI **` cos in saint-martin we speak creole papiamentu**

De la même façon que l'avait suggéré ANES. au TR38 en rappelant à ses interlocutrices la nécessité de rapprocher l'énonciation du récit de la situation extra-discursive, l'échange ici brouille la limite en récit fictionnel et restitution ethnographique de la réalité de l'île. NAK. s'est risquée à thématiser l'association entre langues et nationalités. Selon elle, la croissance de la population est susceptible d'accroître le nombre de langues parlées dans l'île. L'*indexicalisation* des propos connaît ici son acmé. L'implication des pairs dans l'énoncé est marquée à la fois par des formes spécifiques d'**anglais non standard** (que nous avons eu l'occasion précédemment de décrire) et par le recours à un pronom **we** dont l'étendue de la désignation s'avère un peu flou. Faut-il entendre par là que NAK. s'exhibe comme locutrice du **papiamentu** ou encore qu'elle met en avant son appartenance à un groupe *identitaire* spécifique (les saint-martinois) parmi lesquels certains ressortissants s'expriment en **papiamentu** ?

L'implication de GLEN. dans cet échange prend alors une dimension ambiguë. À première vue, on pourrait croire qu'elle développe par des micro-récits : elle associe souvent un témoin proche, le père et la mère aux TR91, le père au TR97 qui sert de caution extra-discursive à l'assertion d'une vérité. Or, une lecture plus fine de l'extrait révèle qu'il s'agit davantage d'une stratégie de conservation de la parole. Le TR93 montre de quelle façon elle complète par une caractérisation enrichie la proposition initiée au TR précédent :

92.NAKI **all we goh was shatcut**
93.GLEN **it gah: a lot of shat cut you coulda walk from pic paradis to here**

Elle initie alors une première tentative de réappropriation de l'échange en orientant la position de sa camarade vers la réalisation de la consigne au TR95 :

now to walk to pic paradis to here is FOR-EVER he notice that everywhere he tun : he see building building (.) building all he see is buildings

Devant l'échec de cette tentative, elle reprend le *floor* de façon plus violente en exhibant un retour à la tâche forcé, comme l'atteste le TR105 :

**we gyul stop talking about there and we gah start talking
about charles now and not talking about what we do**

Elle préserve la face de ses camarades par une interpellation humoristique, ce qui lui permet une fois de plus d'exhiber son autorité en matière de répartition des invitations à la tâche à accomplir ou à décliner :

107.GLEN **we goh: some more work left charles don't be too sad
about the buildings**

Alors même que GLEN. a pu exhiber son autorité, autant dans la construction spécifique de la tâche des TR1 à 86, que dans l'écart constitué par le recours à des anecdotes plus personnelles sur Saint-Martin (jusqu'au TR107) il n'en demeure pas moins que cette incursion hors des exigences de l'exercice a tout de même légèrement modifié la donne. Désormais, le recours à une réalité extra-discursive prégnante, peut favoriser une orientation commune vers la tâche. Le TR113 initié par NAK. fera l'objet d'une intégration complète dans la construction de l'exercice :

113.NAKI **it wasn't like (.) example charles parent's can not
correct children because they gon` say why you hitting my
child foh in the old days the young children want to try to
fight all the grown in the old days=**

Il trouvera même un écho dans le TR117 initié par GLEN :

117.GLEN **you coulda go seranading by mister can.'s house and
tak` up a piece of pudding and he wouldn't say nothing**

Des TR117 à 128, GLEN. s'inscrit dans la logique interactionnelle suscitée par ses pairs, selon laquelle le positionnement *identitaire* des partenaires est très marquée. Cela peut venir du parler *non standard*, mais aussi du recours à des éléments extra-discursifs (références à des anecdotes personnelles) pour étayer les propos. GLEN. met ainsi en sourdine toute velléité de ses camarades d'instruire le débat à sa place. Le TR121 est à cet égard particulièrement explicite :

**DE VE LOP D ((NAKI. rit à son tour)) saint-martin english
change too before the people use to talk like dis and now
they talking like DIS:> because they use to tell i supposed
to say and you suppose to ask for PUMHUH and you ask whah a
PUMHUH and PUMHUH is PUMPKIN**

Non seulement elle assied son autorité par une *reprise métalinguistique corrective* en début de tour (**DE VE LOP D**) mais elle thématise sa propre maîtrise des *formes standards* et *non*

standards d'**anglais**. La mention du légume (**PUMPKIN**) lui permet de se constituer comme un témoin de la fiction dont elle rapporte le déroulement. Elle n'hésite pas à dramatiser la scène en distribuant clairement les rôles : le *je* dont elle est la locutrice (**i supposed to say**) est un véritable guide linguistique pour un *tu* (se rapportant ici à NAK.) désespéré devant l'emploi d'un lexème en **anglais non standard** qu'elle est supposée être incapable d'associer à un référent : **you ask whah a PUMHUH and PUMHUH is PUMPKIN**. NAK. ne peut alors qu'avaliser la démonstration. Son rôle se réduit à celui d'une interlocutrice passive qui enregistre les informations dispensées par sa camarade, comme l'atteste le TR122 : **that show you how we loose the culture already**. L'asymétrie entre les locutrices risque pourtant de se renverser avec le TR123, lorsqu'ANES. réactive l'analyse de la consigne en évoquant le second pan de la consigne inaugurale : **so ok let's talk about the future**.

NAK. et ANES. ouvrent une séquence sur les problèmes financiers rencontrés par l'île. GLEN. esquisse alors une tentative de réappropriation du *floor* par le recours inédit dans le corpus à une *reformulation interlinguale* au TR126 : **saint martin money problem** des problèmes financiers. La restitution du terme *money* par *financier* atteste d'un effort d'exhibition de la compétence de traductrice. La destitution temporaire de GLEN. la pousse à manifester son autorité de façon détournée. La traduction en **français** a donc ici moins vocation à faire progression l'interaction qu'à marquer localement son expertise, et se réapproprier une position mise en péril.

Les TR128 à 132 marquent une nouvelle étape dans le déroulement de l'échange :

- 128.GLEN **she is like a child to GWADA and somebody (.) take a paper take a paper and transPOSE dis**
 129.ANES **i ain't writing in french like that take a white paper out of muh page**
 130.GLEN **now we have to transposer in french**
 131.ANES **how do you say she a child to guadeloupe**
 132.GLEN **you just say she can't stand she can't stand by herself**

GLEN. intime à ses camarades au TR128 l'ordre non seulement de prendre en charge le lieu de restitution des interactions (la feuille) mais de l'accomplir sous une forme spécifique, la traduction :

she is like a child to GWADA and somebody (.) take a paper take a paper and transPOSE dis

La feuille sur laquelle apparaîtra la traduction devient en soi un objet de conflit. ANES. se refuse au TR129 d'en assumer la tâche. Le recours à la forme d'**anglais non standard** particulièrement marquée ici comme nous l'avons montré lors de nos analyses précédentes

(**i ain't writing in french like that**) renforce l'écart avec la production d'une tâche en **français** au sujet de laquelle elle thématise explicitement son manque d'expertise. Le rappel de la contrainte qui pèse sur la réalisation de la tâche par GLEN. au TR130 (**now we have to transpose in french**) pousse ANES. à solliciter une aide pour traduire l'énoncé au TR131 : **how do you say she a child to guadeloupe**. La négociation autour de la restitution de l'énoncé en **français** est laissée en suspens, au profit d'un échange virulent (les marques contrastives du passage, dont nous ne ferons pas ici l'inventaire, sont relativement nombreuses) autour de la thématisation de la fragilité et de l'infantilisation (image véhiculée par le lexème **child**) de l'île à l'égard de la Guadeloupe dont elle dépend.

La virulence du débat trouve un point d'expression particulier par rapport à ce que l'on a pu observer jusqu'alors dans le corpus puisque l'on peut noter la reprise d'un énoncé antérieur (le TR143 mentionnant l'américanisation de l'île se faisant l'écho du TR62).

À partir du TR145, la distribution des langues est en décalage avec la réalisation de la tâche :

- 145.GLEN **ok pass me the paper and let me transpose it in french**
 146.ANES **i the most in french out of us all who is the most**
 147.GLEN **the time is a ticking**
 148.NAKI **charly left saint-martin forty years ago**
 149.GLEN <((parle en écrivant))> char lie
 150.NAKI **to do his studies**
 151.GLEN en français maintenant MES DE MOI SELLES
 152.ANES oh il faut traduire ((s'adresse à GLEN.)) **you are the one who go traduire nuh**
 153.GLEN <((écrit sur sa feuille))> il quitta saint-martin
 154.NAKI **we got to read it nuh**
 155.GLEN à son RE TOUR il a per ce voir
 156.NAKI que saint martin a change
 157.ANES beaucoup
 158.GLEN <((s'adressant à PROF5.))> monsieur on dit (.) il a aperçu ou (.) apercevoir
 159.PROF5 ok donnez moi la phrase
 160.GLEN je vous la dis en anglais mhm il euh **he noticed that saint martin has changed**
 161.PROF5 il s'est aperçu que saint-martin a changé
 162.GLEN ok merci
 163.PROF5 c'est le problème du prétérit à traduire en français <((PROF5. s'éloigne, pendant ce temps GLEN continue d'écrire))>
 164.ANES **whah we gon' do for bac de français avec les fautes d'orthographe**
 165.NAKI **i dunno i don't understand me i concentrate on dis** <((montre son livre de gestion))>
 166.GLEN ANES. **you write this back**
 167.ANES **writ` n what back i gon write it back write that back this i can't write it back**
 168.NAKI **you write it back**

169.ANES **in french**
170.NAKI **no** en créole ((elle rit))
171.ANES **i can't write it in creole** ((les deux filles chuchotent entre elles pendant que GLEN. écrit))
172.GLEN **are you two on drugs** <((les deux filles rient))> **ok i'm done**
173.NAKI <((PROF5. s'approche))> ok je vais relire charly a quitté saint martin il y a trente/ ans pour faire des études de SY CHO LO GIE **i know i can't read**
174.PROF5 de PSY chologie
175.GLEN P S Y chologie ((prend la feuille)) **oh i write it wrong**
176.PROF5 je sais pas si c'est psychologie je suppose **PSY chology** je sais pas le prononcer correctement
177.GLEN **PSY chology**
178.PROF5 en français c'est psychologie
179.GLEN psy- [psychologie
180.PROF5 [comme le psst je vous laisse terminer
181.NAKI **you know like a a boy passing going pps and the girl like oui and dam pute** ((les filles rient puis elle lit)) à son retour d'après ce qu'il se souvient là où il est avec il s'aperçut que saint-martin a [changé
182.GLEN [changé de là où il était
183.NAKI **guyl read dah: i can't understand your handwriting**
184.GLEN ((prend la feuille)) **pass me dis thing**
185.NAKI je peux pas comprendre ton écriture du tout tout
186.GLEN (s'adresse à sa camarade)) ANES. **write it over write it over write it over**
187.ANES **write back write over oh i can read it from the beginning**
188.ANES <((lit la feuille))> charly a quitté saint-martin il y a trois ans pour faire des études de sychologie
189.GLEN PSY chologie=
190.ANES =c'est là que saint-martin a changé d'après ce qu'il se souvient là où il y avait des arbres et de s plantes il y a des bâtiments il y a plus de nationalités sur l'île les jeunes gens sont un peu agressifs violents et moins respectueux qu'avant il y a plus de jeunes filles qui sont enceintes mais la chose qui s'em- l'embête le plus c'est que saint-martin a perdu sa culture et est devenu am- amé-américanisé **yeah** elle est en DETTES et [plus ses produits
191.GLEN [ne vend plus ses produits
192.NAKI **i good**
193.ANES **yes**
194.GLEN c'est bon
195.NAKI et moi je dois l'écrire en français
196.ANES **is that all we have to say all you opinion**
197.NAKI **oh shocks there no future in that**
198.GLEN ah monsieur comment on dit **landmark**
199.PROF5 des endroits à visiter des sites touristiques
200.GLEN touristiques
201.NAKI S I T E
202.PROF5 **what do you mean (.) something to see**
203.NAKI **yeah like a tour**
204.PROF c'est ça des endroits des sites touristiques
205.GLEN touris: tiques
206.NAKI ((se tourne vers ANES. qui est debout près de la fenêtre)) **look at uh: (.) i look a pen**
207.PROF5 **that's it**
208.ANES **you finish your paper**
209.GLEN **i'm done i'm done**
210.PROF5 c'est bon c'est fini les filles
211.GLEN **yeah**
212.PROF5 **yeah thank you very much**

L'**anglais** couvre quatre fonctions différentes : distribution *procédurale* de la tâche (TR145), positionnement par rapport à la tâche (TR146), régulatrice dédoublant la commande de la tâche (TR147) et la reprise de l'énoncé de départ (TR148). Alors même que GLEN. intime encore une fois en **français** l'ordre de s'exprimer en **français**, NAK. recourt au **français** pour demander une spécification de la tâche, et bascule alors en **anglais** pour mieux se désinvestir de la tâche. On voit donc là clairement que l'usage d'une langue en particulier lorsque l'écrit est en jeu, commande implicitement aux locuteurs embarqués dans la tâche, de maîtriser la langue dans laquelle ils doivent l'accomplir. Les deux tentatives en **français** de NAK. et ANES. en **français** se font une fois que le lancement de la traduction a été opéré par GLEN. De 164 à 172, les TR se font en **anglais non standard** et concernent clairement la distribution procédurale de la tâche. L'*indexicalisation* est ici maximale dans les choix formels opérés par ANES. au TR167 pour marquer son refus d'accomplir la tâche. GLEN. dont le statut d'experte en **français** a été reconnu peut désormais assurer une double maîtrise : l'adresse en français au professeur et plus particulièrement la question de la traduction.

Les deux autres interlocutrices s'auto-réduisent à un rôle satellitaire. Les deux filles pourtant s'impliqueront dans la consigne mais uniquement pour des tâches secondaires. Il peut s'agir soit de la relecture du document en **français** soit du recopiage du texte de départ. Le recours à l'*objet extra-discursif* en **français** peut alors devenir une fois de plus un lieu de renforcement et d'encouragement pour s'exprimer en **français** même si la prise de risque reste encore timide. Le seul espace d'expertise que s'accorde NAK. reste celui de la reformulation avec l'expression du tour qui montre qu'elle a compris.

3.2.3.1.5. Corpus 6

La tâche que les apprenants doivent effectuer est construite sur un modèle *polylogal* (Bouchard, 2005), où enseignant et élèves échangent ensemble, et parfois seulement au sein des groupes. Toute la progression menée en *Accompagnement Personnalisé* est construite sur l'échange épistolaire. Dans cette séance, il s'agit par groupe de trois élèves de construire une questionnaire à choix multiples (QCM) en **anglais** et en **français** à destination d'un public de collégiens d'Angleterre. Le questionnaire est l'occasion de faire découvrir les spécificités de l'île à des correspondants étrangers. On ne tentera pas ici d'analyser ce que la configuration des interactions en **français** et en **anglais** emprunterait à une séance de classe ordinaire. En revanche, l'expertise *encyclopédique* et *linguistique*

joue un rôle plus que jamais prééminent. La complexité de ce corpus est particulièrement apparente si on s'intéresse à la distribution des tâches en fonction des compétences *encyclopédiques, heuristiques et linguistiques* des trois intervenants principaux, deux filles, ASH. et MAU., et un garçon, JOH. Le recensement des compétences des interlocuteurs invite à une autre distribution. ASH. et JOH. sont des locuteurs saint-martinois experts en **anglais**, ce qui n'est pas le cas de MAU. En revanche, ASH. et MAU. sont considérées comme bien plus compétentes pour la réalisation des tâches en **anglais de scolarisation** que JOH. PROF4. Au titre d'enseignante d'**anglais** PROF4. est déclarée experte *ipso facto*. On est ainsi confronté en effet à un ensemble d'interrogations :

- quelles compétences (en **anglais** et en **français**) les interlocuteurs activent-ils ? Quel rôle jouent les échanges en anglais et en français dans la construction d'une trace écrite ? Quelle influence a la langue de l'échange sur celle du QCM ?
- Peut-on envisager une distribution symétrique des *compétences linguistiques* dans la répartition de la tâche ? Quelle place pour la langue *vernaculaire* ?
- Dans quelle(s) langue(s) intervient l'enseignante ? À quel moment de la tâche ? Quelle répercussion sur l'interaction dans la tryade ?

La longueur de l'échange, et les fréquentes interventions de PROF4. nous ont conduit à suivre à nouveau une mise en forme différente du découpage séquentiel, comme nous l'avions fait dans l'étude des corpus 2, 3 et 4.

La tâche se met en place des TR1 à 6 :

1. JOH **i don't want to do this thing (.) make it yourself/**
2. MAU <((en regardant ASH.))> t'as pas écouté ce que j'tai dit c'est pas grave <((s'adresse à PROF4.))> madame nous on a pas eu le papier (PROF4. lui apporte la feuille) <((MAU. lit))> **which member of the family** oh je sais pas ((rires de JOH.))
3. ASH **i don't remember this thing nuh**
4. MAU tu connais/
5. ASH j'ai appris ça mais bof (.) ouaou
6. MAU je vais mettre au hasard et **prince charles** c'est celui qui est sur le trône

TR1 : initiative de JOH. de s'exclure de la tâche en **anglais**.

TR2 à 6 : démarrage par les deux participantes de l'activité, en **français** et en **anglais**.

La contestation est mise en œuvre à la fois par une **désaffiliation** explicite de la tâche (**i don't want to do this thing**) et une redistribution nette du rôle qui lui est attribué (**make it yourself**). MAU. oriente alors sa camarade vers un traitement dyadique de la tâche. Elle interpelle sa camarade sur un événement antérieur dont elle ne précise pas le contenu (((en regardant ASH.)) t'as pas écouté ce que j'tai dit c'est pas

grave). Elle délimite ensuite l'espace matériel de travail (<((s'adresse à PROF4.))> madame nous on a pas eu le papier ((PROF4. lui apporte la feuille)) et entame la tâche en lisant le document (<((MAU. lit))> **which member of the family** oh je sais pas).

MAUR. s'exprime uniquement en **français** sauf lorsqu'elle lit les questions (je vais mettre au hasard et prince charles c'est celui qui est sur le trône). En revanche, ASH. commente en anglais son manque d'expertise *encyclopédique* une première fois au TR3 (**i don't remember this thing nuh**) après que MAUR. a assuré ne pas connaître la réponse.

En revanche, à la sollicitation du TR4 par MAUR. elle répond aussi en **français** :

- 4.MAU tu connais/
- 5.ASH j'ai appris ça mais bof (.) whaouh

L'expertise de MAU. en termes interactionnels (au TR2. elle rappelle le poids de sa parole), *procéduraux* (elle s'adresse à PROF4. et s'approprie le document), *linguistique* (elle répartit clairement les langues au TR2) la prédispose à imposer la langue du contrat discursif. L'**anglais** n'est pas associé à la réalisation des tâches mais au commentaire *métadiscursif* ponctuel (TR3) ou son emploi autonymique (lorsqu'il s'agit de lire un énoncé en **anglais**).

Dès TR7 à 19 on peut noter l'entrée progressive de JOH. dans l'activité :

- 7.ASH on a parlé de faire des recherches/
- 8.JOH non ((MAU. et ASH. rient))
- 9.MAU ah y a les réponses
- 10.ASH c'est pas grave
- 11.JOH XXX
- 12.ASH **whah/**
- 13.JOH **dah you ain't seing that mouse [nuh**
- 14.ASH **[anyways**
- 15.JOH **yeah: you have to do that far/ (.) that look sick huh**
- 16.ASH **anyways (.) we have to write our name on it**
- 17.JOH mon nom **that on my b b m**
- 18.ASH il faut mettre le nom dessus
- 19.MAU non pas maintenant

Au TR8, la tentative d'intégration de JOH. en **français** à l'interaction est sanctionnée par le rire de ses deux camarades qui le privent d'un accès à la tâche. JOH. bascule alors en **anglais** à la fois pour capter l'attention d'ASH. et légitimer une précision sur l'exécution de la tâche.

L'usage alterné des langues par JOH. lui a permis de recouvrer une légitimité refusée. Cette alternance, produite à chacune de ses interventions (un TR sur deux) s'est construite selon une légitimation progressive :

TR13 : légitimation de sa parole par une adresse explicite à ASH. en **anglais** en captant son attention sur un objet périphérique à l'élaboration de l'activité (la souris de l'ordinateur).

TR15 : demande d'éclaircissement procédural sur l'exécution de la tâche.

TR17 : légitimation de sa présence dans l'activité par la mention de son nom sur la feuille en **anglais** et en **français**.

TR18-19 : commentaire en **français** d'ASH. puis de MAUR.

L'établissement du rôle des langues par JOH. ne s'applique pas à des compétences différentes comme on serait tenté *a priori* de le croire : *régulation phatique* (Kerbrat-Orecchioni, 1996) au TR13, et construction de la tâche au TR15. Les deux TR relèvent d'une même tentative d'appropriation progressive de l'espace discursif. La *ratification* de l'**anglais** est la première étape d'une entrée en matière au sens propre du terme. La reconnaissance du *contrat codique* est la première condition à une réalisation tryadique (incluant JOH.) de la tâche (jusque là en français et dyadique).

Des TR21 à 31 on observe une *ratification* progressive des trois participants à la tâche :

21.MAU faut que tu lui apportes ((elle ramasse les feuilles de JOH. et de ASH.))
22.JOH <(s'adresse à ASH.)> **we have to write our name/**
23.MAU oui tu mets to nom
24.JOH **you have to do all//**
25.ASH **yeah**
26.ASH <((s'adresse à PROF4.))madame
27.MAU si tu lui apportes
28.JOH chiche ((ASH. se lève puis retourne s'asseoir))
29.JOH ((donne sa feuille à ASH.)) **you need my own//**
30.ASH ouais saint-martin en plus hein ((PROF4. corrige oralement les réponses))
31.MAU et oui **boy**

Désormais la répartition des langues entre les interlocuteurs se dessine plus nettement. JOH. intervient à quatre reprises en **anglais** aux TR22, 24, 25 et 29⁸⁸. ASH. est une *destinataire* systématiquement *adressée*. En revanche, ASH. répond en **anglais** lorsqu'elle est sollicitée par JOH. (TR25) mais en **français** lorsqu'elle s'adresse à MAU., qui en fera tout autant. La sollicitation de PROF4. se fait uniquement en **français** par les deux filles. JOH. ne s'adresse pas à PROF4., mais se rapproche seulement d'elle pour lui tendre la feuille. L'adresse à PROF4. est médiatisée : une fois par un *commentaire métadiscursif*

⁸⁸ L'expression de *chiche* est un terme transparent que l'on retrouve dans le parler *vernaculaire* saint-martinois.

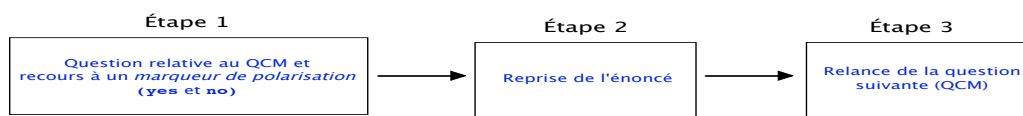
(TR28) et une seconde par la sollicitation implicite de JOH. à sa camarade (TR29). Dans les deux cas, JOH. s'adresse à ses camarades en **anglais**. Le recours à l'**anglais** est incident par rapport à l'échange avec l'enseignant.

Les TR32 à 57 donnent lieu à une situation traditionnelle d'enseignement où PROF4. s'adresse en **anglais** et de façon frontale à la classe :

- 32.PROF4 **so the correct answer was SIX and WHAT is their name/**
33.ASH **yes WIND-SOR**
34.JOH <((s'adressant à un élève d'un autre groupe))> **you just have to write that/**
35.PROF4 **who is the next king <((à un élève))> no you don't say THE KING CHAR-LES but KING CHAR LES lovely number three where live the queen <((à un élève))> no it was a PRI SON <((à un autre élève))> yes BUCKING GHAM PALACE number four how many people work full-time in the castle**
36.ASH **four hundred and forty five**
37.PROF4 **no i have to say NO:\ sorry <((elle accepte une autre réponse))>**
38.MAU c'est ce que j'allais mettre
39.PROF4 <((s'adresse à JOH.))> **did you estimated i love estimating you have one chance out of three ES TI MA TING in french is AU (.)**[pif
40.JOH [au hasard
41.PROF4 <((elle acquiesce et poursuit la lecture))> **what is the name of prince charles the duke of CORN WELL in FRENCH IS la:**
42.JOH corneille
43.PROF4 COR NOU AILLES
44.JOH ah: CORNOUAILLES
45.PROF4 **which of the following things does the queen NOT have**
46.JOH **a vote for general election**
47.PROF4 **that's true she does not have any vote she cannot vote she does not have either her own car**
48.MAU qu'est ce que c'est que ces gens/
49.PROF4. **last question was something else she does not have <((s'adressant à un élève)) a handbag are you sure this a:**
50.JOH **a euh piège:**
51.PROF **yes a piège in french is a**
52.ELEV. **trap**
53.JOH **a TRAP yeah**
54.PROF4 **the last question was a trap T R A P and do you think it would be nice to have a trap in the question (.) it would be nice [to have a trap in your questions**
55.ASH [madame est-ce que je peux avoir une feuille ((PROF4. lui tend le document)) merci <((s'adresse à JOH.))> **i was thinking but ayo ((soulève la souris))**
56.JOH **that's his car for real he has a car like that**
57.ASH **bad**

On peut se demander ici si le recours à une même langue entre l'enseignante (évaluant des réponses et proposant des réponses) et les élèves (corrigeant leurs propositions) recouvre les mêmes finalités. Des TR32 à 57 l'enseignante reprend les réponses apportées collectivement. À l'image des contraintes du QCM, construit sur des questions fermées, les

interventions de l'enseignant se réduisent à un jeu de questions-réponses. Les demandes d'informations en **anglais** de PROF5. suivent un canevas au tissage serré :



Modèle syntaxique utilisé par PROF4.

Ce schéma particulièrement net au TR35 peut faire l'objet d'une reprise partielle (étape 1 au TR37, ou 3 au TR41). La fixité de l'échange se confirme avec la *demande d'hétéro-achèvement lexicale* au TR41 : **what is the name of prince charles the duke of CORN-WELL in FRENCH IS**. Les interventions de PROF4. sont aussi marquées sur le plan prosodique (montée de la voix pour les demandes d'achèvement, accentuation sur les réponses ratifiées). L'insertion d'éléments didactisables (comme l'ajout du lexique dont PROF4. attend que les élèves fassent l'acquisition) est marqué par une scansion rythmique spécifique.

On peut ainsi repérer la mise en valeur prosodique d'**ES TI MA TING** au TR39 : **did you estimated i love estimating you have one chance out of three ES-TI-MA-TING in french is**. La didactisation du lexique à acquérir est aussi assurée par l'effort de définition du terme contenu dans l'énoncé même. La *saturation informationnelle* (Gajo et Grobet, 2008) des énoncés produits par PROF5. en **anglais** entraîne une *complétude* presque immédiate. L'enseignante distribue ainsi la parole à chaque TR au fur et à mesure que les réponses sont fournies. JOH. peut alors se positionner comme expert en répondant aux sollicitations de PROF5. (TR42, 46 et 50). La dimension *polylogale* de l'échange se réduit alors à un échange frontal selon une logique bipartiste : l'enseignant-expert verbalise à haute voix une question d'un élève à laquelle répond un élève-expert. La forte contrainte structurelle qui pèse sur cet échange ne laisse que peu de place au déploiement d'autres formes d'interaction. La dimension fortement coercitive de l'échange est perceptible au TR54, où l'enseignante pondère la reprise d'un item lexical produit par un élève *trap* à la fois parce qu'elle est à l'origine de cette initiative au TR51 (**yes a piège in french is a**) mais aussi parce qu'elle invite les élèves non pas à reformuler les énoncés mais à ajouter un élément de réponse dans leur QCM :

the last question was a trap T R A P and do you think it would be nice to have a trap in the question (.) it would be nice [to have a trap in your questions

Des TR58 à 69, les élèves s'interrogent sur la consigne, avant que l'enseignante ne vienne la traduire en termes procéduraux :

- 58.PROF4 **so JOH. you know what to do**
59.JOH **on whah**
60.PROF4 **so you don't (.) i need to explain again you write in french or in english**
61.JOH **ENGLISH**
62.MAU les deux madame
63.PROF les deux
64.MAU si on peut choisir on prend **french** alors
65.PROF **you decide/ (.) you can do half half**
66.MAU on fait les deux ok
67.PROF **some of them in french some of them in english i will take ten presentations make sure it's easy**
68.MAU ouais c'est mieux
69.PROF ((s'adresse à la classe)) **so ten presentations**

Les TR58 à 69 sont l'occasion d'une distribution marquée des langues. PROF4. s'adresse en **anglais** d'abord à JOH. pour savoir dans quelle langue il a mené l'activité. Il thématise son choix par le recours à l'**anglais**. À l'inverse, MAU. marque sa préférence pour le **français**. La proposition par PROF4. de rédiger dans les deux langues est énoncée en **anglais**. L'accord de PROF4. rassure MAU., comm l'atteste le TR66. On peut voir ici que la distribution des langues au sein de la tâche a fait l'objet d'une *ratification* progressive. D'une part, une mise à distance de la langue est opérée par MAU. au TR64 par l'usage du terme **french**. L'objectivation de la langue le rend assimilable à un ensemble autonome (**french**) comme s'il s'agissait d'un élément constitué et saisissable. La langue n'est donc plus du côté de l'échange verbal mais de sa réalisation écrite. L'expertise de MAU. en **français** la conduit à préférer une réalisation dans cette langue. Rétrospectivement, on peut considérer que l'**anglais** est pour MAU. davantage un objet de discours construit (ici sous la forme d'un QCM) pour lequel elle ne marque pas de préférence, mais davantage un rejet, qu'un moyen de communication, réservé aux experts, ASH. et JOH.

Les TR70 à 299 assurent la poursuite de la réalisation de la tâche par les élèves. Des TR70 à 83, l'échange se fait essentiellement entre les élèves :

- 70.ASH on fait quoi
71.MAU un q c m là avec des questions sur saint barth
72.PROF **you have books on saint-martin you have MAGAZINES: BOOKS so the QUES tion you could ASK is:**
73.MAU la première question c'est=
74.ASHE =la capitale de saint-martin
75.PROF la capitale de saint-martin est/
76.MAU on peut mettre (.) marigot grand case
77.JOH grand case
78.PROF **new york**
79.MAU pourquoi on met pas des trucs en rapport de saint-martin
80.PROF c'est sur saint-martin ou la caraïbe anglophone ok
d'accord donc QUI(.) a découvert saint-martin
81.JOH christophe colomb

82.PROF christophe colomb (.) madame lan. (.) d'accord on met pas toujours la bonne réponse en premier
 83.ASH alors la capitale de saint-martin// (.) ça fait aucun sens (.) pourquoi/ on met la capitale de saint-martin\ c'est/

PROF5. s'efface comme le montre le nombre réduit de TR pris en charge (seulement 72, 78 et 80). Les élèves réinvestissent alors davantage l'espace discursif mais en **français**. Les interventions ponctuelles de PROF4. se font en **anglais** et sont formulées selon le même modèle syntaxique et prosodique que nous avons décrit, sans qu'il y ait véritablement de différences avec l'échange frontal mené avec la classe précédemment, comme au TR72 : **you have books on saint-martin you have MAGAZINES : BOOKS so the QUES-tion you could ASK is**. En revanche, la *ratification* complexe du TR80 (impliquant à la fois un consentement et un élargissement de la proposition précédente : c'est sur saint-martin ou la caraïbe anglophone ok d'accord donc QUI(.) a découvert saint-martin) se fait en **français**. L'observation des pratiques de langues par l'enseignante fait apparaître un choix marqué pour le recours à l'**anglais** lorsqu'il s'agit d'un échange *polylogal* (avec orientation marquée pour un destinataire ciblé) et pour s'assurer de l'exécution de la tâche.

En revanche, la sollicitation d'*étayage* en **français** de PROF4. peut la conduire à répondre dans la même langue. On remarque alors que l'aide fournie dans un premier temps devient un levier pour réintroduire une nouvelle sollicitation par l'enseignante. Au TR80, elle a pu réinjecter une tonalité didactique à son énoncé (QUI (.) a découvert saint-martin). Dans le discours de PROF4. la dimension didactique l'emporte sur le choix de la langue. Du point de vue enseignant s'opère ainsi une démarcation claire : l'**anglais** permet de véhiculer des *compétences linguistiques* et *encyclopédiques*. En revanche, le **français** intervient davantage pour pallier des difficultés en situation en particulier lorsque les élèves les thématisent.

Les TR84 à 120 sont l'occasion pour les participants de rendre manifeste l'élaboration de l'interaction à la fois par la construction de réponses adéquates mais aussi en exhibant une appartenance identitaire particulièrement forte :

84.MAU parce que c'est un q c m comme si\ tu vois
 85.ASH oui oui j'ai compris mais on va pas mettre **anguilla**
 86.MAU **anguilla**/
 87.JOH [**AN GUIL:-LA**
 88.ASH [**anguilla**
 89.MAUR anguille
 90.ASH oui (.) **anguilla** c'est la capitale de saint-martin/
 91.MAU c'est pas marigot/

92.ASH <((se tourne vers JOH.))> **the capital of saint-martin ain't// ANGUILLA**
 93.MAU MARIGOT
 94.JOH **MARIGOH:**
 95.PROF4 **any remark**
 96.ASH <((s'adresse à PROF4.))> madame **ANGUILLA** c'est pas la capitale de saint-martin
 97.PROF4 une île voisine (.) **a neighbour island** <((PROF4. s'éloigne))>
 98.ASH **it isn't the capital/**
 99.MAU est-ce que grand-case (.) marigot
 100.ASH **french quarter**
 101.JOH **yeah**
 102.ASH °**babylon**°
 103.MAU ouais t'as raison <((elle tape sur le clavier))>
 104.ASH t'as oublié la majuscule
 105.MAU ok
 106.ASH bon
 107.JOH **it still represent F Q**
 108.MAU ((s'adresse à à ASH.)) comme ça/
 109.ASH non avec un -s
 110.JOH **what was the xxx**
 111.ASH **i don't know**
 112.JOH comment
 113.ASH quelles sont les couleurs du cra-
 114.MAU du drapeau/ tu le connais toi/ c'est quoi les couleurs
 115.ASH tu sais pas les couleurs de saint-martin c'est pas rouge vert et bleu
 116.MAU je sais pas
 117.ASH les XX sont habillés en rouge
 118.MAU vert euh
 119.ASH violet ((MAU. et ASH. rient))
 120.MAU euh c'est ouf quoi tu sais quoi on va mettre bleu vert et rouge

La distribution des occurrences d'anguilla/ anguille et de french quarter/ f q, que nous avons déjà longuement commentée, exhibe toute l'attention portée par les participants autant à la *saturation notionnelle* de l'information qu'à sa portée *identitaire*. Le recours à l'**anglais** couvre en effet une palette d'emplois différents. Il est autonymique au TR85. Il peut être l'occasion d'une séquence de *réparation* phonologique aux TR86 à 89 dans laquelle JOH. marque son expertise de locuteur bilingue, comme il le fera à nouveau au TR107. La première demande de *ratification* par ASH. au TR90 dans laquelle seul le lexème **anguilla** est en **anglais** entraîne une relance de la proposition au TR92 en **anglais**, et une deuxième relance au TR96 cette fois-ci en **français** et à destination de l'enseignante. Seul l'énoncé d'**anguilla** marque l'*indexicalisation* du discours d'ASH.

Le même mécanisme se met en place des TR260 à 273, où les interlocuteurs s'efforcent de restituer les patronymes saint-martinois :

260.JOH <((s'adresse à ASH.))> **whah ya write/**
 261.ASH **the highest moutain of** saint martin
 262.JOH **pic paradise**
 263.ASH **pic paradise**
 264.JOH **paradise peak**

265.MAU ((s'adresse à ASH.)) tu connais pas le nom d'une autre
montagne ici
266.JOH **mount william**
267.ASH **but that too heuh:**
268.JOH **mount william/**
269.ASH **where this be (.) in french quarter wha don't we put charber
hill**
270.JOH **ya want me\ to write it in english/ (.) so C H A R B E R**
271.ASH B E R
272.JOH **me i already put mount williams**
273.ASH ((regarde l'écran)) **mount blanche**
274.JOH **mount blanche/**
275.MAU le mont blanc

Les choix de langue sont donc moins déterminés par le contenu de l'énoncé que par le destinataire auquel celui-là s'adresse. Alors même que PROF4. a initié une proposition d'*étayage* en **anglais** au TR95, ASH. a répondu en **français**. En revanche, la réponse de l'enseignante formulée en **anglais** a permis à ASH. de relancer en **anglais** sa demande de *ratification*. Le choix de la langue même lorsqu'il véhicule une *indexicalisation* forte, thématisée par l'interlocuteur, est conditionné par le destinataire visé : soit qu'il s'agisse d'un pair bilingue, soit qu'il s'agit de l'enseignant-expert si cette dernière a sollicité une requête en **anglais**. Le recours à l'**anglais** fait donc l'objet d'une procédure spontanée entre experts *ratifiés*, ou conditionnée face à un expert (l'enseignant) qui exhibe ses compétences.

La poursuite des échanges jusqu'au TR204 obéit à la même logique. La répartition des langues est conditionnée par les enjeux identitaires liés aux noms. La mention d'obama, de la présidente de la collectivité de Saint-Martin, ou encore de **vybz kartel** déclenchent les mêmes échanges discursifs.

En revanche, une étape supplémentaire est franchie. Alors même que MAU. est à l'initiative d'une nouvelle relance de l'activité (TR178 : tu veux pas plutôt le nom de quelqu'un de saint martin), JOH. initie un nouvel élément de réponse avec la mention de **daniel gumbs** au TR suivant. Cette proposition lui permet à nouveau de faire preuve d'une expertise *linguistique* (phonologique) et *encyclopédique*. L'exhibition de son expertise conditionne doublement l'exécution de la tâche. Elle se fait d'une part en **anglais** imposant à ASH. de formuler ses requêtes selon le *contrat codique* posé. Par ailleurs, cette légitimation de JOH. renforce le caractère exécutant d'ASH. qui assure la trace écrite. De fait, MAU. , qui ne se résout pas à changer de langue, est évincée de l'activité. Ses seules interventions se réduisent à des commentaires sur les référents évoqués comme au TR198 : je savais même que c'était une femme qui s'occupait de nous. La *demande de clarification* sollicitée par JOH. au TR201 se fait en **anglais**, à la différence du TR96. Il est

donc possible d'isoler et de mettre en relation deux situations d'échange entre des experts bilingues (ASH. et JOH.) et PROF4. experte en **anglais**. Dans un cas, la demande de *ratification* a porté sur un énoncé en **français** dont un lexème très chargé sémantiquement en **anglais**. L'enseignante a donc été sollicitée comme experte sur une question purement notionnelle. En revanche, dans le second cas, l'aide de PROF4. est attendue pour résoudre une lacune d'ordre graphique. L'enseignante est sollicitée comme experte en termes linguistiques et notionnels.

Le recours à l'**anglais** hors de la dyade, initié par les élèves bilingues eux-mêmes, n'a donc lieu que lorsqu'il s'agit de *ratifier* une forme écrite, et de parachever l'ensemble des procédures à l'oeuvre déployées depuis le TR192. Lorsque les deux experts bilingues échangent en **anglais** alors qu'ils sont clairement engagés dans une tâche tryadique, c'est qu'il s'agit soit de s'adresser à voix haute un commentaire *métadiscursif* dont on est soi-même le destinataire (TR234 : **i'm going to remember that** et au TR236 : **i think i can use it**) soit de renforcer phatiquement une activité (TR238 : **is dah right this is whah i just tell you**).

On peut se demander si le TR258 initié par ASH. répond à la même logique : madame comment on écrit **highest** avec un s-/. À la différence de JOH. au TR201, la demande est en **français**. On peut supposer que le choix de la langue est lié à l'activité menée jusqu'alors. ASH. délimite clairement les tâches en fonction des langues : en **français** pour construire l'échange avec MAU. et en **anglais** pour la trace écrite à l'ordinateur. Les compétences en **anglais** de l'enseignante ne sont sollicitées que dans un cadre didactique ordinaire, dans lequel lequel s'exprime l'asymétrie traditionnelle entre non experts (les élèves) et expert (l'enseignant).

Des TR205 à 299 les élèves continuent à élaborer le QCM dans les deux langues. Les trois interlocuteurs échangent en **français**, de même que PROF4. lorsqu'elle commente leur production au TR209 : non c'est trop long. Elle n'intervient en **anglais** que lorsqu'elle est sollicitée par JOH. au TR211 et initie une **séquence de réparation** au TR212 en soulignant prosodiquement la forme passive utilisée :

211.JOH **when they discover saint martin**
212.PROF **when S X M was DIS CO VERED//**

Un autre exemple de sollicitation en **anglais** où elle est clairement invitée (**you see**) est manifeste au TR248 : et pourquoi **you see when you reach by the border**.

Elle répond d'ailleurs en **français** aux sollicitations qui le sont (TR242 et 244) :

241.JOH <((s'adresse à PROF4.))> madame c'est pas mille six cent
242.PROF4 mille quatre cent quatre vingt treize novembre
243.MAU mille neuf cent quatre vingt treize
244.PROF4 non mille six cent quatre vingt treize ça peut-être une
question ça va pas <((elle lit à haute voix))> **what is the name**
of the highest montagne MON TAGNE (.) su per

Enfin, l'étape ultime de sanction du travail des élèves se fait aussi en **français**. Au TR296, elle commente la production du groupe, et ne recourt à l'**anglais** que dans un cas d'autonymie :

la plongée E R pardon c'est É E la plongée sous-marine c'est
avec un s tiret marine à chaque fois que c'est souligné en
rouge ça va pas <((elle lit à haute voix))> **what is the name**
of the highest montagne MON TAGNE (.) su per

3.2.3.1.6. Pour un premier bilan

À ce stade-là de notre étude, on peut d'ores et déjà émettre une hypothèse sur la distribution de l'emploi des langues dans les activités bilingues. Dans le corpus 2, on a pu noter le changement de langues n'a pas d'impact direct sur la séquence en cours. Il est réservé au second plan, c'est à dire au commentaire *métalinguistique* ou *métadiscursif*. Conformément à ce que nous avons supposé, c'est bien l'expertise des trois élèves qui est sollicitée pour doter le récit de cohérence autant que de cohésion.

Néanmoins la pratique de l'expertise s'exerce à deux niveaux constitutifs différents. La perte d'autorité momentanée de YOH. s'est élaborée à la mesure de l'insertion de TER. dans l'interaction. TER. a pu affirmer son expertise notamment grâce au *texte* écrit. Le corpus 3 a permis de délimiter une distribution des formes d'**anglais** selon une opposition entre *surface* et *profondeur*. Le modèle, selon lequel l'**anglais** serait réservé à l'élaboration de l'énoncé et le **français** à sa mise en texte n'est pas opérant ici. À l'inverse, le *bricolage des formes* atteste d'un véritable *bricolage interactionnel*. On peut donc voir dans l'ensemble du corpus que l'expertise dans une dyade est peut-être moins figée qu'avec une triade où la reconnaissance par les autres partenaires du groupe peut avoir tendance à figer les *identités discursives*. Par ailleurs, un même degré d'expertise en **anglais** a pu favoriser ici une prise de risque plus importante dans l'élaboration du récit en **anglais**. Fort de cette prise de risque, TER. a pu se risquer à une élaboration du récit en **français**.

La lecture du corpus 4 montre que le manque d'expertise *linguistique* d'un des interactants n'est pas nécessairement lié aux langues en elles-mêmes. La *compétence* parfois limitée en termes *linguistiques* peut entraver la mise en texte. Le texte écrit apparaît là encore comme

un lieu de convergences entre *standardisation* des *formes* retenues et compétences *encyclopédiques*. L'enseignante participe aussi à cette *standardisation* par le recours au français lorsqu'il s'agit de s'orienter vers l'**écrit**, alors même qu'elle favorisait le recours à l'**anglais** à l'oral.

Le corpus 7 révèle que l'autorité de GLEN. en matière *linguistique* et *encyclopédique* ne se mesure pas au déploiement de la parole dans l'espace discursif, à son volume, ou encore à sa capacité à modifier la *trajectoire* de l'interaction proprement dite. Son expertise *interactionnelle* (*thématique* et *procédurale*), *discursive* (par la maîtrise des contenus notionnels), et *linguistique* (par l'exhibition de compétences *métalinguistiques*) montre que la langue *vernaculaire* est loin de se cantonner à la restitution servile du sens ou encore à l'expression d'une *lacune lexicale*. Elle sert ici au contraire de tremplin à une conceptualisation plus élaborée de la consigne et de son implicite. Néanmoins, le recours à l'écrit a montré une fois de plus que les locuteurs embarqués dans la tâche se doivent de maîtriser la langue dans laquelle ils l'accomplissent. Le recours à l'*objet extra-discursif* en **français** peut alors devenir une fois de plus un lieu de renforcement et d'encouragement pour s'exprimer en **français** même si la prise de risque reste encore timide.

Enfin, le corpus 6 donne à lire une répartition des langues un peu différentes. Au sein de la tryade, l'expert en *compétences encyclopédiques* et *linguistiques* (il s'agit ici du **français**) mène l'échange. L'**anglais** est évincé de l'interaction, et couvre essentiellement des emplois *métadiscursifs* ou autonymiques. En revanche, la construction de l'*objet discursif* (le texte) en **anglais** peut conduire à un remodelage dans la distribution des tâches, en excluant momentanément celui qui n'en a pas la maîtrise. Le positionnement de l'enseignant est assez marqué. Le recours à l'**anglais** est lié à la valorisation des *compétences linguistiques* et *encyclopédiques* des élèves. Le **français** est utilisé à l'inverse pour soutenir les démarches *heuristiques* mises en place par les élèves. À l'inverse des autres corpus, l'**anglais** participe de façon plus atténuée et moins visible à la construction de l'interaction, et encore moins à celui de l'acquisition.

On peut donc affirmer que le recours aux formes d'**anglais non standard** participe au même titre que l'**anglais standard** à l'élaboration progressive des échanges, dès lors que les locuteurs sont *endolingues*. Il semble que la construction de la tâche s'opère à la mesure de la participation de chacun des interlocuteurs. La prédominance de la *compétence linguistique* reste un atout majeur dans l'exhibition et la reconnaissance par les autres d'un statut d'expert. Cette prédominance reste pondérée voire limitée par le recours à l'*objet*

extra-discursif (le texte écrit). En effet, les tensions qu'il engendre, et le degré d'expertise qu'il véhicule, sont des facteurs susceptibles de modifier la donne interactionnelle. Que cela soit en **français** dans les corpus 2, 3, 4 et 7 ou en **anglais** dans le 6, le recours à l'écrit suppose autant qu'il construit l'expertise de celui qui l'élabore.

Trois cas de figure se sont imposés : GLEN. qui prend la responsabilité de l'écrit parce qu'elle est une experte, TER. qui construit son expertise par le recours à l'écrit notamment *heuristique*, et JOH. à qui le recours à l'écrit offre une place d'expert, tout en chassant MAU.

3.2.3.2. Corpus ayant recours à l'anglais en séances ordinaires

Dans les corpus présentés ici, nous nous focaliserons sur les situations de classe où aucun *contrat codique* n'a été imposé.

3.2.3.2.1. Corpus 1

Le professeur (PROF1.), expert en **français** au titre d'enseignant de la discipline, est présent, mais il n'intervient que très peu, et si la langue de l'activité est celle du **français**, aucune consigne n'est imposée quant aux pratiques entre les élèves. Le découpage s'opère en fonction de l'intervention de l'enseignant au sein du groupe. La tryade fait apparaître une répartition asymétrique des expertises : *linguistiques* (en **anglais** et en **français** pour SAS.) et *encyclopédiques* (en particulier pour MAT.). La compétence *heuristique* est à peu près maîtrisée par tous. La spécificité de ce corpus tient au positionnement charnière d'ATH. qui de par sa *compétence linguistique* dans les deux langues peut assurer un pont entre les deux autres interlocuteurs. On se demandera en particulier si la *compétence linguistique* a vertu ou non à favoriser les deux autres *compétences*, que cela soit en sa faveur, ou au cœur du groupe. Le découpage de la séquence enregistré a été orchestré au rythme des interventions de l'enseignant (PROF1.) dans les échanges du groupe.

Des TR1 à 7, on observe la mise en place de la tâche par l'enseignant :

1. PROF1 prenez le livre pages quatre vingt dix neuf et cent voilà donc c'est au moment de la veillée funèbre euh voilà donc ça commence ici <((elle lit))> il se passa beaucoup de choses ce soir-là d'accord donc ce que vous pourriez faire c'est rapidement relire ces quelques pages-là jusqu'à la fin donc cinq minutes ça va pour vous pour les relire/&
2. MAT ça va
3. PROF1 &et après je vous montre les images (.) ((elle se tourne vers d'autres élèves)) je vais faire la même chose avec vous (.) attendez vous pouvez vous mettre sur=
4. ATH =madame je devrais avoir un livre aussi/ ou\
5. PROF1 tu veux en avoir un/ aussi

- 6.ATH je sais pas si
7.PROF1 j'en ai pris six: en fait deux par groupe mais:

TR1-7: PROF1. précise en **français** la consigne et organise les tâches à accomplir. Elle distribue les supports de lecture aux élèves.

Des TR8 à 23 les élèves délimitent le support à partir duquel ils doivent accomplir la tâche :

- 8.ATH ah ok merci ((s'adressant à MAT.)) explique-nous
9.SAS **to ninety nine/**
10.ATH **well ninety nine to line XX** il se passe/
11.SAS **the whole paragraph**
12.ATH ah **ok thank you** <((ils lisent pendant que PROF1. distribue les livres et procède à une contextualisation pour chaque groupe))>
13.ATH ((s'adressant à SAS.)) **to the end of the book/**
14.SAS **no to the end of the chapter** <((PROF explique comment aborder le document distribué notamment la double entrée séparant le texte original et sa transposition filmique))>
15.MAT qui/ a un crayon ou un stylo c'est une feuille par groupe
16.ATH ah c'est une feuille par groupe oh ok
17.MAT je pense pas qu'on aura besoin d'une feuille double on verra
18.SAS je commence/
19.ATH ((s'adresse à MAT.)) t'as fini de lire/
20.MAT ouais presque
21.ATH et toi SAS.
22.SAS **i'm still reading it's interesting**
23.ATH **i think so it's interesting I'm trying to read it and remember what we saw**

TR8-14 : *sollicitation auto-initiée* d'ATH. de l'aide de MAT. en **français**. Sas. interrompt l'échange en **anglais** et oriente l'attention d'ATH. vers le support pour délimiter le passage à lire. ATH. recourt alors au **français** pour *initier* une reformulation du passage suspendue.

TR15-17 : MAT. s'oriente sur les matériels nécessaires à l'activité.

TR18-23 : demande de clarification par MATH. en **français** sur le positionnement des interlocuteurs par rapport au texte à lire. SAS. élabore un *commentaire métacommunicationnel* (De Gaulmyn, 1986) en **anglais** sur sa lecture. ATH. rattache l'énoncé de SAS. à l'activité en **anglais**.

Des TR24 à 47, l'enseignante explicite les procédures à suivre :

- 24.PROF1 <((s'adresse à l'ensemble de la classe))> je vais vous montrer la séquence deux fois alors essayez de prendre des notes (.) remarquez les images qu'on voit(.) les plans (.) le décor (.) les plans-séquences (.) je sais pas si vous connaissez les techniques du cinéma bon pas vraiment mais essayez quand même avec vos propres mots voilà qu'est-ce qu'on voit (.) image par image qu'est-ce qu'on voit(.) alors comme vous aurez pas le temps la première fois je vais vous montrer deux fois
25.SAS <((s'adresse à ATH.))> **i don't understand whah we have to do**
26.ATH **for the french thing/**
27.SAS **yes**
28.ATH **actually she gonna show us a couple of images and we are going to take note about what we see&** <((PROF1. lance la séquence du film))>

29.PROF alors vous écrivez (.) elle dure deux minutes la séquence
 30.ATH **&this is the scene when he dies** <((s'adresse à MAT.))> tu prends des notes/
 31.MAT j'essaie
 32.ATH <((s'adresse à SAS.))> **i try to understand** <((elle lit))> mais tous dans une maison ((à MAT.)) c'est ça/
 33.MAT je pense
 34.ATH quoi/
 35.MAT je pense j'ai dit
 36.ATH <((s'adressant à SAS.))> mhm **hold on actually what we wrote was** tous les habitants se regroupent <((reprenant sa lecture))> le village les vi-villageois sortent de l'église <((s'adressant à MAT.))> tu comprends ce que j'écris
 37.MAT oui je pense mais essaie essayez de suivre
 38.ATH oui mais c'est l'essentiel (.) tu parles d'autres langues JUSTe le français
 39.MAT non
 40.ATH juste le français
 41.MAT oui
 42.ATH mais tu peux parler un peu d'anglais
 43.MAT à peine
 44.ATH tu peux dire quoi dire en anglais
 45.MAT les bases
 46.ATH bonjour les trucs comme ça **good morning**
 47.MAT ouais

TR24 : L'enseignante explicite en **français** ses actions et les *procédures* à mettre en œuvre pour réaliser la tâche.

TR25-28 : SAS. initie une *demande d'hétéro-reformulation* en **anglais** orientée vers ATH., qui propose une reformulation en **anglais**.

TR29 : PROF1. exemplifie la tâche en **français**.

TR30-37 : ATH. poursuite en **anglais** la reformulation de la consigne de PROF1. Elle sollicite MAT. en **français** sur les *procédures* mises à l'œuvre dans l'élaboration de la tâche. ATH. signale sa difficulté en **anglais** à SAS. et l'inscrit dans une *hétéro-sollicitation* orientée vers MATH. en **français**. MAT. répond de façon incomplète. ATH. s'oriente vers l'objet, en impliquant SAS. Elle associe l'**anglais** (*commentaire métacommunicationnel*) et formule en **français** le contenu de sa question. Elle adresse un commentaire *métadiscursif* en **français** à MAT.

TR37-47 : échange *métadiscursif* en **français** entre ATH. et MATH. sur l'expertise en **anglais** de MATH.

Des TR48 à 61 les élèves diffèrent la reprise de la tâche :

48.ATH on doit continuer
 49.MAT mais non on doit faire juste pour cette scène
 50.ATH ah juste pour la scène qu'on a vu/ ah:
 51.MAT on doit faire la différence entre voilà=
 52.ATH =entre le livre et le film
 53.MAT en faisant un tableau (.) ((regardant la feuille d'ATH.)) mais non c'est juste des notes qu'on avait pris en fait entre le texte et le film
 54.ATH ben je vais essayer de souligner sur ce que j'ai fait <((à la fin de la diffusion de la séquence en s'adressant à SAS.))> **just a little bit of rum and the children got drunk so easily** <((s'adresse à MAT.))> t'as compris ce que j'ai dit/

- 55.MAT quoi/ euh non j'ai pas compris
 56.ATH je dis c'est choquant euh c'est incroyable de devenir
 saouïl avec aussi peu de rhum
 57.MAT bon allez on avance
 58.SAS attends **when we look at the video it like we are in a
 different world you know when you read it's boring but what
 we see it's more interesting than watching the video**
 59.ATH **yeah actually we have learned it in our classes when you
 watch a movie it's dark and you have to imagine so it's like
 you're in a new world**
 60.SAS **yeah**
 61.ATH **you have a different experience when you watch` n a movie**

TR48 : relance *métacommunicationnelle* de la tâche par ATH. en **français**.

TR49-52 : négociation autour du support à déterminer et de l'avancée de la tâche
 qui en dépend en **français**.

TR53 : formulation en termes *procéduraux* par MAT. et évaluation des
ressources en **français**.

TR54-57 : explicitation en **français** de la tâche envisagée. Les élèves
 commentent en **anglais** l'image observée. ATH. oriente son commentaire
métacommunicationnel en **français** vers MAT., qui signale son
 incompréhension de MAT. signalée en **français**. MATH. sollicite un
 recentrement sur la tâche en *français*.

Des TR58 à 61, les deux filles en **anglais** sur les différences entre les *ressources
 sémiotiques* (livre et film) :

- 58.SAS attends **when we look at the video it like we are in a
 different world you know when you read it's boring but what we
 see it's more interesting than watching the video**
 59.ATH **yeah actually we have learned it in our classes when you
 watch a movie it's dark and you have to imagine so it's like
 you're in a new world**
 60.SAS **yeah**
 61.ATH **you have a different experience when you watch` n a movie**

Des TR 62 à 78, les élèves accomplissent alors pleinement la consigne :

- 62.SAS qu'est-ce qu'on fait/ là
 63.MAT on raconte les différences entre le livre et le film-là
 allez ça recommence t'as qu'à écouter au lieu de parler
 anglais <((lisant ses notes))> les premières différences euh
 j'ai pas vu de femme(s) qui apporte(nt) du rhum les femmes
 qui apportèrent du rhum
 64.ATH les femmes qui apportent du rhum/
 65.MAT on a pas vu ça
 66.SAS euh non
 67.MAT les plans en alternance euh non non plus c'est d'abord à
 l'intérieur de la case puis à l'intérieur à la fin
 68.SAS <((s'adresse à MAT.))> à ton avis **what is the**
 ((traduction : c'est quoi le)) plan **in the** ((traduction :
 dans la)) scène
 69.MAT la dernière partie
 70.SAS non tu as dit le plan [d'al:
 71.ATH [le plan d'alternance
 72.MAT y a pas de plan d'alternance
 73.ATH c'est quoi ça

- 74.MAT en fait tu passes de l'un à l'autre on les filme d'abord moi d'abord en train de parler ensuite on te filmerait puis la discussion
- 75.ATH tu veux dire que=
- 76.MAT =l'image c'est comme c'est comme un dialogue
- 77.ATH y a pas ça dans le livre dans le livre c'est d'abord la case
- 78.MAT le livre t'es d'abord dans la case puis à l'intérieur ici c'est pas le cas

TR62-63 : Nouvelle tentative de MAT. de recentrement sur la tâche à accomplir. Il s'appuie sur les *ressources* déjà produites.

TR64-78 : Négociation en **français** (à l'exception d'une incursion de SAS. en **anglais** au TR68) sur les différences entre image et texte.

Les TR79 à 85 marquent une tentative des deux filles de s'éloigner de la tâche :

- 79.ATH ok on écrit ça psst SAS. **do you want to read a part from the book because the problem is that if i'm going to read it it's like i would like to know how to differentiate the both of them but the problem is that i'm not that interested i guess the movies tells itself better than the book**
- 80.SAS **i search in the movie but it's kinda difficult for me to find it and i ain't good with the french so it's hard and they are both speaking creole in the movie**
- 81.ATH **but they speak french also that's why you don't understand**
- 82.SAS **it's hard to find out what they are saying and it's kinda hard because the translation in the good french**
- 83.ATH **it's the translation of the creole in the movie/ in the book**
- 84.SAS **the movie is creole but in the book it's french so there's a différence**
- 85.ATH **yeah (.) yes it's different actually they speak they speak in creole <((s'adressant à MAT.))> but il faut faire cela aussi**

TR79 : Tentative en **anglais** d'ATH. de sortir de l'activité et demande de prise en charge de la trace écrite par SAS.

TR80-85 : Thématization par les deux filles en **anglais** sur les difficultés de compréhension liées à la langue. ATH. invite à un retour à l'activité en **français**.

Des TR87 à 93, ATH. joue le rôle de *passer* entre MATH. et SAS. en **anglais** et en **français** :

- 87.SAS <((s'adresse à ATH.))> **you know the part when they say something about a cane**
- 88.ATH <((s'adresse à SAS.))> attends <((s'adresse à MAT.))> est-ce qu'il est employé dans l'autre scène dans enfin tu vois la scène qu'elle nous a montrée est-ce qu'il y avait des gens qui rigolaient
- 89.MAT des gens qui rigolaient
- 90.SAS je sais pas où c'est
- 91.MAT je pense que c'est celui qui chantait il avait l'air souriant je dirais

92.ATH ouais c'est vrai il était rigolo normalement je dirais
((le film reprend)) **the point is that he is laughing**
93.SAS **yeah i found it in the book and in the film we didn't see
where it happen we see a boucan and that's all**

Des TR94 à 100, une négociation s'engage entre les trois interlocuteurs autour d'une différence entre livre et film en **français**. Le passage à la trace écrite se fait en **français** sous l'égide de MAT :

94.ATH bon en fait y'a pas vraiment de différences les femmes regardaient le coq
95.SAS oui mais on a pas vu ça
96.MAT ben c'est une différence alors
97.ATH y avait pas de femme qui regardait le coq dans le film
ah : mais mais quand il observait le corps de monsieur médouce est-ce que est-ce que sa grand-mère est venue/
98.SAS non il y avait pas des femmes
99.ATH non c'est pas des femmes mais une femme
100.MAT on va noter cette différence j'avais pas remarqué (.) ça sonne dans une dizaine de minutes ((reprise du film))

Des TR101 à 119 le passage à l'écrit marque une lutte susceptible d'assurer la légitimité de celui qui en est l'instigateur :

101.SAS **they also say something about the man with a:** (.)euh
baguette
102.ATH il avait quoi
103.SAS il était avec une baguette
104.ATH attends voir <((relit le passage))> il y avait un homme
**they talk about a man with a stick but a man with a stick in
the film are you sure of this** <((s'adresse à MAT.))> est-ce
que dans le film tu vois cette partie-là ((montre l'extrait
du texte)) à la page cent un est-ce est-ce qu'il y avait un
homme qui tenait debout une baguette <((lit le passage))> il
y avait un homme c'était lui le planteur qui tenait une
baguette à l'aide de quoi il xx
105.MAT non il y en avait pas
106.ATH ok
107.MAT &ils tenaient simplement les torches y avait des hommes
qui tenaient simplement des torches
108.ATH <((s'adressant à SAS.))> ok tu veux écrire ça sur la
feuille (.) est-ce qu'on peut dire qu'elle va seulement
marier avec elle va marier ouais un blanc seulement
109.MAT j'ai rien compris en fait
110.SAS c'est quoi/ **bare hands**
111.ATH euh **it's an expression**
112.SAS j'ai dit il avait seulement **bare hands**
113.ATH **we need to find a full expression that is also similar**
((reprise du film)) ah en fait il est raciste ah elle veut
épouser un blanc
114.SAS je dois écrire la phrase l'exact/
115.ATH comme quoi
116.SAS il tient une baguette
117.MAT oui mets que lui-même mimait
118.SAS quoi
119.MAT lui-même mimait toutes les allures de bête c'est une
différence par rapport au bouquin mets toutes les allures de
toutes les bêtes

- TR101-107 : Réintroduction d'un élément thématique déjà abordé en 87 en **anglais** par SAS. ATH. joue à nouveau son rôle de *passer*.
- TR108-109 : ATH. propose en **français** d'assurer la trace écrite. Elle introduit un nouvel élément en **français** et oriente sa requête vers SAS. MAT. explicite son incompréhension.
- TR110-113 : Négociation discursive en **anglais** autour d'une *lacune lexicale*. Retour au film *initié* en **français** par ATH.
- TR114-119 : ATH. sollicite en **français** l'aide de ses camarades pour écrire sur la feuille.

La clarification de la tâche est opérée en deux temps : au TR8, ATH. a sollicité l'expertise MAT. et c'est au tour de SAS. de demander de façon quasi concomitante une précision sur le passage délimité par l'enseignant. La répartition des langues est claire ici : une reformulation globale de la tâche en **français** et une délimitation du support en **anglais**. ATH. endosse alors son rôle d'experte quand elle s'exprime en **anglais** à SAS., comme l'indique le TR10 où elle *hétéro-reformule* la *séquence auto-initiée* de sa camarade. La *ratification* de l'**anglais** comme langue d'échange par ATH. a permis à SAS. d'entrer dans l'activité. Le court échange controversé sur le passage à lire s'est fait en **anglais** (TR13 à 14) a permis à SAS. d'être pleinement intégrée à l'activité, et l'a autorisée à prendre en charge la lecture du document.

On peut à ce niveau-là de l'étude proposer une hypothèse qui sera une des fils conducteurs de notre analyse : le passage à la lecture du document en français est l'occasion de s'imposer dans le groupe ou de faire *ratifier* par le groupe l'entrée de l'interlocuteur dans l'échange. La lecture du support est un lieu discursif que l'on suppose favorable pour asseoir une légitimité, tout au moins à ce stade de notre analyse.

On voit aussi se profiler à cette étape de l'échange l'hypothèse selon laquelle l'exclusion linguistique de MAT. qui s'exprime exclusivement en **français** se double d'une exclusion collaborative de la tâche. Dans l'immédiat SAS. est l'experte, et elle mène l'échange jusqu'en 24 où PROF1. propose une tâche spécifique. À ce moment-là et de façon symétrique au TR9, qui suivait une intervention de PROF1., on peut à nouveau noter une *sollicitation de reformulation* de la consigne : **i don't understand whah we have to do**. ATH. répond à cette sollicitation en **anglais**. Le déroulement de l'énoncé reprend chronologiquement les étapes à accomplir : le visionnage des images puis la prise de notes par les élèves à partir de leurs observations. La cohabitation des deux formes d'**anglais** attire notre attention *she gonna show us [...] and we are going to take note*. La *forme non standard* *gonna* revoie au procès accompli par l'enseignante alors que la *forme standard* **going to** à celui des deux interlocutrices intégrées à l'ensemble des élèves

concernés par la réalisation de la tâche. Sans préjuger des raisons de cette distribution qui peuvent dépendre de facteurs sémantiques par exemple, on peut néanmoins esquisser une suggestion quant à l'impact sur le déroulement de l'interaction. On peut en effet remarquer une distribution *forme non standard* pour évoquer l'enseignante et *standard* pour celle des élèves. L'action de l'enseignante n'implique pas directement les élèves. ATH. se contente d'en faire une restitution simple et sans démarcation accentuelle particulière.

En revanche, l'action des élèves appelle une focalisation spécifique. La distribution entre les deux formes est peut-être moins *non standard* et *standard* que *non accentuelle* (**gonna**) et *accentuelle* (**GOING to**). On peut donc supposer qu'ATH. met l'action moins sur le *contexte* de l'action (réduit à une précision factuelle) que sur la réalisation de la tâche que les deux interlocutrices se doivent d'accomplir. ATH. sans en faire clairement le choix est positionnée comme une experte, un *passer* de sens, par SAS., ce qu'elle assume pleinement par ailleurs.

D'ailleurs, le TR32 marque un tournant en ce qu'il explicite par le changement de langues les différentes *postures* d'ATH. face à la tâche : **i try to understand** mais tous dans une maison c'est ça/ Dans la première partie de l'énoncé, le commentaire *métadiscursif* est en **anglais**, dans la seconde la proposition de réponse et la *demande auto-initiée* d'expertise est en **français**. On pourrait néanmoins objecter que le recours en **français** se justifie par l'*objet extra-discursif* (la scène du film). Le même schéma se reproduit en 36 où elle explicite la procédure en **anglais** en cours par le recours à le *métadiscursif* en première position : **actually what we wrote was** [...]. La proposition d'énoncé peut se faire alors en **français** pour être soumise à l'expertise de MAT. : tu comprends ce que j'écris/. L'**anglais** n'est alors jamais une langue d'échange avec MAT.

Le TR46 est l'unique énoncé dans lequel ATH. s'adresse à MAT. en **anglais**. La référence aux rituels de politesse (**good morning**) laisse entendre que l'**anglais** est ici envisagé comme une matière d'enseignement spécifique entièrement détaché de sa valeur d'échange. La thématization de l'**anglais** devient une occasion supplémentaire pour ATH. d'asseoir son autorité en discriminant les pratiques d'**anglais** que ce soit pour élaborer la tâche (avec SAS.) ou signaler à MAT. que cette langue n'est qu'une matière d'enseignement dont il n'est visiblement pas même capable de tirer profit au cours de l'échange.

La distribution des langues devient alors un moyen d'éliminer MAT. de l'échange. Le TR58 montre d'ailleurs clairement que SAS. recourt au **français** non seulement pour reprendre la parole, interrompre l'échange, mais aussi asserter d'une vérité générale :

attends when we look at the video **it like we are in a different world you know when you read it's boring but what we see it's more interesting than watching the video**

L'implication de SAS. est très forte : alors même qu'elle s'étend sur un point de vue personnel, elle ne renforce pas moins un des objectifs de l'activité, qui est de s'interroger sur les modifications de sens apportées par le support non plus écrit mais visuel. Le TR59 permet de renforcer cette hypothèse dans la mesure où ATH. reformule ce que dit SAS. en introduisant un niveau de conceptualisation plus important :

yeah actually we have learned it in our classes when you watch a movie it's dark and you have to imagine so it's like you're in a new world

Le recours par répétition au même pronom *you* des TR58 à 61 construit un échange symétrique où les énoncés se répondent les uns aux autres. Ce jeu spéculaire exclut directement MAT. au TR63 qui réagit violemment à la tentative de SAS. de se repositionner en **français** dans l'activité au TR précédent :

on raconte les différences entre le livre et le film-là allez ça recommence t'as qu'à écouter au lieu de parler anglais

La tentative de SAS. en 68 d'intégrer MAT. dans l'échange tourne court. On observe un basculement d'une situation d'*AL* en début d'énoncé qui pourrait être interprété comme un basculement en **anglais** avec recours à deux *emprunts* pour les termes filmiques : à ton avis *what is the plan in the scène*. MAT. se focalise sur l'énoncé scène, à partir duquel il formule une requête visant à en étendre la caractérisation : la dernière partie/.

L'interaction peut alors se poursuivre en **français**. MAT. peut alors expliciter la distribution des scènes des TR74 à 78. Le manque d'expertise en particulier de SAS. la pousse à se retrancher dans l'expression de son ressenti, dont elle exprime toute l'étendue par une *indexicalisation* très forte dénotée ici par le recours à des formes d'**anglais vernaculaire** au TR80 :

i search in the movie but it's kinda difficult for me to find it and i ain't good with the french so it's hard and they are both speaking creole in the movie

La détermination de **french** s'opère avec le déterminant **the** qui nous paraît pour le coup moins relever d'un usage *vernaculaire* d'**anglais** que d'un emploi en situation à valeur déictique, englobant l'ensemble des pratiques expertes en **français** auxquelles SAS. doit se soumettre pendant l'ensemble de la séance de travail.

La thématization de l'emploi des langues est à la fois l'occasion pour SAS. de signaler ses difficultés mais du fait même de cet aveu elle s'autorise à introduire ce qui lui semble difficile à verbaliser. L'épisode de la cane des TR87 à 104 montre toute l'étendue des efforts déployés par SAS.

Elle cherche à combler autant une *lacune lexicale*, puisqu'elle ne connaît pas le terme **français**, ou que ce qu'elle ressent comme une défaillance en termes de compétences (elle ne comprend pas pourquoi on n'en fait pas mention dans le film). ATH. peut à ce moment-là de l'interaction renforcer son rôle de *passer* entre MAT. et SAS. Une lecture un peu superficielle du passage pourrait laisser entendre qu'elle traduit les questions de SAS. à MAT. et qu'elle restitue en **anglais** les réponses à SAS. La situation que l'on peut observer ici mérite un peu plus d'attention. On peut observer trois cas de figure :

- au TR88 elle reformule ce que dit SAS. en introduisant un autre élément (*les gens qui rigolaient*). Cet énoncé n'est pas exactement une traduction mais une reformulation avec adjonction d'un élément autre qu'elle adresse à MAT. Elle restitue une information sous la forme d'une *alternance intraphrastique traductive* à SAS. en 92. La proposition n'est perçue comme suffisante par SAS. qui ouvre une deuxième séquence au TR93.
- Au TR104, elle cherche une réponse à la sollicitation de SAS. et commente la réponse en anglais **il y avait un homme they talk about a man with a stick but a man with a stick in the film are you sure of this/.**

N'ayant pas trouvé de réponse satisfaisante elle sollicite alors en français MAT. en amorçant une réponse par une proposition prélevée dans le texte :

<((s'adresse à MAT))> est-ce que dans le film tu vois cette partie-là ((montre l'extrait du texte)) à la page cent un est-ce est-ce qu'il y avait un homme qui tenait debout une baguette <((lit le passage))> il y avait un homme c'était lui le planteur qui tenait une baguette à l'aide de quoi il xx

La réponse de MAT. est négative, ce qui permet alors à ATH. d'inviter SAS. en **français** à écrire sur la feuille.

- Au TR113, elle commente l'énoncé de SAS. en suggérant la nécessité de combler un *manque lexical* : **we need to find a full expression that is also similar.**

Parmi ces trois cas de figure, seuls les deux derniers ont un certain potentiel didactique. Le premier ne permet pas d'intégrer SAS. directement à l'activité. En revanche, avec les deux autres TR on peut percevoir, et ce de façon encore embryonnaire, une tentative d'échange bilingue, ATH. recourt à sa *compétence linguistique* pour faire entrer SAS. dans l'échange et faire progresser l'interaction dans le sens d'une résolution de la tâche. À ce moment-là, on peut dire que la tryade trouve un équilibre, certes fragile, dans lequel chacun des interlocuteurs trouve sa place. SAS. est à l'origine d'un questionnement qui permet de noter une différence entre le livre et le film. ATH. reformule sa demande auprès de MAT. qui lui, tranche négativement.

La meilleure preuve de l'acquisition est le réemploi par SAS. du terme *baguette* au TR116. Désormais MAT. reconnaît l'expertise de SAS. à qui il concède une place désormais légitime au sein de l'activité. L'échange peut se clore avec les TR114 à 119 où MAT. complète l'énoncé de SAS. On peut voir qu'ATH. a activé une compétence bilingue qui a permis respectivement à SAS. de déployer une *procédure heuristique* (de recherche) et MAT. une *procédure* que nous qualifions d'*encyclopédique* (de connaissance).

Dans cet extrait où la répartition des langues est clairement délimitée entre les acteurs (SAS. et ATH. s'expriment dans les deux langues, à la mesure de leur expertise dans leur répertoire respectif, et MAT. uniquement en **français**), celle des tâches visant à réaliser une consigne en **français** devient l'enjeu d'un conflit. Des TR1 à 24 inclus (qui correspondent aux deux interventions de PROF1.) chacun des interlocuteurs se positionne par rapport à la consigne (délimitation du passage et préparation du support de travail) selon son expertise dans la langue. SAS. risque un seul TR en français, le 18 pour annoncer qu'elle démarre l'activité. MAT. profite plus tard de son statut d'expert pour rappeler comment la consigne doit être réalisée, notamment en 53 :

en faisant un tableau (.) ((regardant la feuille de ATH.))
mais non c'est juste des notes qu'on avait pris en fait
entre le texte et le film

Au TR100 on assiste à une prise de pouvoir (il prend l'initiative de la réponse à écrire) pour compenser son manque d'expertise momentané : on va noter cette différence j'avais pas remarqué. Le passage à l'écrit reste un moment crucial qui permet d'asseoir la légitimité de celui qui est à l'origine de la trace écrite ou de celui qui s'y associe.

C'est ainsi que l'on peut considérer que le TR108 dénote moins un impératif d'ATH. envers SAS. qu'une marque de reconnaissance de son expertise et l'affirmation d'une collaboration : ok tu veux écrire ça sur la feuille. Ce n'est pas tant l'énoncé de

MAT. qu'ATH. demande à SAS. d'écrire que la proposition de cette dernière corrigée par MATH. La procédure d'écriture a permis à SAS. d'entrer pleinement dans le processus collaboratif. Elle pourra donc désormais au titre d'experte noter directement l'énoncé de MAT. comme au TR114, même si elle exhibe encore une hésitation, et laisse MAT. dominer l'échange : *je dois écrire la phrase l'exact/.*

3.2.3.2.2. Corpus 8

Cette séquence donne à voir une activité entre deux élèves dont le niveau d'expertise *encyclopédique*, linguistique (en *anglais*) et *heuristique* est sensiblement identique. Il est important ici de comprendre dans quelle mesure le nivellement des *compétences* est susceptible de favoriser une construction équitable de la tâche, et dans un deuxième temps de comprendre si l'élaboration de la tâche s'en trouve facilitée. Les élèves ont à analyser une publicité (*Quick*) présentant un personnage célèbre (Tony Parker) pour un aliment (un hamburger). Le professeur a demandé à ses élèves d'étudier les procédés visuels, à la fois *graphiques* et *iconiques* (Joly, 1998) susceptibles de favoriser l'adhésion du spectateur et de déclencher chez lui le désir de se procurer le produit. La présence fugace de l'enseignant (uniquement expert en français) et la configuration de l'échange (dyade) dans la salle lors de la séance nous ont conduit à proposer une restitution différente des échanges. Nous proposons ici de lire le corpus à travers une grille d'analyse moins spécifique que les autres corpus. Les outils d'analyse restent échangés, mais la restitution de l'échange prend ici une mise en forme plus souple.

Les 6^{es} TR montrent en effet une distribution non seulement équitable mais aussi progressive de la tâche et de sa réalisation :

- 1.FAB **so what is the message (.) i think that thanks to the**
comment dire ça
- 2.SAS **the slogan**
- 3.FAB **the slogan/ it is the same/**
- 4.SAS **yeah**
- 5.FAB **the slogan is french burger is healthier than english and**
he is a basketball player so he eat healthy to move
- 6.SAS **and i think like you know to be a basket ball player you**
have to be healthy

FAB. commence au TR1 par expliciter la consigne à partir de laquelle elle répond immédiatement. On peut donc dire que lors du TR2, SAS. permet simplement de fournir l'aide lexicale manquante. FAB. dès le TR4 reformule le slogan et propose immédiatement une reprise de l'élément *sémiotique* dans un même mouvement, ce qui lui permet à la fin de l'énoncé de construire une proposition qui assure une équation parfaite entre l'élément

sémiotique et sa signification. La parole de l'autre devient redondante, et c'est pour cela que l'on trouve une structuration de la parole en TR6 sur le modèle rhétorique du *chiasme* (Fontanier, 1821) qui répète selon un ordre canonique inversé exactement la même proposition. Au TR7, FAB. se contente donc d'utiliser un élément de renforcement.

Des TR8 à 13, le recours à l'image s'accroît :

- 8.SAS **and he is eating the burger like the basket ball** ((fait un geste de rotation avec son index))
- 9.FAB **like the ball**
- 10.SAS **i think that even the basket ball player eat burgers but french burgers so:**
- 11.FAB **junk food not healthy food (.) he look he like burgers**
- 12.SAS **just like he like [basket-ball**
- 13.FAB **[basket-ball (.) look at that smile he look healthy**

À partir du TR8 elle introduit un second élément *sémiotique* qui est la mention de la comparaison entre le sandwich et le ballon. On introduit ici seulement un élément de discrimination : la bonne nourriture et la mauvaise. On peut donc considérer dans un premier temps qu'il y a bien une construction équilibrée et progressive la tâche, par assimilation d'éléments dans le discours de l'autre. Il n'y a pas d'excursions en dehors du discours. Cela serait sans doute trop risqué pour la construction de l'échange. Le *ménagement des faces* est alors très important.

L'arrivée du professeur (PROF6.) de **français** au TR14 ne permet pas pour autant l'interruption de l'activité :

- 14.PROF6 **alors vous vous en sortez/ pourquoi a-t-on choisi tony parker/**
- 15.SAS **ben i would say tony parker is a basketball player and to be a basket ball player you have to be healthy and active and even a basket ball player eats burgers SO the french burger i guess the french burger is more healthier than the english burger&**

On peut donc noter que la restitution du travail se fait dans la langue de l'échange. On peut aussi noter que que l'élève part bien de l'observation de l'image à partir de laquelle elle indique un présupposé qui reprend en écho ce qu'a dit sa camarade en TR7 et 11 ce qui lui permet d'établir sa démonstration et la restitution relativement organisée qu'elle en propose.

Au TR16 l'enseignant adopte la langue de l'échange et tente de revenir sur le contenu de l'échange sans modifier la langue :

- 16.PROF6 **well good job (.) do you think tony parker eats burger when he works out//**

Il se focalise alors sur le contenu et le non changement de langue ce qui montre qu'il adopte la langue des élèves en se ralliant à leur camp. La réponse des deux filles est individuelle même si elle s'oriente dans les deux cas vers la même réponse.

Alors que la première reste au niveau *sémiotique* (elle décrit ce qu'elle voit), la seconde s'appuie sur la mise en perspective de deux éléments de l'image pour en élaborer une signification :

17.FAB **the look on his face says so**

18.SAS **&and I guess he likes to jiggle the ball and he's doing the same thing with the burger so i guess he love's the both**

On peut noter à ce stade que le choix d'une langue commune et d'un niveau identique favorise une avancée sans heurt de l'activité. Le caractère très périlleux du face à face renforce la préservation de la face de l'autre. Le **français** est presque entièrement mis de côté sauf comme appui de l'**anglais**. À ce stade d'expertise il n'est pas ressenti comme nécessaire ce dont atteste la poursuite en **anglais** lorsqu'il s'agit de répondre à la question en **français** de l'enseignant.

On peut aussi noter que l'enseignant se plie à la langue du *contrat codique* des deux élèves qui ont initié un changement de langue. La réponse qu'elles font montre une prise en compte de la consigne, avec un travail plus ou moins élaboré sur les éléments *sémiotiques* dont elles disposent. Enfin, on peut se demander si le caractère évident de la réponse (les énoncés sont plutôt déclaratifs et affirmatifs) est renforcé ou non par le choix d'une langue dans laquelle rien ne semble poser problème. On peut se demander d'ailleurs dans la suite de l'étude si l'impact de la langue ici très clairement partagé à un impact quelconque sur le déroulement de cette activité qui semble se dérouler sans achoppement.

Des TR19 à 23, le professeur demande à ce que l'on n'oublie pas la réalisation doit se faire en **français** :

19.PROF **ok but keep in mind that you have to write the summarize in french**

20.SAS **yes** ((le professeur s'en va))

21.FAB **you have to write in french** ((rires des deux filles))

22.SAS **ok the message of XX whah is the message of quick/(.) i gon` write in english and you write it then in french**

23.FAB <((dicte))> **on the picture we can see a man**

Il n'y a pas à ce stade de réflexion proprement dite sur les passerelles dans les langues. La réaction des deux élèves montre qu'il y a une volonté immédiate de se relancer la tâche sans en assumer individuellement le rôle. On peut se demander si par rapport aux situations

d'expertise où un élève *s'auto-désigne* ou en désigne un autre, ici il y a un *tressage* dans le choix de la responsabilité du fait de l'expertise équivalente. Une fois de plus, induite clairement par le professeur, l'activité en **français** est construite de façon chronologique.

Les élèves l'interprètent comme un moment de *mise en texte* qui suit la réflexion proprement dite. Les élèves la perçoivent aussi comme un rôle attribué à l'un ou l'autre. On s'interrogera sur ce que cela peut apporter en termes de *didactisation* (à la fin de cette partie). On peut se demander, même si l'étude n'a pas vocation à le montrer ici, si la culture de l'école ne pousse pas d'ailleurs à cette responsabilité spécifique des tâches, selon l'équation consacrée (à une tâche correspond une langue et un élève sur le modèle de Grammont en 1902). Le passage à l'**anglais non standard** d'ailleurs par SAS. au TR22 permet de sortir de la fiction de l'écriture et de thématiser ce passage qui est assez fort pour interrompre le flux de l'activité et souligner l'importance de clarifier les tâches dans un moment et un lieu en particulier (l'écriture associée à une certaine dangerosité).

Au TR22, FAB. qui a été désignée par sa camarade, comme celle qui écrira en **français** est celle qui paradoxalement dicte en **anglais**. On peut se demander si la responsabilité qu'elle est invitée à assumer n'est pas une invitation à assumer celle de la reprise de l'échange. On se trouve là encore devant un phénomène déjà observé de distribution d'expertise. L'écrit associé à la traduction devient un lieu dans lequel le statut de responsabilité se renforce. On pourra se demander si un tel élément n'est pas déjà présent dans les représentations du statut des langues.

Des TR23 à 25 la façon dont FAB. dicte l'ensemble est très proche des formulations prototypiques d'un exercice attendu en **anglais de scolarisation** :

- 23.FAB <((dicte))> **on the picture we can see a man**
- 24.SAS **this document is a picture yeah this document is a picture**
- 25.FAB **on this picture in this picture we can see a man named tony parker holding a french burger**

Il y a en tout cas ici un effet de mimétisme qui peut pousser à se demander si l'exercice n'est pas tout simplement perçu comme un exercice d'**anglais** dans lequel les élèves excellent, d'où la rapidité du traitement de l'information. Cette hypothèse pourrait en particulier expliquer le fait que le **français** soit pour le coup expulsé littéralement de l'activité. En termes didactiques, les retombées sont importantes, puisque cela impliquerait que l'activité bilingue ne soit pas ressentie comme telle, mais comme une simple duplication d'un exercice qui peut se faire en **anglais**. Le risque encouru est celui d'une réduction du statut de la langue à la question de la traduction.

Des TR26 à 28 on dénote une brève intervention de l'enseignant qui introduit en **français** des outils plus techniques

- 26.PROF6 ne vous dépêchez pas d'écrire prenez le temps de réfléchir à ce que vous voyez
- 27.FAB en fait on marque d'abord et après on va traduire
- 28.PROF6 regardez bien aussi comment sont distribués comment se trouve le burger et son image pensez à la composition de l'image la composition de l'image ça peut vous aider la composition peut vous aider à la comprendre

On voit clairement une séparation entre l'**anglais** qu'il avait utilisé pour sensibiliser les élèves à la question de la lisibilité de l'image et le recours au **français** comme moyen de s'interroger sur les outils de l'image qu'il faut introduire dans la construction de la réflexion. La tentative de fournir les outils en **français** qui aurait pu être intégrés dans la construction de l'interprétation est d'abord rejetée directement par SAS. qui se replie sur la construction chronologique du travail (*d'abord* et *après*) puis dans les faits mêmes une intégration en **anglais** des termes qui permet aux interlocutrices de poursuivre l'échange.

Des TR37 à 46, on peut noter deux interventions spécifiques de l'**anglais** par SAS. qui lui attribue deux fonctions spécifiques :

- 37.FAB **in french it's a publicité**
- 38.SAS **it means an advertisement/**
- 39.FAB **yeah: like an advertisement on the tv like a picture yeah you could write dah: in french dah mean a publicité the slogan is more french burger and dah organisator is**
- 40.SAS <((rires))> **the organization is=**
- 41.FAB **=he seem to be happy he look happy he look like (.) you (.) how you call that again like (.) like a basket ball player**
- 42.SAS **but HE is a basket ball player**
- 43.FAB **and the picture represent the ball**
- 44.SAS **you want to describe the things around the place/**
- 45.FAB **he is juggling the burger as if he is juggling the basket ball he is like holding the basket ball(.) it's like he holding` t (.) he is holding the burger as if he is holding the basket ball (.) but the way he looks (.) it's kind of telling you like it like XX his face look like (.) like telling you try it (.) look at his face he look evil (.) look like (.) telling (.) you taste it**
- 46.SAS <((dicte))> **as you can see into the french burger it have cheese it have meat (.)**

Dans le premier cas, elle propose une reformulation en **anglais** qui permet à FAB. de poursuivre. L'assurance de la traduction lui permet de conserver la parole et de poursuivre. Au TR40 elle propose une *hétéro-reformulation non sollicitée* qui ne sera pour autant pas reprise par FAB. qui poursuit la description entamée. Elle se contente d'interpeller sa camarade uniquement pour combler les *lacunes lexicales*. On voit que dans ce cas la *lacune lexicale* est perçue comme secondaire et qu'elle n'entrave pas pour autant le

déroulement de la progression communicationnelle. La *lacune lexicale* n'a pas entraîné pour autant de basculement en **français**. L'**anglais** reste la langue dans laquelle on construit le raisonnement et dans lequel on expose son idée. Le **français** n'est pas sollicité sinon de façon ponctuelle. Il reste donc dans l'immédiat cantonné à la phase de restitution finale écrite.

Au TR45, FAB. poursuit l'appariement entre le relevé des éléments *sémiotiques* et l'interprétation qu'elle peut en proposer. Elle intègre son interlocutrice dans le statut d'auditoire en jouant sur la polysémie du *you* en la réduisant au silence. À partir du TR46 on bascule à nouveau dans la dimension *procédurale* : SAS. <((dicte))> **as you can see into the french burger it have cheese it have meat (.)**. Elle reprend ainsi une position d'autorité sur celle qui jusqu'à présent a mené l'échange.

Pour autant on ne peut pas parler totalement d'étanchéité, dans la mesure où SAS. reprend le procédé qui avait permis à FAB. de garder la mainmise : *you can see*. Le postulat ici complètement fictionnel permet de renforcer par le recours à l'image et l'association de l'agent qui accomplit l'action le positionnement d'expert de SAS. qui a une place forte, celle de dicter à l'écrit.

En 48, l'autorité qu'elle a par la dictée du texte lui permet de réintroduire un questionnement et de mettre en doute sa propre parole (**i guess**) sans changer de cap pour autant puis qu'elle s'appuie toujours sur un élément décisif (le recours à l'image). C'est l'image du *darkness* qui l'invite en effet à modérer son analyse :

yeah (.) bacon and two buns basic really i guess you can say that way he is standing it's very dark

Des TR49 à 52 on a pour le coup un vrai *partage de la tâche*, puisque SAS. a amorcé une tentative d'explication qui est reprise et discutée par SAS :

49.FAB **in the background**

50.SAS **yeah when you want to focus on tony parker and the burger**

51.FAB **you see like around the background is black you see like the objects is purple (.) to put on a**

52.SAS **highlight it/**

On a donc changé de cas de figure. À l'oral, FAB. a tenté de maintenir la mainmise par un déploiement quasi linéaire de la parole qui s'apparente presque à une dictée de l'écrit. Elle a occasionnellement sollicité sa camarade en **anglais**, pour ne pas prendre le risque de recourir au **français** qui aurait pu être ressenti comme une défaillance, pour combler des *lacunes lexicales* et maintenir le cap en **français**. À l'écrit, en revanche, dans un lieu de

position forte, SAS. qui dicte, ce qui la place dans une position d'autorité, ouvre l'échange au débat.

On peut observer là une construction partagée de la tâche où la discussion se poursuit pendant l'activité d'écriture. On peut donc dire que le recours au **français** n'est fait que pour combler ponctuellement une tâche. Le passage à l'écrit est bien un lieu d'expertise et surtout de conflit où les tâches peuvent être plus équilibrées avec moins de prédominance ici de l'autorité de l'un ou de l'autre. Enfin, le recours à l'*objet* est encore plus prégnant à l'écrit. On voit bien en particulier au TR59, que le recours à l'écrit invite davantage à l'échange (trace écrite visible) :

59.FAB **whah whah whah (.) whah dah mean darkness/ you think da mean something/ if it didn't mean something in this back (.) or he would also be on the road or football**

À l'inverse, il n'invite pas au déploiement de l'oral où l'on aurait tendance à dévorer la parole de l'autre. L'écrit devient paradoxalement le lieu d'une prise en compte de la parole de l'autre que l'on cherche à discuter, avec une volonté de clarifier les présupposés. On voit par exemple en 60. une tentative plus marquée de justifier ses prises de position et plus particulièrement de rendre l'image signifiante :

60.SAS **football courtyard maybe they sayin as a basketball player he likes burgers maybe it's like his career's gold**

Cela permet donc jusqu'en 66 de vivifier à nouveau le débat et d'ouvrir à nouveau une réflexion à partir du thème proposé :

61.FAB **i guess not it not gold because they want to choose black background (.) the black is far mourning**
62.SAS **so you was saying black is the colour of mourning as i was thinking/**
63.FAB **yeah even the french burger are healtier**
64.SAS **because (.) you would say that a lot of people know that french things are healtier**
65.FAB **you live longer even thoses who eat a small proportion of junk food they are obese**
66.SAS **especially young adults**

De 67 à 72, l'image devient le lieu d'un débat sur la nourriture et la santé :

67.FAB **and seriously for he a basketball player i won't think that he would eat these kind of stuff**
68.SAS **why not/**
69.FAB **` cause he should be like exercising (.) eating healthy and he don't seem to be healty**
70.SAS **yeah but maybe it's his first time he is eating a burger**

- 71.FAB **and it look like he has always been eating burgers but yes or not for a basketball player he shouldn't be eating burgers he should be eating healthy food to keep him=**
- 72.SAS **=like salad and the thing like that(.) come on you know a lil junk food won't hurt anyone (.) he look quiet and he mean nuh**

Le niveau d'égalité des partenaires est à son maximum : elles débattent à la fois sur le lien entre l'image et le sens que sur le binôme *santé et alimentation*. Les deux échangent des points de vue marqués et sensiblement équivalents en termes de volume. Au TR73, FAB. impose un retour à l'image et à l'activité :

- 73.FAB **don't judge a book by his cover but we ain't talk about the position of the all ((fait un geste de la main))**

De 74 à 82, les deux interlocutrices reviennent sur le nom de l'organisation et la présence de Tony Parker :

- 74.SAS **the name of the organization the name of the food business right the burger place nam` quick they call it quick and we all know that quick just like fastfood it's no small business place**
- 75.FAB **but as a sport person he must have money as a sport person he must like you eat somewhere or he must have somebody to cook a healty food for him to eat so quick i don't think he was going eat there**
- 76.SAS **or maybe it's in the night he's hiding to eat a burger in the night because it's dark**
- 77.FAB **yeah because like (.) how da ya call him/> entraîneur**
- 78.SAS **his trainer**
- 79.FAB **yeah (.) maybe his trainer don't want him to eat fastfood or junk food**
- 80.SAS **that's why he went to the dark to show that he like then but they're stopping him from eating what he like it is like to show like he could do thing in the dark after a while it goes back in the night so he is hiding something**
- 81.SAS **his face shows also that he is hiding something (.) look at that ((montre l'image))**
- 82.FAB **yeah the shape of his eyebrows**

On est bien là encore dans la construction du sens de l'image. Elles évoquent alors de façon à peu près égale une scénarisation possible. En recherchant une logique à l'assemblage des éléments elles s'efforcent de tirer du sens de cette image. Elles finissent par se mettre d'accord sur le caractère mystérieux de l'image, par celle de la cachotterie.

Le recours au **français** est là encore ponctuel et permet à FAB. de poursuivre son raisonnement.

Des TR83 à 88 elles s'efforcent de mettre en perspective construction de l'image et établissement du slogan :

- 83.SAS **like he's addicted to dat the french burger because in the slogan it's the french burger**
84.FAB **maybe that his favourite burgers french burger because dis burger is more french**
85.SAS ((elle sourit)) **and in english my french burger**
86.FAB **maybe that's his slogan**
87.SAS **but whah i mean they didn't say mon french burger français**
((elles rient))
88.FAB **burger is an AD diction**

SAS. peut confirmer le propos de FAB. en faisant résonner l'énoncé de sa camarade et l'établissement de la structure de l'image. On peut dire à ce stade que les deux élèves ont dépassé l'échange entre elles pour construire le sens de l'image mais qu'elles sont passées à une autre étape qui est celle de l'évaluation de la proposition de l'interlocutrice par le recours à des éléments *sémiotiques*.

De 89 à 92 elles lisent de façon alternée la production écrite :

- 89.SAS **the picture say yes (.) <((lit le document))> you say dah document is a picture and in dis picture we can see a man tony parker he is holding on his finger**
90.FAB <((lit la suite))> **it was token from an advertisement the slogan is my french burger the organization is quick**
91.SAS <((poursuit))> **on the picture it presents the basket ball he is called the burger it looking as if he is saying i love burgers just the same as playing basketball**
92.FAB **the background of the picture is very dark and is concentrated on tony parker and the burger**

C'est seulement au TR95 que l'on peut dénoter une réaction de SAS par rapport à ce qui est écrit. Des TR95 à 100, on retrouve un retour sur la description de l'image :

- 95.SAS ((en regardant sa samarade)) **he is hiding that he drink and eat junk food**
96.FAB **quick is a small restaurant i guess where he of` ten buy his burgers and the burger it look not healty**
97.SAS **it have bacon ad cheese hello/ wha kind of meat is dah**
98.FAB **one slice of cheese**
99.SAS **DAH one two slices of cheese**
100.FAB **two slices of cheese i guess dah's bacon/ yeah and the bun is very large**

Le retour aux éléments de l'image notamment en 101 permet de revenir à l'élaboration du sens de l'image. La proposition de SAS. permet alors en 102 de faire ressortir un autre élément argumentatif plus complexe et dont FAB. demande en 104 qu'il soit écrit. On a là un cas d'échange partagé, par lequel un retour à l'image permet d'interroger à nouveau ce qui a été vu précédemment et apporter ainsi une information supplémentaire.

La portée de l'échange est perçue comme réellement nécessaire puisque FAB. demande à ce que ce soit fixé à l'écrit. Les dernières répliques ont vocation à revenir sur l'ensemble du message. Elles sont l'occasion d'élargir le référent vers une idée plus générale. FAB. qui a ressenti sa camarade comme entièrement experte en **anglais** lui demande une précision même si elle n'est pas directement rattachée à l'exercice.

On a pu voir que le niveau sensiblement équivalent en termes de connaissances et d'expertises ne favorise pas pour autant un échange nécessairement équitable à l'oral. FAB. met en effet tout en œuvre pour conserver parole et poursuivre le déploiement de son raisonnement. L'expertise de FAB. ne laisse pas beaucoup de place à SAS. qui alors revient sur l'*objet extradiscursif* (l'image) pour rebondir et le cas échéant discuter ce que sa camarade a dit. On peut parler alors d'un léger glissement des compétences sur l'*objet discursif*. Le recours au **français** est mis de côté et ne sert que de *béquille discursive*. Par ailleurs, une fois à l'écrit, lieu d'expertise très fort, les deux élèves échangent davantage et co-construisent beaucoup plus le sens de l'image. On peut supposer que le recours à une trace plus ou fixe (puisque susceptible d'amendements) peut favoriser davantage le débat.

L'écrit devient bien plus un lieu d'échange au sens d'espace où l'on peut enregistrer les avancées de l'interaction. À ce moment là SAS. opère davantage de retour sur l'image et peut contrer sa camarade. Finalement, c'est à partir de ce moment-là que les échanges et la construction du sens de l'image s'intensifient. Par ailleurs, le niveau sensiblement équivalent en termes *encyclopédiques*, ou peu sollicité ici (peu de savoirs et de savoir-faire disciplinaires) à activer favorise la *démarche heuristique* où l'on s'interroge davantage sur l'adéquation entre texte et image. La maîtrise dans la langue favorise davantage la porosité entre l'interaction orientée vers la tâche et celle qui ne l'est pas (débat sur la nourriture) mais tout en restant fédérée à l'image comme *objet sémiotique* dont on cherche à construire le sens.

3.2.3.2.3. Pour un deuxième bilan

Dans les deux corpus, 1 et 8, on a pu observer que la configuration du groupe (tryade ou dyade) et l'asymétrie des expertises avaient eu un impact important sur la distribution des tâches et la réalisation de la production en particulier écrite.

Dans le corpus 1, le passage à la lecture du document en **français** est l'occasion de s'imposer dans le groupe ou de faire *ratifier* par le groupe l'entrée de l'interlocuteur dans l'échange. La lecture du support est un lieu discursif que l'on suppose favorable pour

asseoir une légitimité, tout au moins à ce stade de notre analyse. ATH. a activé une *compétence linguistique* bilingue qui a permis respectivement à SAS. de déployer une *compétence heuristique* et MAT. une *compétence encyclopédique*. Le passage à l'écrit reste un moment crucial qui permet d'asseoir la légitimité de celui qui est à l'origine de la trace écrite ou de celui qui s'y associe.

Dans le corpus 8, c'est bien le partage des compétences *encyclopédiques*, *heuristiques* et *linguistiques* de deux interlocutrices qui a permis de co-construire la tâche de façon relativement équilibrée. L'asymétrie se note davantage à l'écrit, dans la mesure où cela reste un lieu d'expertise et surtout de conflit où l'une des interlocutrices tente parfois d'asseoir sa légitimité au détriment de l'autre.

3.2.3.3. Corpus ayant recours au français et au créole

Nous ne disposons que du corpus 5.

3.2.3.3.1. Corpus 5

L'étude de ce corpus permet de s'interroger sur la réalisation d'une consigne courte et l'implication de ses présupposés en tant que domaine d'exploration spécifique. Les cinq élèves présents (deux filles et trois garçons) inscrits en 2nde, ont à analyser une publicité selon les mêmes modalités que celles présentées dans le corpus 8. Les élèves ont tous un niveau d'expertise *linguistique* (créole haïtien) élevé et des niveaux d'expertise *encyclopédique* et *heuristique* relativement élevés, à l'exception de DAV. (faible dans les deux). À la différence d'autres transcriptions, l'essentiel de l'activité se centre ici sur l'*explicitation des procédures sémiotiques* visant à permettre à un message publicitaire de se réaliser. Les élèves ont l'image sous les yeux mais ils ne disposent d'aucune aide extérieure. L'absence d'enseignant dans la salle durant l'enregistrement et l'étendue des échanges rendent délicat le découpage des discours. Nous avons donc une fois de plus fait le choix d'introduire des coupures, dont nous assumons le caractère arbitraire, à chaque *alternance de langues*. Dans la mesure où elles sont peu nombreuses et relativement éparses dans le corpus, leur présence permet d'argumenter en faveur d'une réflexion sur l'articulation entre *alternances de langues* et moments-clés du discours. Nous nous interrogeons ici sur la portée de ces *alternance de langues* leur possibilité à la fois d'articuler des étapes fondamentales de la construction de l'interaction. Pour nourrir le débat, nous aurons soin une fois de plus de situer le recours aux *alternance de langues* dans l'appropriation de l'espace discursif, la reconnaissance et l'imposition d'une

expertise, et plus que tout, la maîtrise des *compétences encyclopédiques, heuristiques et linguistiques*.

Dès TR1 à 2 on observe la mise en place de l'activité :

- 1.DAV **sa nou ka fè** quoi mhm ((montre la photo)) du genre il met son doigt et tu vois qu'il pense quoi le burger
- 2.EST on nous a dit que on doit expliquer dans un paragraphe pourquoi euh en quoi c'est du non dit c'est ça/

Les deux interlocuteurs, DAV. et EST., se consacrent à la formulation de la consigne. Alors que le démarrage proprement dit de l'activité est commencé en **créole** : **sa nou ka fè**, DAV. bascule rapidement en **français**.

Le recours à l'image permet de recenser les outils *sémiotiques* susceptibles de répondre à la consigne : ((montre la photo)) du genre il met son doigt et tu vois qu'il pense quoi le burger. DAV. oriente ainsi la réalisation de la tâche vers une articulation entre le visuel (l'image) et le conceptuel (le raisonnement). La poursuite de l'échange par EST. n'apporte rien en soi de spécifique mais lui permet surtout de s'approprier le *floor* en reformulant la proposition de DAV. par une reprise de la consigne :

on nous a dit que on doit expliquer dans un paragraphe pourquoi euh en quoi c'est du non dit c'est ça

D'emblée, EST. réorganise le démarrage de l'activité vers un recentrement sur la consigne et organise la tâche en répertoriant les domaines susceptibles d'être pertinents : ce que l'on voit et ce que l'on ne voit pas, et ce que l'on peut en dire. La prise de pouvoir d'EST. s'appuie sur deux lieux propices à l'expertise : la consigne (dont elle propose une reformulation en termes *procéduraux* : on nous a dit que on doit expliquer) et la réalisation écrite (avec la mention du paragraphe).

Toute la dynamique de l'interaction des TR3 à 16 repose sur l'*affiliation* des interventions successives :

- 3.TON c'est ça
- 4.DAV en fait c'est une pub quoi c'est une publicité ça
- 5.EST ah ça c'est une [publicité
- 6.DAV [ÇA il faut expliquer ça
- 7.EST ça se voit parce qu'ils ont utilisé [tony parker pour moi c'est une cé-célébrité
- 8.DAV [sachant qu'il est quoi franco américain quelque chose=
- 9.EST =il est français il joue dans les équipes américaines
- 10.DAV voilà d'où le nom de **french burger**
- 11.ABD il a l'air sûr de lui
- 12.EST ouais et il montre le burger aussi
- 13.JES il montre le ballon rond=
- 14.DAV =ça j'allais dire aussi

15. EST ((rires du groupe)) et voilà (.) donc ok on a finit
16. DAV déjà/ ((rires du groupe)) **kalmè zot la**

Les interventions des participants se complètent selon différents modes. Les TR4 et 5 se font écho par la reprise du même syntagme :

4. DAV en fait c'est une pub quoi c'est une publicité ça
5. EST ah ça c'est une [publicité

Un TR comme le 10 s'oriente vers une intégration de l'ensemble des TR7 à 9 marquée par le *métadiscursif* voilà :

7. EST ça se voit parce qu'ils ont utilisé [tony parker pour moi
c'est une célébrité
8. DAV [sachant qu'il est quoi franco américain quelque
chose=
9. EST =il est français il joue dans les équipes américaines
10. DAV voilà d'où le nom de **french burger**

Si l'un intervenant n'a pas eu le temps de s'intégrer dans cette *trajectoire discursive*, il n'hésite pas à le rappeler au TR suivant : 14. DAV =ça j'allais dire aussi. L'absence de difficulté apparente et la non reconnaissance d'un *conflit séquentiel* risquent d'entraîner une suspension de l'échange, comme le souligne avec humour EST. au TR15 : ((rires du groupe)) et voilà (.) donc ok on a finit. L'intervention en **créole** de JES. n'apporte plus rien à la construction proprement dite de l'échange, et *régule* tout au plus le flux des comportements : **kalmè zot-la**.

Des TR17 à 30, EST. profite de la réduction au silence forcée de ses camarades pour reprendre à nouveau le *floor* et proposer une mise à l'écrit de l'ensemble des réponses proposées :

17. EST j'écris déjà les éléments qu'on a dit donc
18. DAV voilà
19. EST donc c'est une célébrité donc du coup les gens on va
développer après et on met aussi comme si qu'il a un sourire
20. TON et un regard
21. DAV comme tous les sportifs
22. TON un regard un peu pff:
23. DAV un peu bizarre
24. TON genre vampire quoi:
25. ABD vous regardez trop la télé
26. JES normal (.) nou **ka gadè tèlè-là** parce que **nou NOR-MAL**
27. EST EN VIEUX il a un regard normal ok
28. DAV voilà
29. TON vampire sérieux
30. DAV **gadé sa**

Le recours à l'écrit est bien un espace de relance discursive puisqu'il permet à la fois de maintenir le contrôle sur la parole d'autrui et par la même occasion d'obtenir le consentement de ses camarades lors d'une demande de *ratification* collective au TR19 :

donc c'est une célébrité donc du coup les gens on va développer après et on met aussi comme si qu'il a un sourire

L'expertise véhiculée par le recours à l'écrit est rendue ici manifeste par la relance de l'échange aux TR suivants, dans lesquels les interlocuteurs échangent sur le regard du personnage. Une fois de plus JES. intervient en **créole** pour tempérer les échanges.

Il ne s'agit plus ici de *réguler* directement les conduites, mais de refuser l'énoncé d'ABD. au TR25 qui risque d'exclure les propositions de TON. et de DAV. : normal (.) **nou ka gadè tèle-là** parce que **nou NOR MAL**. EST. intervient pour renforcer l'attitude de JES. qui cherche à restituer une dimension pertinente aux interventions de ses camarades. Le TR27. permet en effet une reprise des TR précédents et une réintégration des propositions dans l'activation du sens de l'image : EN VIEUX il a un regard normal ok.

Sans adopter un point de vue totalement différent à notre première hypothèse, selon laquelle le **créole** aurait vertu ici à construire un savoir spécifique sur l'image, on peut ici risquer une interprétation plus nuancée. Les deux intervention en **créole** n'ont effectivement pas tout à fait la même répercussion aux TR16 (**kalmè zot la**) et 26 (**nou ka gadè tèle là** parce que **nou NOR MAL**). Dans le premier cas, il s'agit clairement d'une *régulation* des comportements. En revanche, dans le deuxième cas, il renvoie davantage à une élaboration des savoirs. En réintégrant la parole des deux interlocuteurs destitués, il joue d'abord un rôle *identitaire* fort. JES. s'implique spécifiquement comme interlocutrice dans l'échange. Le changement de parole marque donc en premier lieu une *polarisation* forte par rapport à un énoncé dont elle désapprouve le contenu. L'intervention d'EST. poursuit et achève la tentative de réintégration de ses camarades en apportant une coloration plus experte à leur intervention. Le choix du syntagme *envieux* permet à la fois de restituer toute la pertinence d'une hypothèse selon laquelle le regard de Tony Parker est un élément signifiant dans la construction du sens de l'image, tout en l'insérant dans un réseau lexical plus approprié (l'envie est en corrélation active avec l'appétit censé être déclenché à la vue appétissante du burger). Elle peut donc reprendre finalement l'expression de *normal* à son compte : il a un regard normal.

Les TR30 à 58 sont l'occasion de voir l'action se construire en deux temps. Le premier couvre les TR28 à 32 :

28.DAV voilà
29.TON vampire sérieux
30.DAV **gadé sa**
31.TON regarde ses yeux c'est [comme s'il était déterminé
32.EST [c'est comme si l'image était mal sortie (.) il est
déterminé d'accor: /

Le recours en **créole** a une portée interactionnelle davantage orientée cette fois sur la construction du sens de l'image. Le TR30 de DAV. permet de poursuivre le TR initié par TON. et de poursuivre la caractérisation du regard.

La thématique du *vampire* s'inscrit en toute logique dans le réseau sémantique de l'appétit et de la dévoration qui s'inscrivent avec pertinence dans la construction de l'image. DAV. profite de l'attention de ses camarades qu'il a réussi à solliciter par le recours au **créole** et à l'image pour réinvestir sa position d'expert et instruire son auditoire de la consigne une nouvelle fois au TR33 comme il l'avait fait lors du démarrage de l'activité, mais cette fois en **français** :

il a dit qu'il fallait aussi expliquer pourquoi il avait
choisi cette phrase là

Il peut même s'offrir le luxe d'une explicitation des sous-entendus de la consigne et d'une délimitation des *procédures* pertinentes pour la réalisation de la tâche et celles qui ne le seraient pas :

et non pourquoi mon **burger** français donc tu vois genre qu'il
l'a dit en anglais et pas en français en fait

Le **créole** a donc ici un pouvoir stratégique : il favorise un recentrement vers un *objet extradiscursif* capital (le support publicitaire, au TR33) et permet d'asseoir une autorité dont il profite toute suite.

Le second temps s'étend des TR34 à 60 :

34.JES mais parce que le burger c'est américain
35.DAV j'avais dit ça mais
36.TON non mais tu vois comme il a dit les **hamburgers** sont
américains et comme on a un star qui est FRANçais=
37.DAV =°xxx°=
38.ABD =ouais voilà
39.TON donc ça montre que c'est euh
40.DAV national
41.TON national donc toutes les
42.DAV déjà à l'origine le burger [il est quoi

43. EST [moi je pense que c'est parce que les burgers et tous ces trucs-là à la base c'est américain donc euh le fait de le mettre une adaptation en français=
44. ABD = je pense qu'ils ont voulu faire un truc euh franco-américain
45. EST et c'est pour ça que on a un artiste franco-américain
46. DAV ils veulent juste faire croire qu'ils roulent enfin qu'il y a un basketteur déjà les basketteurs roulent les ballons dans leur doigt à la place ils ont supprimé le ballon ils ont mis un burger=
47. ABD =il peut très bien aussi aimer le burger mhm mhm
48. DAV c'est une idée aussi il aime ce qu'il fait aussi en le mangeant aussi
49. EST attends tu peux répéter
50. DAV par exemple il fait la pub il peut
51. EST et en réalité on s'en moque dans la réalité c'est ce qu'on voit sur l'affiche&
52. ABD ils ont fait une sorte d'alliance entre le basket et le burger
53. EST &et aussi je pense qu'ils ont fait un truc franco-américain parce que les français ils aiment bien tout ce qui est américain enfin les trucs burgers et tout
54. TON oui c'est plutôt américain
55. EST voilà quoi
56. ABD non c'est pas plutôt c'est américain
57. EST donc j'ai mis <((lit sa feuille))> alliance franco-américaine pour attirer la clientèle donc je reprends j'ai mis tony parker c'est une célébrité on va développer pourquoi
58. ABD ouais après
59. EST il a un sourire et un regard envieux et déterminé et mon french burger j'ai mis entre guillemets alliance franco-américaine pour attirer la clientèle
60. ABD d'accord

Le retour à l'expertise de DAV. suscite une relance de l'interaction autour des présupposés liés au choix de la langue dans le discours publicitaire. Les interlocuteurs s'entendent à reconnaître que l'*alternance de langues* du support véhicule un enjeu international selon lequel on peut observer une normalisation des habitudes alimentaires des deux côtés de l'Atlantique. Le deuxième aspect retenu est l'*affiliation* entre *sport* et *alimentation* (TR52 : ils ont fait une sorte d'alliance entre le basket et le burger). Si l'on observe peu de marques de *désaffiliation* entre les interlocuteurs (sensiblement d'accord sur les deux aspects évoqués) le risque d'un désaccord est écarté par EST.

Par trois fois, elle utilise le recours au texte (décliné sous la forme du support imposé et de la trace écrite élaborée par les élèves) comme moyen d'investir le *floor* tout en préservant la *face* de ses pairs :

- 51. EST et en réalité on s'en moque dans la réalité c'est ce qu'on voit sur l'affiche&

- 57. EST donc j'ai mis <((lit sa feuille))> alliance franco-américaine pour attirer la clientèle donc je reprends j'ai mis tony parker c'est une célébrité on va développer pourquoi
- 59. EST il a un sourire et un regard envieux et déterminé et mon french burger j'ai mis entre guillemets alliance franco-américaine pour attirer la clientèle

Les TR61 à 75 centrés sur les éléments porteurs de signification sur l'image sont aussi l'occasion d'exhiber des *compétences plurilingues* de la part des interlocuteurs engagés dans l'échange :

61. TON et en anglais/ **i can't see that in that picture** ((rires du groupe))
 62. DAV et en [créole non/
 63. EST [mais laissez-le parler en anglais
 64. TON **this french burger is really big so it may show that=**
 65. DAV =vous pensez qu'il est gros là/
 66. JESS **OB VIOUSLY it is big**
 67. TON **yes**
 68. DAV ((s'adresse à son camarade)) TON. on peut faire trois langues aussi
 69. EST attends t'as dit qu'il est gros et/
 70. TON **i mean** non là je change de langue ((rires de ABD)) il veut mettre en valeur le **french burger=**
 71. EST =c'est pour ça qu'ils l'ont mis en hauteur
 72. TON oui
 73. JES c'est normal parce que c'est un ballon de basket-ball donc c'est normal qu'il est gros tu vas pas faire un ballon petit comme ça ((montre du doigt)) un ballon petit comme
 74. DAV c'est ça même
 75. TON quelle intelligence

C'est TON., expert en **anglais**, qui fait le choix de s'exprimer dans cette langue à quatre reprises (TR61-64-67-71). Force est de constater pourtant que ces énoncés sont rarement achevés et souvent rejetés par ses camarades. TON. saborde lui-même la portée discursive de son énoncé. La thématization de la langue employée (et en anglais/ **i can't see that in that picture**) fragilise d'autant le TR qu'elle situe en *position initiale*, comme au TR68.

Par ailleurs le TR62 qui pourrait fonctionner comme une expansion retardée du TR59 s'inscrit dans un modèle syntaxique très formaté : **this french burger is really big so it may show that.**

La structure de l'énoncé est particulièrement organisée : la première partie du TR est un constat à partir duquel TON. construit une hypothèse de sens. La *forme* d'**anglais standard** proche d'une structure syntaxique normative pourrait s'apparenter à un exercice de réemploi d'un cours d'**anglais de scolarisation**. Nous admettons là qu'il s'agit d'une hypothèse que le corpus ne permet pas de confirmer. Dans tous les cas, DAV. discute le présupposé de l'énoncé (la grosseur du ballon et burger) et engage un désaccord manifeste

au TR suivant : =vous pensez qu'il est gros là. L'expansion proposée par JES. au TR64 emprunte les mêmes normes de *standardisation* de la langue (mise en valeur accentuelle du *métadiscursif* obviously) et forme syntaxique complète (sujet inanimé suivi de la forme conjuguée du verbe). L'interaction ne peut pas se poursuivre.

L'interruption se fait à deux niveaux : d'une part les autres interlocuteurs ne *ratifient* pas l'usage de l'**anglais**, mais DAV. met en cause la possibilité d'un échange bilingue et thématise le recours à une autre langue (on peut faire trois langues aussi). La thématisation des langues a provoqué leur mise à distance et le renforcement de l'usage du **français**. Une fois la question des langues évincée, la *polarisation* des interlocuteurs porte sur la signification de l'image (TR69 et 71) ou devient l'occasion de remarques *métadiscursives* sur l'attitude des interlocuteurs (TR73).

L'élaboration de la trace écrite s'étend des TR76 à 126. On proposera d'affiner le découpage à partir des *AL*, soit un premier ensemble des TR76 à 90, et 91 à 126. Soit le premier ensemble :

- 76.DAV ((s'adresse à EST.)) **ou pa kay** écrire là
 77.TON **an kè palè kreyol** moi aussi ça c'est guadeloupéen je pense
 78.DAV [((s'adresse à TON.)) **ou pè palé kreyol alo**
 79.ABD [**si nou ka palè** créole main` ant
 80.DAV [et le martiniquais alors
 81.TON moi je parle pas ça
 82.DAV et le guyanais alors
 83.TON je sais pas je comprends pas mec (.) en fait j'ai un petit problème non mais est-ce que c'est seulement ça qui faut faire ce qu'on a fait quoi/
 84.JES ben déjà il faut décrire
 85.EST on va faire une petite intro on va mettre c'est une publicité
 86.DAV on fait une introduction **ou ka fè** introduction **ou ka fè on tit'** conclusion-là
 87.TON tu vois on peut dire quelque chose par rapport à la couleur tu vois comme le noir
 86.EST enfin ils ont (.)[ils vont
 88.JES [ils ont mis tout en noir ils ont quoi/ ((rire de DAV.)) **sou ka lil lil=**
 88.DAV =sauf pour lui

La nouvelle sollicitation de la part de DAV. de passer à l'écrit (TR76 : **ou pa kay** écrire là) adressée directement à EST. témoigne d'un recours particulier aux *alternances de langues*. L'usage du **créole** lors d'une étape *procédurale* et dans une adresse directe modifie les représentations de l'usage des langues observable jusqu'à présent dans le corpus. Pour une fois, le **créole** est reconnu comme une langue susceptible d'être associée à un lieu discursif reconnu. Par ailleurs, DAV. a clairement désigné EST., experte en

matière de distribution de tâches et de construction des savoirs, comme témoin et assistante de sa requête. L'usage du **créole** n'est pour autant pas reconnu comme susceptible de favoriser l'élaboration d'une tâche (EST. ne répond pas à sa sollicitation) et il est rapidement détourné par TON. qui profite de l'occasion pour asseoir de façon ludique ses *compétences plurilingues*. Devant cette relation binaire entre une ratification de la langue et l'usage détourné qui en est fait, DAV., pour ne pas perdre la *face*, se prête au jeu *métalinguistique* et sur le mode de la question formatée (*et le + parler*) interroge TON. :

78.DAV [(s'adresse à TON.)] **ou pè palé kreyol alo**
 79.ABD [**si nou ka palè** créole main` ant
 80.DAV [et le martiniquais alors
 81.TON moi je parle pas ça
 82.DAV et le guyanais alors

DAV. fait alors une seconde tentative dans l'usage du **créole**. Le même schéma se reproduit : il interpelle EST. et la sollicite pour l'exécution d'une tâche :

86. DAV. on fait une introduction **ou ka fè** introduction **ou ka fè**
on tit' conclusion-là

La *désaffiliation* d'EST. est à la fois marquée par son silence (une fois de plus) et la poursuite du TR entamé au TR85 : enfin ils ont (.) [ils vont. Dans cette perspective le recours au **créole** par JES. au TR89 a un statut différent. Le recours au prédicatif (dont nous avons eu l'occasion de commenter la construction syntaxique et la valeur sémantique associée), **sou ka lili lil**, est un régulateur *métadiscursif*. Il lui permet à la fois de sanctionner le rire de DAV. qui pourrait mettre à mal son énoncé, et son attitude d'exclusion à la participation collective de la tâche.

Une fois de plus le recours à la langue autre que celle sollicitée par l'échange pointe un certain nombre de perspectives interactionnelles. Le **créole** n'est pas uniquement utilisé pour *réguler* les conduites, mais il peut ici favoriser une injonction à se recentrer sur la tâche. JES. n'a pas exclu DAV. (rien ne l'empêche comme elle le lui recommande de lire le message écrit) mais elle lui a rappelé par un détour ciblé que l'on ne s'éloigne pas de la *communauté de parole* (au sens *speech events* de Hymes, 1972) sans courir le risque de la sanction. On voit donc ici toute la difficulté d'intégrer le **créole** dans la construction du contenu didactique proprement dit. Le **créole**, dans ce cas précis, reste une langue de la marge qui n'a pas droit au chapitre dans l'élaboration du savoir sans pour autant être entièrement rejeté.

Le deuxième ensemble délimité couvre les TR91 à 127 :

- 91.DAV =sauf pour lui
92.TON pour bien mettre en valeur les deux
93.DAV son visage éclairé
94.JES les choses importantes [le
95.DAV [visage dressé là
96.ANT le basketteur hamburger
97.JES ((montre la feuille)) c'est français ça <((lit la feuille))>
un fond noir pour mettre en valeur les deux choses
98.TON des choses/
99.EST les deux éléments si tu préfères
100.TON c'est quelle origine ça TO NY
101.EST oh TON. ah là là (.) et ((en balayant du regard
circulairement tout le groupe)) je sais pas si vous avez
remarqué mais je sais pas si c'est du fait exprès mais to ny
par ker ham bur ger ça rime=
102.JES =ah oui c'est vrai
103.TON [tony parker hamburger
104.DAV [tony parker hamburger t'as raison
105.EST je sais que j'ai raison merci
106.DAV quelle intelligence **tit' fille-là pa kouyon mem**
107.TON ((montre la feuille à EST.)) c'est écrit tony Parker là en
bas
108.DAV y a un petit truc en bas laisse moi voir
109.TON c'est comme si on voit que le hamburger est plus grand là
c'est juste
110.ABD c'est normal en général on voit les signatures sont en bas
<((s'adresse à DAV.et ABD.))> pourquoi vous me faisez des
grimaçes
111.DAV vous le FAI TES **se la ou ke palè kreyol** qui te fait faire
des fautes là franchement là
112.ABD il est plus à l'aise en anglais je crois
113.DAV SOIT DISANT
114.EST donc je reprends donc j'ai mis j'ai parlé du fait de tony
parker j'ai mis <((lit sa feuille))> tony parker est un
basketteur français qui joue dans une équipe américaine
((lève les yeux de la feuille)) ensuite j'ai mis que genre
les trucs que vous avez dit avant après on a ajouté que ils
ont mis un hamburger enfin le burger en valeur en le mettant
sur le doigt du basketteur en hauteur euh le fond noir est
utilisé pour mettre en valeur les deux éléments les plus
importants tony parker et le burger après tony parker (.) et
burger (.) ça rime
115.DAV d'accord
116.TON apparemment
117.DAV t'as oublié une chose
118.EST quoi/
119.TON la présentation
120.EST oui mais ça c'est les éléments quoi=
121.DAV =[on verra après quoi
122.TON [c'est quoi ce document et tout ça
123.DAV [**ou pè** écrire directement
124.EST [ok maintenant on fait l'intro donc ce document est utilisé
125.TON cette publicité
126.EST c'est une image publicitaire parce que en fait c'est pas
une pub ça//
127.DAV ça fait penser à une vidéo

Les élèves échangent sur l'importance du clair-obscur de l'image et la distribution des proportions (taille du sandwich en particulier). Les TR s'enchevêtrent de façon assez complexe :

TR88-93 : mise en valeur des éléments de l'image et processus associés.

TR94-96 : Commentaire sur la trace écrite.

TR97-103 : Commentaire sur le patronyme du personnage.

TR104-106 : Retour sur les éléments de l'image.

TR107-110 : Commentaires *métalinguistiques* sur l'usage des langues par TON.

On perçoit donc que s'organise un va-et-vient discursif entre le recours à l'image publicitaire, comme support d'hypothèses (sur la construction du sens) et comme lieu d'expertise (la distribution visuelle et le choix d'intensité de couleur font sens). La légitimité de l'image est à la fois donnée (comme objet didactique à partir duquel les élèves travaillent, ce que nous appellerons *l'expertise de l'image*) et construite par les interactions entre les élèves (qui sont chargés de lui donner du sens, ce que nous appellerons *le discours des experts*). Le resserrement autour de la double *expertise (image et discours)* ne laisse aucune place aux *alternances de langues*. On peut même se demander s'il n'y pas contamination de l'objet d'*expertise* sur les pratiques langagières, au TR111 :

vous le FAI TES **se la ou ke palè kreyol** qui te fait faire
des fautes-là franchement là

Le **créole** ne peut que se limiter à un commentaire *métadiscursif* entièrement détaché des pratiques d'apprentissages comme le montre le TR106 : **tit' fille-là pa kouyon mem**. L'ensemble de l'échange se poursuit autour d'une orientation vers la production de la tâche écrite comme l'indique le TR107.

Les TR suivants gravitent autour de cette réalisation *procédurale*. Le *chevauchement* des TR123-124 montre une fois de plus que le **créole** n'est pas associé à la concrétisation de la tâche :

123.DAV [**ou pè** écrire directement

124.EST [ok maintenant on fait l'intro donc ce document est utilisé

Les TR128 à 146 sont ceux qui comportent le plus d'*alternances de langues* et surtout de la part d'interlocuteurs comme EST. qui n'avait encore jamais exhibé cette *compétence linguistique* :

128.TON **an ni on ti** problème avec **ti bagay sa la**

129.DAV **palè kreyol haisyen** ((rires du groupe)) c'est mac **bagay ou fèl-là**

130.EST **KI PWOBLEM A ZOT ANKO LA** ((rires d'ABD.)) je reprends (.)
ce document est une image publicitaire euh comment dire le
truc pour dire que c'est ça a été fait par quick

131.DAV édité par

132.TON **ki sa sa yé la//**
 133.ABD faite par quick
 134.JES publiée
 135.EST je peux mettre ce document est une image publicitaire
 vantant les mérites des hamburgers de quick
 136.DAV ouais ouais
 137.TON oui ça c'est bon **ou kè mètè sa**
 138.DAV le gars parle plusieurs langues
 139.EST ouais c'est ça t'es trop **show off** toi allez **next**
 140.ABD ça c'est cool même les burgers
 141.TON oui c'est trop **dead** la partie française y a même pas ça
 142.DAV c'est ça mec va partie hollandaise
 143.ABD mais y en aura bientôt
 144.EST c'est vrai à côté de match mais ils l'ont dit tellement de
 fois que
 145.ABD ça va ouvrir début d'année
 146.EST ((regarde sa feuille)) bon ok allez on continue on met
 quelque part on parle de ça au premier plan on peut voir ça
 là on dit que on peut voir ça on va le mettre entre
 parenthèses donc c'est quoi qu'on voit au premier plan/

Au vu de cette remarque on est tenté de se demander si les productions langagières associées au changement de langues sont propices au déploiement d'une expertise *heuristique*, *encyclopédique* ou *linguistique*. Or, on peut rapidement noter qu'elles s'articulent à des commentaires hors de la construction de la signification de l'image. La tentative de didactisation de l'*alternance des langues* proposée par TON. est écartée par DAV. qui marque son expertise *linguistique* par un commentaire amusé et détaché de la consigne :

128.TON **an ni on ti problème** avec **ti bagay sa la**
 129.DAV **palè kreyol haisyen** c'est mac **bagay ou fèl-là**

EST. poursuit en **créole** mais pour invectiver ses camarades. Le marquer **anko** exhibe son affiliation à la *régulation* du comportement initiée par DAV au TR16, que l'on note au TR130 : **KI PWOBLEM A ZOT ENCO LA.**

Seuls les TR131 à 134 peuvent marquer une tentative très discrète d'intégrer le **créole** comme langue de l'interaction et de l'apprentissage :

131.DAV édité par
 132.TON **ki sa sa yé la//**
 133.ABD faite par quick
 134.JES publiée

Les autres tentatives d'usage expert de l'*alternance des langues* sont considérées comme relevant d'une tentative d'exhibition de ses *compétences*, immédiatement fustigée : ouais c'est ça t'es trop **show off** toi allez **next**. On est tenté ici de voir l'usage du **créole** balayé littéralement par l'**anglais** qui n'est d'ailleurs plus senti peut-être comme tel (il est en effet difficile de trancher définitivement entre *emprunt* et *alternances des langues* comme nous l'avons montré dans la partie précédente). La poursuite de l'échange est

adidactique et cumule les formes hybrides que l'on hésite à attribuer à une langue plus qu'à une autre (TR139 ou encore 141).

Des TR146 à 171 les interlocuteurs poursuivent la constitution de la trace écrite tout en continuant à s'interroger sur la construction de l'image :

- 146.EST ((regarde sa feuille)) bon ok allez on continue on met
quelque part on parle de ça au premier plan on peut voir ça
là on dit que on peut voir ça on va le mettre entre
parenthèses donc c'est quoi qu'on voit au premier plan/
147.JES la tête de tony parker
148.ABD on voit plus le burger [parce que c'est gros et c'est
agréable
149.TON [c'est ce que je disais ta l'heure
là
150.DAV ça c'est en arrière plan
151.JES ça c'est la photo qui fait ça
152.ABD non D'ABORD tu vois le burger et [APRÈS
153.EST [c'est la photo qui fait ça
154.DAV voilà
155.TON donc tu vois le burger avant tout et après tu as le logo
quick
156.ABD c'est quoi leur devise encore/
157.EST le quick/ je sais pas
158.TON oui mais la compagnie quick
159.JES oui ((s'adresse à son amant)) TON.
160.TON c'est anglophone=
161.JES =**pou ki sa ou kwè kè yo ka pren bagay-là pask'il FWANSÉ**
162.EST non mais les noms d'entreprises françaises qui ont des noms
français ça attire du monde et anglais ça attire plus=
163.DAV =exactement
164.EST de deux je vois pas le fast-food s'appeler rapide attends
tes parents sont par exemple haïtiens est-ce que ça les
empêche de t'appeler **bryan** ou quoi/
165.ABD oui mais tony c'est américain franchement
166.EST ça veut rien dire
167.TON moi je demande est-ce que le propriétaire est A-MÉ-RI-CAIN
168.ABD et ben voilà
169.EST dans un premier temps on peut voir
170.ABD mais tony c'est un nom américain
171.AVD c'est ça comme le **jean's**
172.EST vous savez si tony il joue dans la **N-B-A** ou/
173.ABD je sais pas (.) il joue chez les **chicago bulls** je crois
174.EST pas grave c'est une équipe américaine
175.TON oui c'est pour un événement spécial
176.TON UN événement

On peut même aller jusqu'à affirmer que le recours à l'expertise de l'écrit, assuré par l'expertise de JES., encourage les partenaires de l'échange à mieux appréhender la distribution des éléments constitutifs de l'image. Pour la première fois, on peut dénoter le recours à un TR en créole par JES. qui associe *indexicalisation* et construction de la signification de l'image : 161. =**pou ki sa ou kwè kè yo ka pren bagay-là pask'il FWANSÉ**.

L'ensemble du passage thématise les représentations associées à l'image laudative des États-Unis et la double culture de Tony Parker. JES. parvient à la fois à énoncer un jugement chargé de connotations (en particulier pour une locutrice haïtienne dont la nationalité peut parfois faire l'objet de préjugés culturels ancrés à Saint-Martin) dont elle limite en même temps la portée très menaçante par le recours à une langue autre que celle de l'échange, le **créole**. Une fois de plus, alors même que le **créole** est invité à participer à la construction de l'échange et de la signification de l'image, il reste encore associé à la marginalité dont il dessine interactionnellement les contours. En indiquant en **créole** que Tony Parker est **français**, elle rappelle à la communauté des interlocuteurs qu'ils sont pour la majorité d'entre eux créolophones parce qu'haïtiens d'origine.

L'intervention du **créole** très chargée émotionnellement conduit à un retour à un échange recentré sur la construction des *outils sémiotiques* et du **français**. Les interlocuteurs gèrent un désaccord modéré sur l'identité plus ou moins américaine du joueur de basket-ball.

Le retour au **créole** en 177 est à nouveau d'ordre *régulatif*. Il permet à JES. de redistribuer la parole au titre d'experte en termes *linguistiques* (elle recourt au **créole** pour attirer l'attention) et *heuristiques* (elle a montré l'étendue de son raisonnement au TR161).

Les TR178 à 183 relancent un schéma interactionnel proche des TR142 à 171 :

178.TON non c'est bon c'est bon ((rires de JES. et d'EST.))
 179.EST ok donc je lis l'intro qu'on a fait pour l'instant
 <((lit))> ce document est une image publicitaire vantant les
 mérites du burger de la société quick au premier plan on
 peut voir tony parker basketteur français célèbre qui joue
 dans une équipe américaine et on peut aussi voir le burger
 180.DAV maintenant son caractère
 181.EST attends attends
 182.JES elle peut dire où est le burger c'est son droit
 183.ABD oui on dira qu'il fait=
 184.DAV =une comparaison
 185.EST un ham bur ger appétissant pouvant être
 186.TON est ce que=
 187.DAV =c'est pas pouvant être appétissant
 188.JES mais j'ai pas dit ça

L'expertise d'EST. renforcée par l'appui *procédural* au texte lui permet de mener l'échange et l'aller-retour entre la production de la trace écrite et le débat sur la constitution de l'image.

On observe alors une seconde tentative pour restituer la portée didactique du recours au **créole**, notamment entre les TR190 et 200 :

190.DAV **pou fè on bagay piblisitè**
 191.TON on peut mettre (.) est-ce que tu peux utiliser le mot
 SPONSorisé
 192.DAV **nou pa konnen ki moun ki fè-l**

- 193.JES mais il faut dire qui est son sponsor/
 194.EST mais attendez c'est maintenant qu'il faut que je mette tout ça là/ on va reprendre au second plan
 195.JES ah oui mais attends il faut qu'on parle du second plan c'est second plan ça
 196.ABD moi j'aurais dit premier plan c'est en bas tu vois
 197.EST euh donc je mets au premier plan j'ai dit ça et après toujours au premier plan mais en dessous
 198.ABD ou si non tu mets pas de plan et tu décris l'image seulement
 199.DAV **ou ka fè sa direktment**
 200.TON non on peut dire au premier plan et après à l'arrière plan

Sans pour autant récuser notre analyse précédente, nous souhaiterions apporter là encore une nuance sur l'usage du **créole**. Comme en atteste l'ensemble des TR proposés ici on peut admettre que le recours au **créole** relève ici pleinement de l'action discursive. Le TR195 marque une atténuation du TR précédent par le *métadiscursif* mais lequel dénote une acceptation pleine et *ratifiée* de cette langue. Au TR197 la tentative de répartition *procédurale* de la tâche même si elle essuie un refus particulièrement marqué au TR, sans aucune marque d'atténuation, laisse entendre qu'elle est pleinement reconnue. On observe alors une répartition des rôles tout à fait conforme à ce que l'on a pu observer jusqu'à présent.

DAV. mène l'échange en **créole**, au titre d'expert (personne n'a mis en doute ses *compétences linguistiques*) et s'adresse à TON. qui a montré qu'il était susceptible de comprendre l'échange. Le **créole** est bien *ratifié* ici dans la mesure où son usage est adressé à un interlocuteur précis, même si son recours s'explique davantage pour commenter un point de vue (TR190) que pour initier une séquence porteuse d'une nouvelle information spécifique. Par ailleurs, EST. et JES. se réservent une position d'experte, puisqu'elles sont détentrices de l'accès au texte dont elles sont susceptibles d'autoriser ou non la modification (TR194 et 195). Le **créole** peut donc être pleinement susceptible de participer à la construction de l'échange et à l'élaboration de la tâche s'il ne met pas en danger la *face* des autres interlocuteurs et si il se réserve à un usage d'ordre commentatif.

La dernière partie de l'interaction des TR209 à la fin peut donner l'impression d'être un ensemble relativement éclaté :

- 209.JES DAV. **gen yon pwoblem la (.) ou pa pensé ou te** enregistré
 210.EST <((lit et continue d'écrire))> entre parenthèses à côté de la signature de tony parker
 211.JES ((s'adresse à EST.)) il a un beau sourire quand même
 212.EST il est trop beau même (.) on fait un paragraphe argumenté/ ou pas
 213.DAV il a quel âge tony parker/
 214.TON dans les trentaines
 215.DAV et le hamburger il a été inventé quand/
 216.JES sérieux **ou pa kon sa ki nan tèt ou**

217. EST dans un paragraphe argumenté c'est trois lignes
 218. ABD bouge pas je te dis ça tout de suite
 219. DAV t'as le truc de français
 220. TON **show off**
 221. JES bon **continyè w la**
 222. EST les garçons [on se met au travail
 223. DAV ((montre à TON. la caméra)) [**gadon skelet mi:syè papa**
 224. TON **sa w ou kè di la/ ti-mal**

Les TR évoquant la thématique attendue ou les procédures à effectuer sont moins nombreuses (TR212, TR217, 219 et 222) que ceux évoquant les sentiments des interlocuteurs à l'égard de l'image (TR212), le personnage de Tony Parker en lui-même (TR213-214), l'attitude des interlocuteurs devant la caméra (TR223, 224).

On note à nouveau une séparation très nette entre le recours au **français** pour évoquer les tâches à réaliser, et le **créole** (soit pour *réguler* les comportements dans un mouvement de rapprochement de la tâche, soit pour évoquer des éléments détachés de l'activité, dans un mouvement d'éloignement de la tâche).

3.2.3.3.2. Pour un troisième bilan

Nous nous sommes ici interrogé ici sur la portée de ces *alternances de langues*, leur possibilité à la fois d'articuler des étapes fondamentales de la construction de l'interaction. On a ainsi pu apprécier l'emploi limité du **créole**, souvent réduit à la régulation du flux des comportements. Il peut cependant participer à l'élaboration des savoirs lorsque se pose plus ou moins explicitement la question de l'*identité sociodiscursive* du locuteur, ou que l'on s'éloigne discursivement de la tâche à accomplir.

De façon plus générale, la thématization des langues entraîne leur mise à distance et le renforcement de l'usage du **français** en particulier pour délimiter les tâches à effectuer. On voit donc ici toute la difficulté d'intégrer le **créole** dans la construction du contenu didactique proprement dit. Le **créole** reste une langue de la marge qui n'a pas droit au chapitre dans l'élaboration du savoir sans pour autant être entièrement rejeté. Le **créole** est susceptible de participer aux échanges à condition de ne pas menacer les autres et d'accepter une fonction commentative.

3.2.4. Corpus ayant recours à l'anglais et/ou au français en classe de 1^{ère}

Cette étude concerne les coprus 9, 10, 11, 13 (que l'on traitera de façon couplée) et 12.

3.2.4.1. Corpus 9

La lecture de ce corpus permet de caractériser un autre type de situation, notamment en ce qui concerne la construction de la tâche en dyade. Les deux élèves, une fille (TASH.) et un garçon (JAME.) ont des compétences toutes sensiblement identiques, et sont experts en **anglais**. Il se trouve ici que l'éventail des pratiques observées jusque là n'avait pas conduit encore à envisager une nouvelle dynamique d'interrelations entre deux interlocuteurs qui mobilisent leur savoir en présence d'une autre interlocutrice. La *ratification* ponctuelle de la présence cette dernière n'induit pas nécessairement pour autant qu'elle soit invitée à participer à la tâche. La présence d'une autre élève, alors même qu'elle ne s'exprime dans le corpus qu'en **français** invite donc à s'interroger sur la façon dont se tissent le lien entre les langues par les interlocuteurs pour réaliser la tâche. La quasi absence d'intervention de l'enseignant (PROF7.) au cours de l'échange invite à proposer un découpage de l'ensemble en fonction des étapes de l'interaction. Là encore, au vu de la longueur du corpus, nous avons fait le choix de commenter cette dernière au fur et à mesure du déploiement interactionnel.

L'ouverture du corpus manifeste clairement une opposition sur l'entrée dans l'activité. TAS. traduit en termes *procéduraux* l'appréhension de la tâche, alors que JAME. atteste de son désaccord par la mention d'un événement antérieur relevant de la consigne :

- 1.TASH on va prendre un thème
- 2.JAME mais on nous a pas demandé ça

La première tentative d'entrée dans l'activité est ajournée. Le TR3 marque une transition dans le développement interactionnel avec l'intervention de PROF7. s'adressant à l'ensemble de la classe :

- 3.PROF7 juste une information je me suis trompé il faut mettre le nom du professeur encadrant je me suis trompé au dernier cours

Les TR suivants sont alors l'occasion pour les deux élèves de commenter la parole de l'enseignant :

4. JAME ((s'adressant à sa camarade)) **TASH. you heard**
5. TASH **quoi**
6. JAME **you heard**
7. TASH **you talkin' when he talk**
8. JAME **you heard whah he say (.) he says he gon` corriger whah he say before**
9. TASH **woy**
10. JAME tu vois il essaie de nous induire en erreur parce qu'il nous a dit qu'il allait utiliser cette feuille-là pff and **that's obviously not the same**

JAME. *initie* le changement de langue au TR4 pour commenter la parole de l'enseignant. Le passage à l'**anglais** s'instaure par le *métadiscursif* *you heard* qui favorise une certaine complicité avec son interlocutrice. En lui demandant si elle a entendu ce qui a été dit, il invite par le changement de langue à se positionner *de facto* dans une mise à distance du contenu de l'énoncé. Le passage à l'**anglais** agit ici comme un filtre qui oriente la destinataire vers une communauté de pensée dont il se propose de développer le contenu informatif au TR8.

Le TR10 initié par JAME. permet de développer sémantiquement tout l'implicite contenu dans l'*emprunt* *corriger* énoncé au TR8. Le TR10 se construit alors selon un double niveau. Le premier concerne la reformulation du propos de l'enseignant en **français** :

tu vois il essaie de nous induire en erreur parce qu'il nous a dit qu'il allait utiliser cette feuille-là pff

qui contient déjà une modalisation supplémentaire par rapport au report de l'information opéré au TR8. Le second marqué par un passage à l'**anglais** relève d'une seconde modalisation de l'énoncé par JAME. qui dénote pour la seconde fois une désapprobation.

La tâche n'est alors mise en place qu'à partir du TR11 par TASH :

11. TASH bon ((regarde l'ordinateur)) **ok what's up let me see the (.) we goh a témoignage dis is abou' schizophrénie on va parler de ça <((elle écrit))> qu'est-ce que la schizophrénie**

La distribution des langues à l'intérieur du TR est alors plutôt claire. La mise en place *procédurale* de l'activité se fait en **anglais** avec un *emprunt* au lexème **français** : bon **ok what's up let me see the (.) we goh a** témoignage. La thématization du document se fait en **anglais** : **dis is abou' schizophrénie**. Il paraît néanmoins délicat de déterminer le statut lexical de l'expression *schizophrénie*. Devrait-on parler d'*emprunt* ou d'*alternance de langue* ? Toute la difficulté vient de la poursuite en **français** de l'énoncé.

On pourrait dans un premier temps considérer qu'il s'agit d'un *emprunt*. Cette hypothèse implique une démarcation discursive nette entre les deux énoncés. Le lancement de l'activité ayant lieu en **anglais**, le recours à un interrogatif en **français** qu'est-ce que dans un énoncé se justifierait par le recours à un *objet extra-discursif* (l'extrait de la page numérique dans laquelle TASH. aurait lu ce terme là). Le prélèvement du mot et sa transcription à l'écrit imposerait un changement d'énoncé en **français**.

Une seconde hypothèse permettrait d'envisager une démarcation moins nette entre les deux *procédures*, le prélèvement de l'expression et la transcription écrite. On peut supposer que le prélèvement d'une information dans un texte écrit et donc lu en **français** (rien ne permettant de justifier clairement que l'extrait soit traduit par TASH. sinon dans sa tête) orienterait déjà potentiellement la réalisation de la tâche en **français**. Il faudrait alors dans ce cas considérer que le lancement *procédural* de la tâche a bien lieu en **anglais**, mais que la réalisation de la *procédure* proprement dite (lecture, prélèvement et transcription de l'information) se fait en **français**. Nous aurons l'occasion de montrer ultérieurement les répercussions en termes didactiques de cette double lecture de l'extrait.

Aux TR12-13, la reformulation de l'énoncé se fait bien en **français** et le recours à l'**anglais** opéré par JAME. n'a vertu qu'à attester sinon de son assentiment du moins de sa participation à l'activité :

- 12.JAME schizophrénie yeah
13.TASH <((écrit))> lorsqu'on exprime une vraie personnalité double par rapport aux autres ((appelle PROF7.)) on a pas le droit monsieur de: ((PROF7. repart)) on va parler de ça <((elle écrit))> qu'est-ce que la schizophrénie

Les TR15 à 33 marquent l'intrusion d'une élève *non ratifiée* dans l'activité, s'invitant dans l'activité, et les répercussions qu'il y a sur l'interaction elle-même :

- 15.JAME **that's what we are doing and YES we are TALK-ING PROPER ENGLISH**
16.ÉLÈV bon moi je cherche un truc [sur
17.JAME [in English PLEASE
18.ELEV LOL
19.JAME **no joke thank you continue searching for=/**
20.ÉLÈV =sur la souffrance
21.JAME **yeah**
22.ÉLÈV mais dans l'actualité
23.JAME **what was that (.) can you repeat/**
24.ÉLÈV je cherche dans l'actualité sur le thème de la souffrance
25.JAMES **your job so you want me to do YOUR job/**
26.ÉLÈV non mais n'importe quoi
27.JAMES **excuse me but actuality it is yours**
28.ÉLÈV NON:
29.JAME **i'm on the past you're on the actualité**
30.ÉLÈV mais je cherche un peu partout
31.JAME **so that's not actuality**

32.ÉLÈV mais c'est l'actualité

33.JAME **so why are you searching for** héréditaire chez l'homme

La distribution quasi symétrique des alternances de langues entre les deux interlocuteurs polarise très nettement les deux attitudes asymétriques en jeu. ELEV. est clairement en situation de requête alors que JAME. déploie plusieurs stratégies pour ne pas l'aider. Le choix de la langue opère ici pour la première fois comme un élément de discrimination visant à exclure explicitement un interlocuteur perçu comme intrusif. Le TR15 associe clairement la réalisation de la tâche en dyade avec le recours à une forme d'**anglais standard**. La thématization de l'expertise en **anglais** de JAME. est dénotée par plusieurs outils :

15.JAME **that's what we are doing and YES we are TALK-ING PROPER ENGLISH**

La hausse du ton marquée ici par le recours aux majuscules et le détachement des syllabes explicite la distanciation dont fait preuve JAME. vis à vis de la tentative d'intrusion de sa camarade. L'emploi du **YES** ne correspond pas tout à fait à la *sollicitation* qui a été exprimée au TR précédent, puisqu'elle portait simplement sur le choix de la langue dans la conduite de l'activité. Ici on peut noter une légère modification sémantique orientant l'affirmation non plus sur le seul choix de langue mais davantage sur le niveau d'expertise, dont il exhibe l'importance.

Des TR16 à 17, la poursuite de la requête de l'élève en **français** fait l'objet d'un évitement immédiat de la part de JAME. au TR suivant, puisqu'il en fait la condition même pour pouvoir répondre à cette sollicitation :

16.ÉLÈV bon moi je cherche un truc [sur

17.JAME [in English PLEASE

La dénégation de la requête aurait pu aboutir à une impasse, dans la mesure où la mise en péril de la face d'ELEV. entraîne de sa part une tentative de déstabilisation de JAME. par le recours au *métadiscursif* au TR18 : LOL. La posture de JAME. rejette la tentative de désamorçage comique de sa camarade, et exhibe cette fois-ci son aide.

Des TR19 à 33, la possibilité d'une collaboration est clairement évitée :

19.JAME **no joke thank you continue searching for=/**

20.ÉLÈV =sur la souffrance

21.JAME **yeah**

22.ÉLÈV mais dans l'actualité

23.JAME **what was that (.) can you repeat/**

24.ÉLÈV je cherche dans l'actualité sur le thème de la souffrance

25.JAMES **your job so you want me to do YOUR job/**

26.ÉLÈV non mais n'importe quoi

27. JAMES **excuse me but actuality it is yours**
 28. ÉLÈV NON:
 29. JAME **i'm on the past you're on the** actualité
 30. ÉLÈV mais je cherche un peu partout
 31. JAME **so that's not actuality**
 32. ÉLÈV mais c'est l'actualité
 33. JAME **so why are you searching for** héréditaire chez l'homme

Les énoncés formulés par JAME. se rapprochent clairement de ceux d'un enseignant, proposant clairement une aide (TR19 : **continue searching for=**) marquant son approbation (TR21 : **yeah**) et invitant à mobiliser toutes ses ressources pour clarifier son propos (TR23 : **what was that (.) can you repeat/**). La proposition d'entraide de JAME. n'est finalement pas maintenue. Il revient sur sa décision d'une part en mentionnant clairement une répartition des tâches (TR25 : **JAME. your job so you want me to do YOUR job/**) et une justification par le recours à l'*objet extradiscursif* (**i'm on the past you're on the** actualité).

On a donc pu observer dans ce cas que la distribution des langues, en particulier dès le moment où elle a été thématifiée, a surtout servi à délimiter une frontière entre les deux interlocuteurs. La démarcation s'est opérée en termes de *compétences linguistiques* (**anglais** et **français**), *praxéologique* (tentative d'intégrer le groupe mais rejet d'accomplissement de la tâche), *identitaire* (rôle de l'enseignant endossé par JAME. pour souligner l'*asymétrie* des relations). Pour autant la distribution des langues, si elle n'a pas permis l'élaboration de la tâche, n'a jamais entravé le déroulement de l'interaction.

C'est ici un des rares cas où l'interaction se construit à rebours de la tâche. En revanche, comme nous l'avons noté précédemment, le recours à une autre langue que le **français** ou dans cet exemple sa simple thématification, par un interlocuteur non *ratifié* fragilise d'autant ses interventions perçues comme une menace envers l'intégrité de la *face* des participants engagés dans la tâche. Si JAME. ne répond pas à la sollicitation de sa camarade explicitement, les procédures qu'il met à l'œuvre dans les TR suivants invitent à apporter quelques nuances.

Des TR33 à 64 on observe une collaboration progressive de la dyade avec la troisième interlocutrice. À partir du TR33, JAME. invite ELEV. à présenter une nouvelle fois son sujet :

35. JAME **she have the mouse (.) she have her** clavier ((regarde l'écran)) **oh my god just like i say** <((s'adresse à ÉLÈV.) **wha exactly you want me to search in** actualité

Le recours à l'*objet extra-discursif* (l'ordinateur et les ressources numériques) a permis de relancer l'interaction. En opérant une recherche par le numérique, où JAME., se positionne comme un exécutant, le partage des tâches est alors possible. La thématisation du sujet est alors proposée par ELEV au TR36 : un truc sur les comportements à risques.

Les TR37 et 38 sont alors l'occasion d'une brève reformulation initiée par TASH. : ((s'adresse à JAME.)) **make up moun think about dis ting**. JAME. s'oriente vers la lecture du document numérique. Le premier énoncé associé à la lecture est en **français**, avant d'en opérer une réappropriation en **anglais** :

38.JAME ((regarde l'écran)) **like how ils sont jugés quoi like how they be judged yeah** ((montre à TASH.)) **THIS/**

L'aide proposée à ÉLÈV. ne consiste donc pas en une prise en charge de son travail, comme JAME. l'a précisé, mais en une élaboration de sa propre recherche, dont la réalisation en termes *procéduraux*, pour laquelle ÉLÈV. est invitée à assister à la première étape, la recherche d'informations. JAME. réitère en **anglais** son invitation à voir de plus près l'information prélevée. Alors même qu'il poursuit dans une langue qu'il a initiée comme celle de l'exclusion, il ménage avec attention sa camarade qui refuse d'apparaître à l'écran, au TR44 :

but just put there they won't see you ((décale l'écran de son ordinateur)) **just watch**

L'aide proposée est renforcée par TASH. qui invite en **français** son camarade à transformer l'information prélevée en objet de savoir au TR45 :

((lit les premières lignes de la définition)) **TIENS PRENDS-CA c'est comme une actualité**

JAME. met à distance la proposition de sa camrade au TR46 : mais il faut faire une coupe. La traduction en termes *procéduraux* du débat se marque alors par un changement de langue. On observe ainsi une déclinaison des *procédures* à l'œuvre en anglais des TR47 à 57 :

47.TASH **ALL:**
48.JAME **we gonna take das after**
49.TASH **hein/**
50.JAME **i say i begin after**
51.TASH **no now**
52.JAME **which part do i take/**
53.TASH **all together**
54.JAME **ok i put all in black**
55.TASH **yeah after we goin` sélectionner after (.) nuh**
56.JAME **look what we've done (.) i want to put it in there**
57.TASH **wha's dah/ where yo take that from**

Néanmoins le recours à l'*objet extra-discursif* en français entraîne un recours massif au **français** dans le TR58 réservant l'**anglais** pour des cas de commentaires *métadiscursifs* :

(...) la question de l'insertion des schizophrènes dans la société n'est pas réglée XXX pour retrouver une identité et prendre confiance en soi oh **you see somebody work in** quand une schizophrène travaille ça aide à atténuer les effets de la schizophrénie (.) là il(s) parle(nt) c'est ça **i think we have enough** (...)

La sortie de la fiction initiée par JAME. précédemment, dans laquelle il avait endossé le rôle (Vion, 1992) de l'enseignant expert, le conduit à reprendre l'échange en français avec ELEV. au TR60 :

((à ÉLÈV.)) t'as déjà fini ta partie toi/ ta partie à toi tu l'as d'jà finie (.) presque/

Le recours au **français** s'accompagne ici d'une reconnaissance de son interlocutrice comme une partenaire *ratifiée* pleinement et légitime dans l'échange. L'échange porte alors sur le degré de réalisation de la tâche. On peut donc clairement affirmer que le recours aux langues relève d'un enjeu identitaire marqué, à travers lequel se jouent des rapports de force. Le passage en **anglais** attestait d'une asymétrie en termes de *compétences linguistiques* et en termes de savoir-faire.

Le recours au **français** dénote ici la reconnaissance d'un pair par l'autre, et une centration sur le commentaire de la tâche. TASH. s'associe clairement à ce partage commentatif de la tâche, comme l'atteste le TR61 en français :

<((à ÉLÈV.))> en fait on a développé mais je savais pas quoi mettre on avait pas notre grand un <((à JAME.))> septembre

La poursuite de l'activité est donc menée en **français** par TASH, et le recours à l'**anglais** permet surtout de modaliser l'énoncé et l'explicitation de sa transformation en termes *procéduraux* :

62.JAME hein/
63.TASH **write** septembre

Des TR64 à 67, on observe une sortie progressive de la tâche. Les TR64 à 65 qui dénotent une incursion hors de la tâche vers le domaine privé se font alors en **anglais** :

64.JAME ((montre son portable)) tu vois **she play too much with me**
on peut juste être amis **the only one : she want is=**
65.TASH **friendship**

De la même façon, les commentaires autour de la caméra se font aussi en **anglais**, et les ceux évoquant des attitudes liées à ce qui est en rapport avec la caméra en **anglais** et en **français** :

- 66.JAME **exactly it goin` fast it almost done i say it almost done da's true no**
67.TASH de quoi
68.JAME ((manipule son portable)) **da's de end**
70.TASH ((manipule le portable de JAME.)) mais non c'est réparé **like when's happening put das ting on**
71.JAME ((regarde la camera)) **de batterie low**
72.TASH **he batterie low** trente deux secondes
73.JAME non trente deux minutes
74.TASH ((à JAME. qui se lève)) **take he: ting** ((à JAME. qui cherche la batterie)) tu voulais le faire et voilà t'es trop nul t'es trop bébé cadum occupe toi plutôt du truc là
75.JAME mais je m'en fous
76.TASH **STOP you sick**
77.JAME oui mais tu vois genre j'ai toujours mon téléphone mais quand j'ai besoin d'une appli en maths et ben là genre j'ai plus de batterie du coup je dis ah désolé j'ai plus de téléphone

La distribution des langues est ici fonction du degré de proximité thématique avec l'activité. Les énoncés portant sur la caméra indirectement associée au déroulement de l'activité se font en **anglais**. En revanche, l'anecdote de l'absence de batterie en cours de mathématiques se fait en **français**.

Des TR78 à 88, les élèves se recentrent à nouveau sur la tâche. Suivant cette même logique, le retour à l'ordinateur comme support principal de la recherche se fait à principalement en **anglais** :

- 78.TASH **i dunno whah to do**
79.JAME **i just read the summary** et=
80.TASH **just take a picture**
81.JAME **of that/**
82.TASH **no of the all**
83.JAME **wa` t wa`t**
84.TASH **it clear the screen it come from antivirus watcha example it twenty times more faster**
85.JAME oui c'est ça c'est à cause de l'antivirus
86.TASH **the first time i do it my screen was dirty**
87.JAME **but i do das ting too it take a lot a lot**
88.TASH **you goh that/**

On a pu voir ici que la distribution des langues ne permet pas l'élaboration de la tâche alors même qu'elle favorise le déroulement de l'interaction. Par ailleurs, on peut noter que le recours au français n'est autorisé que par les participants *ratifiés* réunis autour de la même tâche. L'anglais ici sert de rempart identitaire pour éloigner les interlocuteurs non invités.

3.2.4.2. Corpus 10

La particularité de ce corpus réside dans l'appréhension de la consigne qui n'est pas seulement envisagée en soi mais qui sera rapidement fédérée à la prise en compte de la réalisation finale, consistant en une présentation du dossier de recherche avec le choix d'un support visuel (fixe ou mobile). Les trois interlocutrices ont des compétences plutôt élevées, et sont toutes expertes en **anglais**. On se demande ici quelles peuvent être les répercussions de cette *projection* de la tâche envisagée sur la production même de la tâche et l'influence qu'elle peut avoir notamment en situation sur les décisions mobilisées pour en assurer la réalisation. La longueur du corpus et les rares interventions de l'enseignante invitent à un découpage séquentiel par étapes discursives, que nous commenterons au fur et à mesure.

Lors de l'entrée dans la tâche, des TR1 à 4 les élèves déterminent les ressources à utiliser :

- 1.GAEL **this a funny huge computer anyway let's continue** c'est le trente et un mars c'est ça
- 2.DOUL **yes it is**
- 3.ASHL **don' t we need internet**
- 4.DOUL **no we don't** tant qu'on a pas fini ça sert à rien

Deux des interlocutrices s'accordent sur le fait de ne pas avoir recours à internet. Les ressources numériques ne sont pas reconnues comme pertinentes ici pour poursuivre une tâche déjà entamée.

Les TR5 à 13 marquent une interruption de la tâche :

- 5.ASHL ((se met devant la camera)) **i'm special yes you special oh my god don't set on me this is actually the ASHL. show ok girls let's work seriously this thing**
- 6.DOUL allez travaillons **let's work** on a un rendez-vous avec le travail
- 7.ASHL **yeah get** une bonne question
- 8.GAEL **you said the N-word you said the n-word**
- 9.DOUL **ok let's work work work work work work work** comme par hasard on continue à plu- pluie à faire quoi **yes** il est content on faisait passeport il pleuvait je sais **what is it filming yes it is filming why you laughing why you laughing why you laughing do i can do you have a cute but** <((fait du bruit avec sa bouche))> **trek trek trek left right left right left as you see is but as you see is a i'm not kidding on him i'm complementing on him it's like me WHISKY BUT BIGGER BUTT JUST LIKE MR WHISKY YO WHOLE DIFFERENT meaning we can talk about children but not about teacher**
- 10.GAEL ohhh chut
- 11.DOUL **they know who they are** on doit travailler **yes time to work**
- 12.GAEL **right now** ((montre le côté de l'ordinateur)) **this is a clé**
- 13.DOUL **no this is a macintosh**

ASH. et DOUL. se livrent à une série de jeux devant la caméra. Les énoncés sont produits en **anglais**. La proposition d'ASH. en **anglais** de poursuivre la tâche n'est pas ressentie comme suffisante par DOUL. qui a recours à une répétition dans les deux langues (**anglais** et **français**) avant de proposer une reformulation en **français** pour relancer l'activité. L'alternance des langues ici permet ici essentiellement de *réguler* l'activité et de modaliser plus nettement l'injonction visant à imposer un retour à l'activité, TR6 :

allez travaillons let's work on a un rendez-vous avec le
travail

L'injonction ne sera pas suffisante pour déclencher une reprise de l'activité. DOUL. au TR9 se relance dans un récit à caractère anecdotique dans lequel l'alternance des langues se construit sur la concomitance des deux niveaux narratifs. Le **français** recouvre essentiellement le souvenir d'un jour de pluie à l'école, alors que l'**anglais** renvoie davantage à la situation d'énonciation dans laquelle s'ancre son intervention. La perturbation des règles déontologiques susceptible de mettre en péril l'interaction entraîne un retour au **français**. Le TR10 atteste de ce revirement linguistique : ohhh chut. DOUL. ne semble pas tenir compte de cette mise en garde comme l'atteste le recours à l'**anglais**, au TR11 :

they know who they are on doit travailler yes time to

La mise à distance de l'énoncé de sa camarade est renforcée par l'usage de part et d'autre de l'énoncé de l'**anglais**. On peut à ce stade-là de l'étude du corpus constater que l'alternance des langues couvrent plusieurs fonctions. Elles permettent dans un premier temps d'amorcer une reprise vers l'activité en cours. Elles assurent aussi la délimitation de l'ancrage ou non de l'énoncé dans la situation d'énonciation. Enfin, elles favorisent une mise à distance d'un énoncé susceptible de mettre en péril le déroulement de l'interaction. Si l'alternance des langues n'a pas ici de fonction proprement didactique, elles n'en demeurent pas moins vectrices d'une tension entre les locuteurs, entre le locuteur et son énoncé, et sont de fait susceptibles d'avoir des fonctions similaires dans des situations plus proprement didactiques.

La reprise de l'activité notamment en termes *procéduraux* voit une réactivation de l'alternance des langues, en particulier des TR15 à 19 :

- 15.DOUL **let me see the** introduction
16.GAEL **what is it we need to look for the** développement **i gotta do it now** (.) c'est lequel euh le développement **what you look for is** le développement il faut continuer l'introduction
17.DOUL c'est comme ça on fait notre devoir/
18.GAEL bon et l'objectif de la séance c'est quoi/ (.) finir le dossier/
19.DOUL **no we can't finish in only one hour**

GAEL. au TR16 recourt aux deux langues selon un *tressage* particulier. La première partie de l'énoncé est en **anglais**, si l'on excepte l'*emprunt* en **français** à ce qui relève à la fois de l'*objet extra-discursif* et en même temps à une terminologie scolaire spécifique : **what is it we need to look for the développement i gotta do it now**. La demande d'aide concernant l'*objet extra-discursif* se fait en **français** : c'est lequel euh le développement. La sollicitation des autres interlocutrices se fait en **anglais** : **what you look for is**. Enfin, le retour à l'*objet extra-discursif* se fait en à nouveau en **français** : il faut continuer l'introduction.

On peut donc à ce stade admettre que la répartition des langues est fonction de l'objet dont il est question dans l'énoncé. L'orientation vers la *démarche heuristique* ou l'adresse à ses camarades se fait principalement en **anglais**. En revanche, lorsque la focale est mise sur l'*objet extra-discursif*, on dénote une propension au recours au **français**. Cette hypothèse invite à considérer les deux TR suivants comme un recentrement sur l'*objet extra-discursif*.

Par conséquent, l'énoncé de DOUL. se conçoit comme un ensemble présenté en termes structurels, comme en atteste le TR17 : c'est comme ça on fait notre devoir/. Le TR suivant de GAEL. se comprend donc alors comme un accomplissement *procédural* des étapes susceptibles de structurer le dossier selon cette même logique : bon et l'objectif de la séance c'est quoi/ (.) finir le dossier/.

Le passage à l'**anglais** dans le TR porte alors non plus sur le dossier lui-même mais sur l'investissement des acteurs engagés dans le processus, via le TR19 : **no we can't finish in only one hour**.

La même distribution se vérifie jusqu'au TR34, avec une prise de parole essentiellement en **anglais**, sauf dans le cas des *emprunts*, et lorsque les élèves recourent à l'*objet extra-discursif* (les consignes imposées soumises à la lecture ou le dossier en cours de constitution évoqué par celles qui le réalisent) :

- 20.GAEL **i need more paper i don't have enough paper to do it**
 21.DOUL ok mais il faut demander gentiment
 22.GAEL **it's my speak ok anyways if you said let's gonna continue so démarches et (MO YEN utilisé ; MO YENS utilisés) so internet ça marche/**
 23.DOUL **why internet**
 24.GAEL **no i mean by the mean of internet**
 25.ASHL **so we need the adresse ting and so**
 26.GAEL **i have to put das ting in dat**
 27.DOUL **if you do the internet ting you goh: to write it in recherches we go: the information still**
 28.GAEL **but whah to complicate the ting/ i don't like too much of this nuh i can't see huh**
 29.DOUL **because you just have to**
 30.ASH <((lit la feuille))> bon difficultés en trouvant les informations
 31.GAEL **so what we have to do c'est le développement and conclusion we going to regrouper all the dossier and take the maximum information that is not necessary**
 32.ASH **me and DOUL. had regroupé everything but i don't know how it come out (.) we need the lexique i told you about it it come from the introduction**
 33.GAEL **the lexique and the sommaire is not the same thing we have to put it at the back and little information lacking**
 34.DOUL **i thought it was INTRO (.)**

À partir du TR35 s'intègre dans cette construction de l'interaction, une référence plus précise au cadre de l'évaluation prospective dans laquelle les interlocutrices se projettent. Le rappel de la situation est évoquée par DOUL. au TR35 :

we going to say opinion au oral then/ if they ask us because our opinion already in the dossier oh yeah the conclusion everyting

On dénote un recours à l'**anglais** alors même que la locutrice évoque les *procédures* à l'œuvre à l'oral. Le choix de la langue se justifie ici dans la lignée de ce que nous avons proposé. L'hypothèse tient à l'investissement de la locutrice dans la *procédure* comme en atteste l'ensemble des occurrences analysées précédemment. On peut donc en déduire que le recours à l'*objet extra-discursif* lorsqu'il intègre les *procédures* de ces acteurs semble faire passer au second plan le choix du **français**. Le TR36 prolonge ainsi cette hypothèse avec l'évocation d'une scénarisation possible. Le TR37 mis en place par GAEL. s'oriente vers la *procédure* mise en place par DOUL.

La difficulté à se projeter dans le scénario de l'oral met à mal l'interaction et implique alors un basculement en **français**, comme l'attestent les TR38 à 40 :

- 38.ASHL qu'est-ce que tu veux dire merci
39.GAEL **dotting you dotting we have to put doctor/ did we**
40.ASHL mais moi je le connais pas pourquoi je vais DIRE

Le maintien du **français** par ASH. atteste ici d'un positionnement *identitaire* marqué, où le refus de la langue se double de celui de la position dans laquelle elle refuse de se reconnaître. La poursuite des *procédures* à l'œuvre dans la constitution du dossier impliquant l'investissement spécifique de chacune des interlocutrices entraîne le maintien de l'**anglais**. Le recours exceptionnel au **français** peut s'interpréter alors comme une mise à distance du propos.

Des TR43 à 60, on observe alors un retour à l'*objet extra-discursif* (le texte à produire) :

- 43.DOUL **that's the prevention we going to put that in it** on va effacer tout ça vous êtes d'accord on a déjà commencé l'introduction mais on a toutes les informations on veut savoir on va tout organiser
44.GAEL **gyal it's too long don't put all that kinda information that ain't going to be there at all**
45.DOUL **so the intro finish**
46.ASHL on doit enlever quoi après
47.GAEL je sais pas comment tu vas modifier on va manger et tout
48.ASHL **for the last time** on a pas assez de pages
49.GAEL **and who's going to do the dossier ((montre ASHL.)) you all right/**
50.ASHL **so I take all the information on my key**
51.GAEL **we have enough pages**
52.DOUL **with the [symptôme that and that**
53.GAEL [you put témoignage ain't that important what you do with the magazine the one we imprimé from the c-d-i=
54.DOUL **=it ain't important it ain't have nothing to with the young or people killing**
55.ASHL les filles on va pas euh terminer **no** c'est ça aussi mais on a pas décidé la photo
56.DOUL **we choose a lot of pictures but we=**
57.ASHL =et vous voyez **i have no idea (.) i thought it was one thing I thought it was this one and it wasn't (.) where we going to put the barn**
58.DOUL **everything have to do with the presentation we going to encadrer it**
59.ASHL **we're just going to put the picture and the titre there do i have to do it**
60.GAEL **we have to fancyviliser the people**

DOUL. au TR43 bascule en **français** à un moment où la constitution de l'objet à produire risque d'être mise en péril. Pour préserver les *faces* elle s'intègre par le pronom à l'ensemble de l'activité mais il n'en demeure pas moins que la proposition de reprendre ce qui a été déjà réalisé est non seulement signalée par le changement de langue mais atténuée d'autant par l'élaboration d'une proposition de substitution.

Le changement de langue associé au remodelage de l'écrit, lieu d'expertise fort, ne peut s'accomplir que de façon collective. L'assentiment des deux interlocutrices se manifeste autant par la montée de la voix que par le changement de langue des TR consécutifs :

46.ASHL on doit enlever quoi après

47.GAEL je sais pas comment tu vas modifier on va manger et tout

Le recours à l'*objet extra-discursif* peut lui aussi légitimer le recours au **français** comme au TR48 : **for the last time** on a pas assez de pages. Lorsqu'il s'agit de poursuivre le recensement des *procédures* à l'œuvre, le recours au **français** permet à la fois de signaler que l'on est bien dans une orientation vers l'*objet extra-discursif* ce qui légitime d'autant la proposition qui est lancée, comme au TR55 :

les filles on va pas euh terminer **no** c'est ça aussi mais on a pas décidé la photo

Les interlocutrices recourent alors à l'**anglais** pour insister sur l'investissement et l'implication dans la tâche.

Des TR60 à 65, les élèves abordent alors la question de la passation de l'exercice à l'oral :

60.GAEL **we have to fancyviliser the people**

61.ASHL **we going to pick up the link**

62.GAEL [i forgot to wreuh: ` t

63.DOUL [wa: `t wa: `t I never take it out like i mean i never take it out a long time ago=

64.ASHL bon on va trouver tout ce qu'on a trouvé

65.GAEL **what do you want on the:** quoi d'autre on peut mettre **like** celui on va trouver du truc on a pas rassemblé là

Le TR60 est donc l'occasion de ramasser l'ensemble des commentaires essentiellement orientés sur l'investissement des partenaires qu'elle réoriente comme un effet à produire sur l'interlocuteur. Elle recourt au même trait de subjectivité pour délivrer cette charge émotionnelle qui permettra d'assurer la séduction de l'auditoire :

TR60 : **we have to fancyviliser the people**

Cet énoncé est donc l'occasion de remotiver les pratiques liées à l'élaboration du dossier, et de faire le point sur ce qui a été oublié comme au TR62. Juste avant que le professeur n'arrive on perçoit l'émergence d'une hésitation sur ce qui a été produit, ce qu'on peut mobiliser tel quel (on a trouvé ce qu'on a trouvé) et la tentative de poursuite du dossier.

Des TR66 à la fin, les filles échangent avec PROF8. sur la constitution du dossier :

- 66.PROF8 vous en êtes où pour le dossier
67.DOUL en fait on a tout mais il faut qu'on organise l'intro et tout ça
68.PROF vous me l'envoyez quand/ par mail parce que vous rappelez que sur le plan j'avais fait des commentaires
69.DOUL oui
70.PROF du coup c'était à remanier et là vous avez [remanié/
71.GAEL [oui **yeah but I sent it yeah** ((PROF8. met une vidéo))
72.DOUL c'est sur le trafic d'organes
73.ASHL **ayo** trafic d'organes-aw on a déjà travaillé ça
74.PROF t'es même pas venue voir l'expo l'année dernière
75.ASHL mais madame **i forgot** ((montre sa feuille)) **do we have to keep that thing**
76.PROF attention ne privilégiez pas l'oral sur l'écrit parce que j'ai vu que vous avez déjà fait la vidéo mais là c'est le dossier à l'écrit qu'il faut rendre je dois voir quelque chose
77.ASHL ((s'adresse à ses camarades))> **everybody gotta work**
78.DOUL **do we have all the information on that/**
79.GAEL **me I WILL do it**
80.DOUL mais moi j'ai pas tout j'ai pas fini mon grand en fait j'ai fait mon grand un je dois compléter
81.ASHL **but why we don't put it as a style**
82.PROF en tout cas l'intro pour la semaine prochaine vous la lisez le plan c'est bon vous l'avez envoyée je veux que vendredi prochain y est des choses écrites et mémorisées si le contenu n'est pas solide les vidéos ça sert à rien ((PROF8. s'en va))
83.GAEL **so THIS will be in the** développement
84.DOUL **yeah for the prévention you did it already**
85.ASHL **you just need précision(s) like vegetables and all dat ting when you don't eat animals**

L'arrivée de PROF8. resserre le dossier autour de la maîtrise de l'écrit. La répartition des langues confirme ce que l'on a dit précédemment : le recours à l'*objet extra-discursif* est en **français**, et le retour sur les *procédures* mises en place se fait en **français**. Le point sur l'ensemble des ressources fournies se fait en **anglais** au TR78 et atteste de la vitalité de la constitution du dossier.

En revanche le passage en **français** est réservé à la perspective bilan sur le dossier avec ce qui est vu et ce qui manque. Cet aspect bilan et d'étape entre écrit et oral (secondaire et surtout second sur le plan chronologique) a d'ailleurs particulièrement été mis en valeur par l'opposition tranchée par l'enseignante en **français**.

On s'est demandé ici quelles pouvaient être les répercussions de cette *projection* de la tâche envisagée sur la production même de la tâche et l'influence qu'elle pouvait avoir notamment en situation sur les décisions mobilisées pour en assurer la réalisation.

La répartition des langues confirme ce que l'on a dit précédemment : le recours à l'*objet extra-discursif* est en **français**, et le retour sur les *procédures* mises en place se fait très souvent en **anglais** et en **français**. Néanmoins, le passage en **français** est réservé à la perspective bilan sur le dossier avec ce qui est vu et ce qui manque.

3.2.4.3. Corpus 11 et 13

Nous restituons ici une lecture croisée des deux corpus, telles que nous l'avons proposée par deux fois (Candau et Anciaux, 2014 ; Candau, 2014)⁸⁹. 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. 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. Les compétences visées par ce type d'activité sont d'ordre *encyclopédiques* (savoirs scolaires attendus), *heuristiques* (analyse de la consigne et élaboration de stratégies de recherches), et *linguistiques* (niveau de **français langue de scolarisation** particulièrement élevé dans cette épreuve où l'on peut difficilement discriminer la langue comme objet de la langue comme medium d'apprentissage). Dans le corpus 11, on peut noter que les deux filles ont une compétence linguistique très élevée en **anglais**, mais faible en **français**. Elles font montre d'une compétence *heuristique* relativement développée, mais d'une compétence *encyclopédique* faible. Dans le corpus 13, les garçons développent des compétences asymétriques : CHAR. a une grande expertise dans les trois compétences, et les deux autres garçons, ont des compétences moyennes sur le plan *encyclopédique* et *heuristique*. On n'évoquera pas les compétences *linguistiques* élevées (en **créole haïtien** pour CHAR. et MARI. et en **anglais** pour JA. dans la mesure où elles ne sont pas sollicitées ici).

L'analyse des interactions au sein des deux corpus révèle qu'un choix de langue différent s'opère très clairement dans chacun des groupes. On ne peut que s'interroger sur le rôle

⁸⁹Le choix d'une étude croisée a de quoi surprendre. Les raisons sont au nombre de deux : les deux corpus ont été enregistrés dans une même classe en même temps. Les deux groupes ont travaillé à partir de la même consigne. Par ailleurs, nous avons dès le début de notre étude étudié ces deux corpus, l'un à la lumière de l'autre. Par souci de cohérence, en particulier par rapport aux deux publications citées, nous avons fait le choix de restituer une analyse croisée.

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.

À l'inverse des autres corpus, et en particulier au vu de la brièveté de l'échange, nous n'avons pas pris le parti de proposer un séquençage du passage. Nous avons fait le choix de commenter les interactions au fur et à mesure de leur apparition.

3.2.4.3.1. Corpus 11

Le début du corpus (des TR1 à 26) est consacré à la compréhension de la consigne de l'enseignant et à l'attribution de rôles spécifiques dans la tâche à accomplir :

- 1.JEN. c'était ça/ ((montre une feuille)) **it wasn't séquence deux/=**
- 2.MA. =for/ (.) **no dis da's** séquence un
- 3.JEN. **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** séquence deux
- 4.MA. séquence deux **that's what is here** (.)> séquence deux ça ((soulève une feuille)) ça c'est le texte ((agite des feuilles)) fable voilà SÉquence deux
- 5.JEN. **no: the two was** [on
- 6.MA. [yeah
- 7.JEN. **on** (.)
- 8.MA. **that 's** les fables **yeah** (.) **da's/ that one**
- 9.JEN. **yeah**
- 10.MA. **what you wanna do/**
- 11.JEN. mhm (.) condorcet **`cause i don't like that texte and i'm like afraid if they asked [me about it&**
- 12.MA. [ah: ok
- 13.JEN. [&ok les fables ça va ((observe les feuilles et les manipule))
- 14.MA. prosodie **done/**
- 15.JEN. **then you**
- 16.MA. **no** ((manipule les feuilles)) **and you/** ((manipule les feuilles))
- 17.JEN. **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.MA. **I doubt**
- 19.JEN. **because he had said we can take the same séquence like what we want to work on it but**
- 20.MA. oh ok i understand
- 21.JEN. **if you have to choose like a fable what we gonna do/** (.) **what do you like to take/**
- 22.MA. les membres et l'estomac ((montre une feuille)) **this one [i failed&**
- 23.JEN. [ah oui
- 24.MA. [&i would like to work on (.) **why you choose that one/**
- 25.JEN. le pâtre et le lion **`cause I don't understand so i want to know more=**
- 26.MA. =ok ((elles lisent les feuilles toutes les deux))

Plus précisément les dix premiers TR sont consacrés à une spécification du support nécessaire à l'accomplissement de la consigne. Au TR1, JEN. initie un *repairable* (Schlegloff, Sacks et Jefferson, 1977) souligné par la montée intonative : **It wasn't** séquence deux/=.

Or, l'*hétéro-reformulation* de MA. n'étant pas satisfaisante, JEN. propose une *auto-reformulation auto-déclenchée* en TR3 :

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
séquence deux

Le refus de JEN. est très marqué, puisqu'elle a recours à une négation redoublée en début de séquence **no no** et va jusqu'à rejouer la scène pour assurer la validité de son propos. L'absence de sa camarade neutralisée dans la scène (**when you didn't reach yet**) l'exclut de son champ d'intervention et rend sujette à caution toute interprétation différente. Seul le recours à un *objet sémiotique* (le texte) peut permettre à Marie d'évacuer la polémique et préserver sa *face*, au TR4 :

séquence deux **that's what is here** séquence deux ça ((soulève une feuille)) ça c'est le texte ((agite des feuilles)) fable voilà SÉquence deux

MA. permet à son allocutrice de franchir une étape importante de l'accomplissement de la consigne en installant de façon persistante l'ajustement correct entre les *deux objets sémiotiques* (le texte et l'ensemble des textes de la séquence et le descriptif de baccalauréat) nécessaire à l'accomplissement de la consigne de l'enseignant, ce que *ratifie* JEN. au TR9 : **yeah**.

À deux reprises, JEN. oriente le mouvement de l'interaction soit en se réappropriant la consigne par la formulation d'un sous-entendu :

TR19 : **because he had said we can take the same séquence like what we want to work on it but**

soit en demandant à MA. d'explicitier son choix :

TR21 : **if you have to choose like a fable what we gonna do/ (.) what do you like to take/**

En 27, le rôle d'experte de MA., ayant répondu à toutes les sollicitations de sa camarade, favorise une sollicitation réduite au minimum par JEN. au TR27 *auto-initié* :

((montre avec son crayon le haut de la feuille)) et ça/

La conjonction *et* peut localement marquer une poursuite de l'acte de lecture en instituant le texte qu'elles lisent comme un *objet* fortement *sémiotisé* (l'assimilation de l'acte de lecture à un acte d'interprétation sera reprise dans le corpus 13) mais rien n'empêche peut-être de le considérer comme un *marqueur discursif* orientant vers l'expertise de MA., et dont la qualité de la réplique d'ailleurs nourrit l'hypothèse au TR28 :

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**

Le recours à une alternative (refus ou affirmation) correspond d'ailleurs ici à une approche très utilisée en classe pour asseoir des concepts (phase d'exclusion favorisant une phase d'explicitation du type : ce que la fable n'est pas puis ce qu'elle est.). La restauration des pratiques expertes enseignantes chez les apprenants ne sera pas exploitée dans ce corpus mais gagnerait à faire l'objet d'une étude plus approfondie. Le statut d'experte de MAR. est d'ailleurs thématiqué dans le TR31 :

you know them by heart métaphore (.) iro:nique (.)

On peut donc déduire à ce stade de l'analyse que la répartition des tâches obéit à une double logique : en surface, JEN. *initie* MA. comme experte en sollicitant son aide sur l'adéquation du support à la consigne, sur le choix à faire pour la fable (TR21), pour un éclaircissement lexical (TR27) ou son degré de connaissance du lexique technique (TR31). En profondeur en revanche, JEN. organise les différents paliers de l'échange en étant à l'origine de la plupart des initiations des TR, et en imposant indirectement à MA. de relancer l'échange sur le mode symétrique (le TR24 initié par MA. se fait l'écho de celui de JEN. au TR21). Par ailleurs, et ce dès le départ, JEN. impose les documents (descriptif de baccalauréat et texte(s)) comme un élément discursif à part entière pour devenir d'ailleurs progressivement l'objet des interactions. Le passage à la lecture est *initié* par JEN. comme au TR13, ou relève des deux participants comme au TR26, mais il est difficile de considérer que cela relève clairement d'une étape directement et explicitement rattachée à l'élaboration de la consigne.

Le corpus fait apparaître à plusieurs reprises l'optimisation de l'engagement dont les participants font preuve tout au long de l'échange. JEN. reprend à deux fois la consigne de l'enseignant (TR1 et 19) se repositionne par rapport à ce qu'elle a pu lui dire :

TR17 : **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**

La manipulation des feuilles à plusieurs reprises (TR13 et 27) montre qu'elle accorde une forte valeur *sémiotique* aux documents. Au TR21, elle demande à MA. de simuler une situation scolaire : **if you have to choose like a fable what we gonna do/ (.) what do you like to take/** très proche d'une situation réelle. Au TR23, le chevauchement par le *métadiscursif* [ah oui montre qu'elle associe son empathie (sa camarade explique qu'elle a échoué) à la situation dont MA. fait part.

On peut supposer que le TR25 développe en creux une situation d'échec dont elle ne veut pas faire l'expérience : le pâtre et le lion cause **i don't understand so i want to know more=**. Le désir marqué très clairement par le verbe (**I want to know**) exemplifie *a posteriori* une des causes probables projetées de l'échec (**I failed**). Ici la consigne du professeur (choisir une fable) est fortement investie d'un désir personnel. Cette assimilation entre la parole de JEN. et de l'enseignant se poursuit en 31, lorsque son intervention se rapproche d'une situation didactique formatée où l'enseignant-expert interroge le candidat sur une notion définie clairement : **you know them by heart métaphore (.) iro:nique (.)**.

Si l'on excepte le TR23, qui marque un investissement émotionnel fort, l'ensemble ne présente aucun cas spécifique majeur de *complétion*. À l'inverse on pourrait même dire que toute la dynamique du démarrage de l'interaction repose sur le dysfonctionnement d'une *paire adjacente*. Les premiers TR dénotent une impossibilité à s'accorder sur l'objet du discours.

Nous retiendrons une conception large de l'*expansion immédiate* d'une unité conversationnelle en cours selon laquelle il s'agit d'une *procédure* impliquant l'enchaînement par un interlocuteur sur le discours antérieur qu'il complète ou auquel il apporte des précisions. Le locuteur qui s'introduit dans l'échange se doit de rendre identifiable la greffe qu'il fait subir à la séquence qu'il poursuit. Ainsi, aux TR22-24, MA. justifie son choix de vouloir travailler sur *Les membres à l'estomac* (La Fontaine, 1768) par un recours à un événement antérieur à l'échange (son échec au baccalauréat blanc) :

- 22.MA. les membres et l'estomac ((montre une feuille)) **this one
[i failed&**
23.JEN. [ah oui
24.MA. [**&i would like to work on (.) why you choose
that one/**

Elle est interrompue par JEN. au TR23 qui l'assure de sa sollicitude par un marqueur d'étonnement. Son explication arrive à *complétion* sur le plan prosodique avec un arrêt dans la voix : une nouvelle séquence de JEN. dénotée par une marque ascendante démarre. Mais MA. poursuit en dépit de l'interruption de JEN. sa proposition.

3.2.4.3.2. Corpus 13

CHAR. invite les participants à suivre son choix : moi je vous propose la séquence deux (.) [les fables. Au TR23 il s'auto-désigne comme expert : si tu veux je peux te l'expliquer hein/, ce qu'il explicite par le développement du TR31 :

ça parle de la liberté et enfin c'est l'histoire de (.) la
liberté ou bien genre le loup il représente [le confort
ouais

Il n'hésite pas au TR43 à retracer les cadres de l'interaction en imposant à ses camarades un focus sur l'*objet* discursif : so (.) on prend lequel/. En revanche, au TR48, CHAR. invite ses camarades à s'auto-désigner pour la lecture : **ok that's ok** (.) qui fait la lecture/. On observe comme cela pouvait être le cas au TR44 que l'alternance de langues renforce ici la transition entre les étapes discursives, en marquant un point pertinent dans l'avancée de l'interaction. L'engagement est moins marqué dans la mesure où l'expertise revendiquée par CHAR. laisse peu de place à un renversement du format interactionnel.

Les multiples tentatives d'*explicitation* qu'il opère le conduisent à garder le contrôle de l'échange. L'intervention de JA. au TR16 alors qu'elle permet d'interroger les marges du territoire discursif : [y pas la cigale et la fourmi/ ne sera pas retenue comme pertinente. Seule l'intervention en 28 favorise une thématization du discours c'est sur quoi/ en entraînant une *explicitation* par CHAR.

Les TR7 à 22 offrent un exemple intéressant de *complétion actionnelle* dans laquelle un *participant non-adressé*, JA. investit l'absence d'*achèvement* de la *paire adjacente* comme une opportunité de collaborer à l'échange :

7.CHAR maintenant quelle/ fable:
8.MARI moi euh: c'est le loup: (.) et le chien
9.CHAR pas de problème
10.MARI les grenouilles qui demandent un roi
11.CHAR les grenouilles qui demandent un roi/ (.) et toi/
12.JA les grenouilles qui demandent un roi c'est/
13.CHAR c'est facile hein/
14.MARI les grenouilles quand elles se font [un roi là
15.CHAR [pour moi c'est [tout
facile
16.JA [y

pas la cigale et la fourmi/
 17.CHAR non on a pas ça y vaut mieux commencer [par
 18.MARI [les fables qui
 sont plus difficiles c'est les fables qui (.) ce qui est
 difficile c'est=
 19.CHAR =c'est le pâtre et le lion c'est dur
 20.MARI et les membres et l'estomac aussi
 21.CHAR euh (.) [ça dépend
 22.JA [moi je connais pas les fables

Alors que CHAR. et MARI. évoquent les trois fables qui peuvent être utiles : *Le loup et le chien*, *Les grenouilles qui demandent un roi*, et *Les membres et l'estomac*, JA. intervient à trois reprises : TR12 ; TR16 ; TR22. CHAR. et MARI. ont établi par leur *orientation* commune vers les *outils* de la tâche (la réalisation de la consigne) un cadre commun, dont JA s'est exclu jusqu'alors par l'absence de proposition.

Or son intervention n'est pas à négliger. Elle met en avant la rupture d'un échange entre Charly et Mario construit sur le modèle d'une évaluation-réponse-évaluation (*IRE* définie par Mehan, 1979). Charly a *initié* une question comme aurait pu le faire un enseignant interrogeant ses élèves (TR7), recevant une réponse de Mario assimilé à un élève de Charly (TR8), elle même *ratifiée* par Charly-enseignant au TR11. Le caractère rigide de l'*IRE* est clairement observable au TR13 où Charly poursuit la séquence de JA. en proposant une clôture évaluative : *c'est facile hein/*. Le *métadiscursif* *hein/* verrouille la séquence en assimilant les TR12 à 13 à une *paire adjacente* :

12.JA les grenouilles qui demandent un roi c'est/
 13.CHAR c'est facile hein/

Le corpus offre aussi l'occasion de mesurer l'impact de la *complétion syntaxique* dans l'échange discursif. Les TR31 à 33 présente un cas de *complétion retardée* (Lerner, 1989) : le TR de Charly est traversé par celui de Mario. Le TR32 constitue un développement placé de façon contiguë à la séquence précédente de la figure du loup comme allégorie de la liberté :

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 (.)

On observe un cas intéressant de *coénonciation en réparation* (Jeanneret, 1999). Le tour-source 18 est marqué par un redémarrage par *auto-répétition* (MARI. se reprend non sans embarras pour poursuivre l'échange :

[les fables qui sont plus difficiles c'est les fables qui (.)
ce qui est difficile c'est=

L'investissement de MARI. marqué par la répétition du terme *difficile* invite les participants à compléter cet énoncé. Le segment de CHAR. répond par un énoncé syntaxiquement solidaire tout en introduisant une légère modification : =c'est le pâtre et le lion c'est dur.

La thématization de la difficulté attendue (CHAR. aurait pu expliciter les raisons pour lesquelles les fables sont des objets complexes à interpréter) est remplacée par une forme attributive inattendue : le pâtre et le lion. La réplique de CHAR. est révélatrice d'une récupération de l'interaction (s'acheminant vers une thématization des difficultés) au profit d'un recentrement sur un autre *topic* : une fable de La Fontaine. Le tour de force de CHAR. qui s'impose comme un expert de l'échange en déroband la place du meneur se voit lorsque l'on relit le TR précédent :

CHARLY non on a pas ça y vaut mieux commencer [par
MARIO [les fables qui sont plus difficiles

L'intervention de Mario constituait un cas simple de complémentation syntaxique visant à instaurer une co-construction partagée de l'information.

3.2.4.3.3. Bilan des corpus 11 et 13

En conclusion, les *alternances de langues* sont plus ou moins fréquentes dans les corpus selon le groupe, soit parce que l'on se trouve en *situation endolingue* (corpus 11) où quelques formes de renforcement phonétique spécifiques à l'**anglais saint-martinois** affleurent, soit parce que l'on se trouve dans une *situation exolingue* (corpus 13) où l'asymétrie des interactants en **français** est relativement marquée.

La double expertise *linguistique* en **français** et en *encyclopédique* semble limiter au maximum le recours à l'*alternance des langues*. On notera également la présence très marquée d'*emprunts* au **français** dans le corpus 11, 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 11 fait preuve d'un investissement plus marqué dans l'énonciation. Le recours à cette *forme non standard* ici assimilable à un renforcement phonétique, marque soit un positionnement subjectif très modalisé, soit une mise en valeur du savoir *encyclopédique*. 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. Le corpus 11 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 de langues* 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 Faddisu (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 Faddisu dans son appel à la reconnaissance de sa propre altérité par l'apprenant, gage d'un apprentissage réussi.

3.2.4.4. Corpus 12

Le corpus 12 a ceci de spécifique qu'il donne à lire une discussion menée entre trois interlocuteurs autour de leurs impressions concernant le thème de la séquence du cours. L'étude menée en classe a porté sur la figure de la Sauvagerie par les Occidentaux. Le visionnage d'un extrait de film (*La Vénus Noire*, Kechiche, 2010) a permis aux élèves d'apprécier le portrait à la fois artificiel et très humain d'une Sauvage, l'actrice Sartje Baartman, exhibée dans les spectacles européens. L'enregistrement proposé ici a été fait un mois après le visionnage. Il s'agit ici de faire le point sur les questions qui pourraient leur être posées lors de l'entretien pendant la passation de l'E.A.F. Cette épreuve est l'occasion

pour les élèves de faire partager à l'examineur un point de vue personnel sur les enjeux littéraires et culturels posés par le texte sur lequel ils ont eu l'occasion de proposer une analyse. Le recours à une langue unique (l'**anglais**) et le niveau de compétences en **français langue de scolarisation** sensiblement équivalent pour les trois élèves, invite à s'interroger sur les répercussions en termes de *compétences encyclopédiques, linguistiques et heuristiques* observables dans le corpus.

Le corpus peut être divisé en deux parties. La première, couvrant l'ensemble des TR1 à 11, peut sembler la plus éloignée de la tâche à accomplir. Les trois élèves échangent autour de la perception des Noirs par Hitler. La seconde opère un retour à la séquence de travail à partir des TR12 et 13, par un recentrement sur la question posée sur la feuille de cours à partir de laquelle ils sont censés échanger. La poursuite des échanges jusqu'à la fin est l'occasion d'échanger des points de vue sur l'attitude des spectateurs lors des représentations de Sartje Baartman sur la scène. Il est aussi à noter que la quasi totalité de l'échange se fait en **anglais** avec un *continuum* des *formes non standards* vers des *formes standards*. L'*indexicalisation* des participants semble optimale.

On peut se demander si les *ressources linguistiques* mises en œuvre pour signifier cette *indexicalisation* sont fonction du sujet auquel elle se rapporte. Il est intéressant de se demander si le passage avec l'*objet extra-discursif* (la feuille de l'examen) entraînant un plus grand écart avec le thème traité sollicite ou non des *ressources linguistiques* spécifiques et de fait une *indexicalisation* plus marquée.

Le premier ensemble est l'occasion d'une forte *indexicalisation*. Dès le 1^{er} TR, DIMI détaille la notion de racisme à la travers la question du peuple Noir. Il sépare une première forme de racisme orientée vers une population et une forme non spécifiquement orientée, c'est à dire relevant d'une certaine indifférence (en l'occurrence les Juifs). Le lexème *juifs* devient le critère de mesure à partir duquel se construit la représentation de soi :

1.DIMI **he was racist but he didn't mind us he didn't mind black people but (.) he took us for animals**

Pour autant, on ne peut pas dire que le terme de *juif* soit défini comme une catégorie sémantique autonome, avec des *traits de substance* (Gardes-Tamine, 1990) spécifiques qui seraient activés dans le discours. Il faut en effet attendre la *complétion* de FLOR. au TR3 pour que le trait sémantique de *peuple élu* (en tant que premier sur terre) apparaisse et pour exemplifier ce qui est dit au sujet des Noirs :

3.FLOR [yeah (.) actually he made it worst for us when he was there (.) he hated the juifs I mean he must hate us and you know what is worst juif were [the first nation there

La connotation religieuse et chronologique impliquée dans l'énoncé **the first nation there** permet *a posteriori* de déclarer le peuple Noir comme second sur le plan chronologique. On comprend d'autant le comparatif **worst** qu'elle utilise alors lors de l'assertion générale **you know what is worst** qu'elle exemplifie aussitôt avec une séquence d'explicitation **juif were [the first nation there**. L'idée de **must** est essentiellement logique. Elle tire une présupposition logique de son raisonnement. Les deux interlocuteurs ont donc tissé un certain nombre de *ressources discursives* qui permettent de mettre en perspective les deux lexèmes **juifs** et **noirs**. JULI. peut alors poursuivre la comparaison et s'étendre non plus sur les deux variables de la comparaison mais sur le rapport d'analogie c'est à dire le lien d'asservissement qu'il existe entre les deux.

Une *séquence adjacente* s'opère alors sur le terme **slave** et **servant** : **a servant has money (.) slave has no money**. La définition est proposée par FLOR. au TR7 que la tradition rhétorique qualifie de *formule gnomique* (Fontanier, 1721). Elle se marque discursivement par une structure symétrique. Le premier énoncé est construit sur une assertion, dont le premier élément est remplacé par un autre lexème assorti d'une négation. Cette formulation lui sert alors de tremplin vers un développement de son raisonnement. Elle peut alors s'occuper un *floor* laissé vide par ses camarades. En effet la réponse non perceptible de JULI. n'a pas d'impact direct pour autant sur sa prise de parole. Les Noirs sont associés à un pronom complément **us** dans les quatre premiers TR.

Ils ne sont pas non plus définis par des traits sémantiques spécifiques mais sont associés à d'autres champs lexicaux (les animaux au TR1, les Juifs au TR3 et les domestiques au TR4) :

3.FLOR [yeah (.) actually he made it worst for us when he was there (.) he hated the juifs I mean he must hate us and you know what is worst juif were [the first nation there
 4.JULI [of course he is he treated it us bad and KILLED a lot of them and treated us like servants

Ce sera seulement au TR9 que les Noirs sont associés à un verbe d'action (**one of them black people used to raise up when**). Cette particularité discursive (mise en avant d'un lexème **black people**) jusqu'ici fort peu sémantisé (réduction à un pronom complément **us**) s'opère en même temps qu'une mise à distance de la locutrice de sa présence dans son propos. La mise en scène de l'énonciation qu'elle opère ici par la

mention explicite de son auditoire *you* participe de cette mise à distance d'une réalité présentée comme objective et légitimée par l'histoire :

but not all of them (.) one of them black people used to raise up when (.) when one of them started to have sex with white people and then the white people had to give them money this is the way you know rich black people come from (.) from THEIR SLUTS (.) that's the way negroes have really ancestors

Le *topic* du peuple Noir s'est donc construit en deux temps : l'image de la domestication avec les **servants** puis celle de la prostitution avec les **sluts**. Le cheminement est celui d'une violente dégradation (rapport d'inféodation par l'argent légal avec les domestiques puis plus ou moins illégal avec la prostitution) auquel le trait sémantique d'animalité au TR1 avait ouvert la voie. L'éloignement de la locutrice par rapport à son propos est marqué par un désengagement énonciatif. La modalisation du propos par l'insertion de **us** a laissé place à une modalisation de l'objet du discours (avec l'usage d'un registre de langue très marqué lorsqu'elle parle de **sluts**). On assiste alors à une véritable auto-censure de la locutrice par le *marqueur métadiscursif* du TR11 : **you don't want no more talking of that/**. La réorientation vers la tâche opérée par FLOR. s'effectue dans une *forme d'anglais non standard* comme le montre le recours au redoublement de la forme négative que nous avons précédemment commenté.

À partir du TR12 à 15, un changement de langues s'opère notamment avec JULI. qui lit le document en **français** :

- 12.JULI <((lit la consigne de la feuille))> entre fascination et rejet co-comment se construit la le regard de l'occiden :tal
13.DIMI moi je trouve que pour revenir à mon propos qu'il y a rien d'anormal et de sauvage dans cette fascination rien de=
14.JULI =sh sh
15.FLOR AH OUAIS la salle est porno **you take the POR and the NO and it's like PORNO check out how they feel horny this is like PORNO** <((elle rit))> **dis is not my kind of english I SWEAR I try to speak english in a better way**

DIMI. répond au TR12 en **français** en proposant une réponse dont la *polarisation* est très marquée ouvrant ainsi au débat. Au TR15, FLOR. réagit d'abord en **français** puis en **anglais**. La première partie de l'énoncé marque le démarrage de l'énoncé avec un constat à partir duquel elle construit une argumentation en **anglais**. Le commentaire de l'énoncé (produit en **français**) en **anglais** est immédiatement suivi d'un second commentaire *métalinguistique* sur l'utilisation de l'**anglais** qu'elle fait. La contamination de la forme d'**anglais** par l'*objet discursif* ici est ici pour la première fois réellement thématisé. Les

TR16 à 19 sont alors l'occasion d'une négociation en **anglais** vers un terme acceptable et un retour à un lexème en **français** qui est aussi celui qui a été vu en cours :

- 16.JULI **I think he knows what PORNO means in english**
17.DIMI **ok**
18.FLOR **and you just say it again (.) we have to say (.) we have to give it a name**
19.JULI euh sauvage

La mention de la présence de l'enseignant qui a déclenché cette situation de *mise à l'écoute* (TR16 : **I think he knows what PORNO means in english**) entraîne une *réparation* de la *face* par une triple phénomène : un terme considérablement affaibli dans sa traduction (sauvage au lieu de **porno**), le choix du **français** et la reprise d'un élément du cours.

On voit donc que pour la seconde fois dans l'extrait le **français** est réservé soit à la mention de l'*objet extra-discursif* (que ce soit le document lu avec les questions comme le fait DIMI.) soit dans une référence antérieure au cours. On a donc bien une séparation entre un investissement fort avec le sujet (qu'il soit directement relié au cours avec Sartjee Baartman ou éloigné avec Hitler) qui se marque en **anglais**, et une atténuation très claire lorsque l'on parle en **français** pour évoquer soit un document qui est le support de l'interaction soit pour évoquer un élément du cours. On peut noter par ailleurs que le terme **slut** n'a pas déclenché de crainte des élèves alors que le terme **porno** le fait. On peut faire à ce titre deux hypothèses, qui ne nous semblent pas contradictoires par ailleurs.

La première serait que le terme éloigné du français **slut** est présumé comme non connu par le professeur de la part des élèves. En revanche le terme **porno** par sa proximité phonologique peut être reconnu. On est donc ici en présence d'un cas de proximité des langues qui est reconnu implicitement par les élèves. La seconde est en lien avec l'objet de discours auquel les élèves font référence. L'investissement est marqué et libre lorsque le sujet s'éloigne de ce qui est vu en classe. La condamnation la plus lourde avec les Noirs aisés est entièrement assumée jusqu'à en être entièrement objectivée (absence de marque directe de première personne du singulier repérable comme on a pu le souligner précédemment).

En revanche le recours à un texte écrit, marqué par la trace du professeur (avec les questions écrites) renforce l'idée d'une dangerosité du lieu ce qui déclenche une préservation des *faces* (ici présence atténuée de l'enseignant par le truchement synecdochique de la caméra). Les stratégies de préservation de *face* et de maîtrise de

langue sont alors clairement thématisées. Le reste de l'interaction porte sur cette stratégie de déresponsabilisation.

Les TR21 à 25 donnent à lire, dans ce jeu de va-et-vient discursif, le refus d'endosser la responsabilité d'avoir recouru à un niveau de langue proscrit dans la salle de classe :

21.JULI **you too (.) you too say it (.) you're the one [who bring
it up**
22.DIMI **[I didn't bring it up**
23.JULI **[whah happen to you**
24.DIMI **[you did**
25.JULI **we did not force you to say it**

On a cherché à savoir en effet si le passage avec l'*objet extra-discursif* (la feuille de l'examen) avait entraîné un plus grand écart avec le thème traité donne lieu à des *ressources linguistiques* de *d'indexicalisation* plus importantes. Or, on a pu noter que l'éloignement apparent avec la consigne posée, et dont le TR12 constitue un retour assez brutal, avait favorisé une *indexicalisation* très forte. L'investissement des locuteurs est marqué et libre lorsque le sujet s'éloigne de ce qui est vu en classe. Cela n'empêche en rien que l'objet du discours ne se rapproche d'une réflexion tout à fait cohérente avec les attentes de l'exercice. Les propos tenus sur le Peuple Noir, la thématisation de la sexualité et de la violence auraient tout à fait droit de cité dans l'exercice imposé aux élèves.

3.2.4.5. Pour un quatrième bilan

Le corpus 9 permet de montrer que la distribution des langues si elle n'a pas permis l'élaboration de la tâche n'a jamais entravé le déroulement de l'interaction. C'est ici un des rares cas où l'interaction se construit à rebours de la tâche. En revanche, comme nous l'avions noté précédemment, le recours à une langue que le **français** ou sa simple thématisation, par un interlocuteur non *ratifié* fragilise d'autant ses interventions perçues comme une menace envers l'intégrité de la *face* des participants engagés dans la tâche.

Le recours au **français** s'accompagne ici d'une reconnaissance de son interlocutrice comme une partenaire *ratifiée* pleinement et légitime dans l'échange. L'échange porte alors sur le degré de réalisation de la tâche. On peut donc clairement affirmer que le recours aux langues relève d'un enjeu identitaire marqué, à travers lequel se jouent des rapports de force. Le passage en **anglais** attestait d'une asymétrie en termes de compétences linguistiques et en termes de savoir-faire. Le recours au **français** peut dénoter la reconnaissance d'un pair par l'autre, et une centration sur le commentaire de la tâche. La poursuite de l'activité est donc menée en **français** dans le corpus 9, et le recours à

l'**anglais** permet surtout de modaliser l'énoncé et l'explicitation de sa transformation en termes *procéduraux*.

Le corpus 10 montre que juste avant que le professeur arrive on voit l'émergence d'une hésitation sur ce qui a été produit, ce qu'on peut mobiliser tel quel et la tentative de poursuite du dossier. L'arrivée de l'enseignant impose un recentrement autour de la maîtrise de l'écrit. La répartition des langues confirme ce que l'on a dit précédemment : le recours à l'*objet extra-discursif* est en **français**, et le retour sur les procédures mises en place se fait en **français**. Le point sur l'ensemble des ressources fournies se fait en **anglais** et atteste de la vitalité des ressources utilisées pour élaborer le dossier. En revanche le passage en **français** est réservé à un point de synthèse sur le dossier dans sa réalisation définitive avec ce qui est fait et ce qui manque. L'opposition entre l'écrit et l'oral (second sur le plan chronologique) a d'ailleurs particulièrement été mise en valeur par l'opposition tranchée par l'enseignante qui intervient en **français**.

Dans le corpus 11, on peut donc déduire à ce stade de l'analyse que la répartition des tâches obéit à une double logique : en surface, JEN. initie MA. comme experte en sollicitant son aide sur l'adéquation du support à la consigne, sur le choix à faire pour la fable, pour un éclaircissement lexical ou son degré de connaissance du lexique technique. En profondeur en revanche, JEN. organise les différents paliers de l'échange en étant à l'origine de la plupart des initiations des TR, et en imposant indirectement à Marie de relancer l'échange sur le mode symétrique. Par ailleurs, et ce dès le départ, JEN. impose les documents (descriptif de baccalauréat et texte(s)) comme un élément discursif à part entière pour devenir d'ailleurs progressivement l'objet des interactions.

Dans le corpus 12, La mention de la présence de l'enseignant qui a déclenché cette situation de *mise à l'écoute* entraîne une *réparation* de la *face* par une triple phénomène : un terme considérablement affaibli dans sa traduction (*sauvage* au lieu de **porno**), le choix du **français**, la reprise d'un élément du cours. On voit donc que pour la seconde fois dans l'extrait le **français** est réservé soit à la mention de l'*objet extra-discursif* (que ce soit le document lu avec les questions comme le fait DIMI.) soit dans une référence antérieure au cours. On a donc bien une séparation entre un investissement fort avec le sujet qui se marque en **anglais**, et une atténuation très claire lorsque l'on parle en **français** pour évoquer soit un document qui est le support de l'interaction soit pour évoquer un élément du cours. L'investissement est marqué et libre lorsque le sujet s'éloigne de ce qui est vu en classe. En revanche le recours à un texte écrit, marqué par la trace du professeur (avec les

questions écrites) renforce l'idée d'une dangerosité du lieu ce qui déclenche une préservation des *faces*. Les stratégies de préservation et de maîtrise de langue sont alors clairement thématiques.

Dans le corpus 13, on a pu noter une séparation très nette au sein même du corpus. La condamnation la plus lourde avec les Noirs aisés est entièrement assumée jusqu'à en être entièrement objectivée. En revanche le recours à un texte écrit, marqué par la trace du professeur (avec les questions écrites) renforce l'idée d'une dangerosité du lieu ce qui déclenche une préservation des *faces*.

3.2.5. Synthèse

Nous nous sommes interrogés ici sur l'importance du choix des langues sur le déroulement de l'interaction⁹⁰. On s'est proposé de décrire la *genèse* et l'*organisation des événements sociocognitifs* impliqués dans le travail de groupe à travers la médiation des actes du langage à travers trois questions fondatrices. La première porte sur le *contenu des échanges*, la deuxième sur *l'acquisition progressive d'un espace de parole* et la troisième sur *l'identité discursive* des participants. Nous cherchions ici à comprendre comment se répartissent les tâches susceptibles de favoriser la réalisation d'une consigne, tout au long des interactions discursives. Il s'agit de savoir si le changement de langue induit ou non une distribution de l'information profondément différente.

Une lecture en profondeur des interactions à l'œuvre dans l'ensemble des corpus a permis de faire ressortir un certain nombre de convergences. Le corpus 2 a montré que le changement de langues n'a pas eu d'impact direct sur la séquence en cours. Il est réservé au second plan, c'est à dire au commentaire *métalinguistique* ou *métadiscursif*. Conformément à ce que nous avons supposé, c'est bien l'expertise des trois élèves qui est sollicitée pour doter le récit de cohérence autant que de sa cohésion. Le corpus 3 a permis de montrer que la distribution attendue des langues (entre l'élaboration de l'énoncé en **anglais** et sa mise en texte en **français**) n'était pas pertinente. On a pu ainsi constater que le *bricolage des formes* attestait d'un véritable *bricolage interactionnel* en situation. Enfin,

⁹⁰ Anciaux (2013, p. 41) rappelle que : *Les passages d'une langue à l'autre reflètent une compétence polylectale et un rapport à l'intégration sociale [...].* Nous lui empruntons la classification qu'il propose des AL (dans la lignée de Coste, Zarate et Moore, 2009) : *manque de compétence, marquage d'une appartenance, que nous qualifions d'indexicalisée, structuration en termes de marqueurs énonciatifs avec une volonté de marquer une identité de manière dynamique* (p. 42).

l'expertise dans une dyade est davantage négociée que dans une tryade (corpus 2) où la reconnaissance par les autres partenaires du groupe pouvait avoir tendance à figer les *identités discursives*. La lecture du corpus 4 a montré que le manque d'expertise *linguistique* d'un des interactants n'était pas nécessairement lié aux langues en elles-mêmes. La *compétence* parfois limitée en termes *linguistiques* pouvait entraver la mise en texte. Le texte écrit est apparu là encore comme un lieu de convergences entre *standardisation* des formes retenues et compétences *encyclopédiques*, en particulier avec la venue de l'enseignante.

Le corpus 7 a révélé que l'autorité en matière *linguistique* et *encyclopédique* ne se mesurait pas au déploiement de la parole dans l'espace discursif, à son volume, ou encore à sa capacité à modifier la *trajectoire* de l'interaction proprement dite. Les *formes non standards* n'ont pas toujours vocation à favoriser la reformulation de la consigne ou à combler une *lacune lexicale*. Elles peuvent aussi servir de tremplin à une conceptualisation plus élaborée de la consigne et de son implicite. Néanmoins, le recours à l'écrit a montré une fois de plus que les locuteurs embarqués dans la tâche se doivent de maîtriser la langue dans laquelle ils l'accomplissent. Enfin, le corpus 6 a montré que dans une tryade, l'expertise en *compétences encyclopédiques* et *linguistiques (français)* favorisait la conduite de l'échange. L'**anglais** a été alors évincé de l'interaction, pour ne couvrir alors que des emplois *métadiscursifs* ou autonymiques. L'enseignante a recouru à l'**anglais** pour valoriser les *compétences linguistiques* et *encyclopédiques* des élèves, et le **français** pour soutenir leurs démarches *heuristiques*.

On peut donc affirmer que le recours aux formes d'**anglais non standard** participe au même titre que l'**anglais standard** à l'élaboration progressive des échanges, dès lors que les locuteurs sont *endolingues*. Il semble que la construction de la tâche s'opère à la mesure de la participation de chacun des interlocuteurs. La prédominance de la *compétence linguistique* reste un atout majeur dans l'exhibition et la reconnaissance par les autres d'un statut d'expert. Cette prédominance reste pondérée voire limitée par le recours à l'*objet extra-discursif* (le texte écrit). En effet, les tensions qu'il engendre, et le degré d'expertise qu'il véhicule, sont des facteurs susceptibles de modifier la donne interactionnelle. Que cela soit en **français** dans les corpus 2, 3, 4 et 7 ou en **anglais** dans le 6, le recours à l'écrit suppose autant qu'il construit l'expertise de celui qui l'élabore.

Dans les deux corpus, 1 et 8, on a pu observer que la configuration du groupe (tryade ou dyade) et l'asymétrie des expertises avaient eu un impact important sur la distribution des tâches et la réalisation de la production en particulier écrite. Le passage à l'écrit dans le corpus 1 s'est avéré être un moment crucial qui permettait d'asseoir la légitimité de celui qui était à l'origine de la trace écrite ou de celui qui s'y associait. L'asymétrie dans le corpus 8 s'est marquée davantage à l'écrit, dans la mesure où cela est resté un lieu d'expertise et surtout de conflit où l'une des interlocutrices a tenté d'asseoir sa légitimité au détriment de l'autre.

Dans le corpus 5, la thématization des langues a entraîné leur mise à distance et le renforcement de l'usage du **français** en particulier pour délimiter les tâches à effectuer. On voit donc ici toute la difficulté d'intégrer le **créole** dans la construction du contenu didactique proprement dit.

Le corpus 9 a permis de montrer que la distribution des langues si elle n'a pas permis l'élaboration de la tâche, n'a jamais pour autant entravé le déroulement de l'interaction. C'est ici un des rares cas où l'interaction se construit à rebours de la tâche. En revanche, comme nous l'avons noté précédemment, le recours à une langue que le **français** ou dans cet exemple sa simple thématization, par un interlocuteur non *ratifié* fragilise d'autant ses interventions perçues comme une menace envers l'intégrité de la *face* des participants engagés dans la tâche.

Le corpus 10 a confirmé l'hypothèse selon laquelle le recours à l'*objet extra-discursif* est en **français**, et le retour sur les procédures mises en place se fait en **français**.

Les corpus 11 et 13 ont permis d'attester des formes d'**anglais non standard** parce que l'on se trouve dans une *situation exolingue* (corpus 13) ou bien que l'asymétrie des interactants en **français** était relativement marquée. La double expertise *linguistique* en **français** et en compétence *encyclopédique* semble limiter au maximum le recours à l'*AL*. Les interactants ont recouru au **français** lorsqu'il s'agit en particulier de faire référence à un *objet extradiscursif*. Le corpus 11 a permis d'attester que l'acquisition des savoirs pouvait se trouver enrichie par le recours aux différentes langues en présence.

Enfin le corpus 13, a permis de montrer comment une fois de plus le recours à un texte écrit, marqué par la trace du professeur (avec les questions écrites) renforçait l'idée d'une dangerosité du lieu ce qui déclenche une préservation des *faces*.

L'exposé des différentes interactions à l'œuvre dans les corpus a permis de montrer que la répartition des langues pouvait couvrir des emplois spécifiques (*commentaires méta-* dans le corpus 2, 6, 7) sans que ce soit toujours le cas (corpus 3, 11). Le corpus 3 montre particulièrement les limites de cette répartition peut-être trop figée des langues. Les rivalités observables pour s'approprier le *floor* sont assez tangibles. Celui qui a la maîtrise des compétences *linguistique* et *encyclopédique* a souvent tendance à monopoliser l'espace discursif (corpus 2, 7) et l'on évince sans difficulté celui qui exhibe sa fragilité linguistique (corpus 6).

Seul le recours à l'*objet extradiscursif* (le texte écrit), lieu de reconnaissance autant que de construction de l'expertise peut inverser la donne (l'entrée progressive de TER. dans le corpus 2 en est un exemple frappant). Enfin, l'exhibition des *identités* reste un exercice périlleux. Le recours aux *formes non standards* n'est permis que dans des situations d'*endolinguisse* (corpus 3, 7, 11, 12). Les tentatives d'intrusion au sein de l'interaction dans une langue pour laquelle l'interlocuteur n'a pas attesté de sa *compétence* conduit à une mise en demeure d'exclusion de l'interaction. Si les *compétences encyclopédique* et *linguistique* peuvent parfois figer l'interaction, lorsque l'un des interlocuteurs exhibe sa double expertise, seule la compétence *heuristique* est susceptible de relancer voire de remodeler l'interaction. Il est certainement opportun de noter que c'est peut-être (la présente étude ne permet pas cependant de le prouver) celle qui est la moins valorisée dans les enseignements. Il en résulte peut-être qu'elle constitue alors un détour non reconnu et donc utilisé de façon plus interlope par les élèves. Il y a fort à parier que le détour par des sentiers moins officiels favorise peut-être l'expression d'une expertise retrouvée. La figure du *passer*, telle que peut l'être ATH. reformulant de façon non autorisée la consigne à SAS., lui a permis pour le coup de mobiliser sa compétence *heuristique* et de mettre en doute l'instant de quelques TR la suprématie de MAT., dont les *compétences encyclopédique* et *linguistique* (en **français**) sont évidentes.

Nous avons donc pu confirmer les trois hypothèses initiales selon lesquelles :

- la *langue première de socialisation* est un détour pertinent en termes de potentiel acquisitionnel puisqu'elle autorise les interlocuteurs à s'interroger davantage sur la démarche à suivre ;
- le niveau de compétence en *langue de scolarisation* favorise bien l'exhibition des contenus disciplinaires ;

- le recours à la *langue première de socialisation* facilite une démarche d'interprétation de la consigne alors même que l'expertise en *langue de scolarisation* tend à favoriser une interaction relativement formatée.

On retiendra que la tripartition des fonctions attribuées aux *alternances de langues* (Anciaux, 2010 ; Anciaux, Alby, Delcroix, 2011 ; Anciaux, 2013) atteste bien d'une complémentarité des *langues en contact*.

Le changement de langues est donc moins lié à un *manque* de compétence (quelqu'il soit), mais il porte la trace d'une exhibition très forte de l'*appartenance* à un groupe ethnolinguistique, tout en traçant aussi une frontière, souvent ténue, entre élaboration d'un énoncé en *langue de scolarisation* et révélation des procédures en *langue(s) première(s) de socialisation*.

La figure 8 a vocation à résumer les configurations discursives à l'œuvre dans les séances observées. Nous l'explicitons en prenant le premier corpus à titre d'exemple. Cette figure a vocation à présenter les différentes interactions entre interlocuteurs au regard des différentes compétences et choix de langues auxquels ils recourent. On peut trouver deux axes. Celui des ordonnées relève de l'expertise *linguistique* et déploie un continuum oscillant entre formes vernaculaires et standards. L'axe des abscisses, quant à lui, concerne l'expertise *notionnelle*. Quatre cas de figure sont évoqués, représentés par des ensembles ovales. Chaque ensemble tend à dresser un profil d'élève en contexte scolaire multilingue et comporte deux compétences spécifiques définies par Laforest (2012) :

- *dimension discursive* (désormais DD) : elle porte sur le contenu et le positionnement du locuteur vis à vis de celui-ci ;
- *dimension interactionnelle* (désormais DI) : elle est relative à la gestion de la parole entre les interlocuteurs.

Cette approche nous paraît éclairer le positionnement des participants et les alternances de langues au cours des interactions (Coste, 2002), si on accepte de mettre en perspective les compétences *encyclopédiques*, *heuristiques* et *linguistiques* de chaque élève au sein de la classe. On pourra ainsi montrer que des élèves comme Mathias (corpus 1), Iseult et Jessy (corpus 3) associent sans difficulté les deux *compétences* citées par Laforest, pour se positionner dans l'ensemble 2 (DI + ; DD +). Or, c'est bien grâce à des *passeurs* comme Tina (DI - ; DD +), ou Charles, que Sasha et Tasha peuvent basculer d'un positionnement révélateur d'une grande fragilité (DI - ; DD -) à celui d'une expertise en cours (DI + ; DD -), voire (DI - ; DD +). Ce schéma, qui est une proposition de modélisation des interactions,

n'a pour vocation qu'à mieux appréhender le travail de groupe, dans lequel on se contente parfois d'associer des élèves *experts* avec des élèves non *experts* sans que soit réellement interrogées les différentes compétences à partir desquelles un degré d'expertise est décidé.

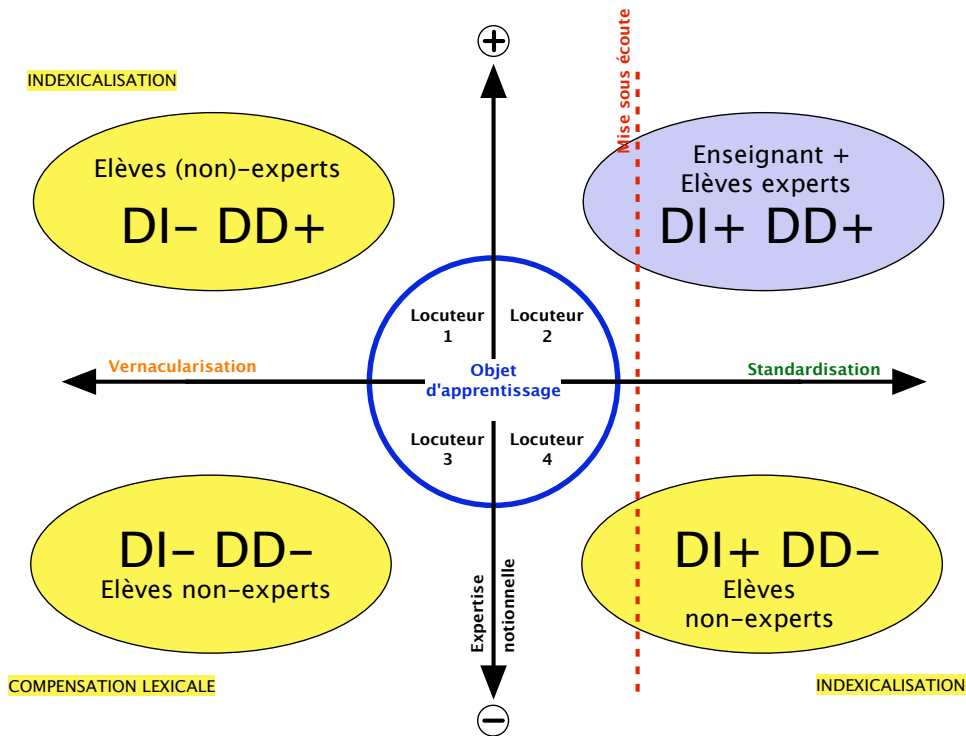


Figure 8 : Dimensions discursives et interactionnelles observables en *Accompagnement Personnalisé*

3.3. Pistes pour une didactisation des *alternances de langues*

Dans cette partie, nous allons esquisser quelques grandes lignes susceptibles d'initier une réflexion sur de potentielles ressources didactiques. Nous rappellerons succinctement les positions très éclairantes de Canagarajah (2006 et 2011) sur les principes d'une écriture orientée vers la *polyphonie*, qu'elle soit *plurilingue* ou encore *polyscripturale* (*multilingual and polyliterary orientation to writing*, Canagarajah, 2006). Dans un second temps, nous formulerons des pistes didactiques à la lumière de ces lectures et des analyses de corpus menées précédemment. La dernière partie sera consacrée à une restitution synthétique de l'ensemble des mécanismes observables dans les groupes d'élèves lors des échanges enregistrés.

3.3.1. Vers un espace didactique pluriel

Comme le rappelle Canagarajah (2006) la conception de l'écrit (Horner et Trimbur, 2002) notamment en matière de développement scolaire (pédagogique et culturel) est orientée vers une *littératie unidirectionnelle et monolingue*. Or, la diffusion massive de l'anglais (et l'on sera tenté sans difficulté d'établir le même constat pour le français) entraîne une diminution du nombre de locuteurs des *formes* de langue *standards*. Le constat dressé quant à la disparition du *Queen's English* invite à être élargi à la langue de Molière⁹¹. Les travaux de Canagarajah invitent ainsi à envisager une nouvelle dénomination (*expert* versus *non expert*) susceptible de remplacer une opposition discutable (en termes de présupposés ethniques et linguistiques) traditionnelle (*natif* versus *non natif*). Dans la lignée de Cummins (1986), Canagarajah rappelle que :

Classes based on monolingual pedagogies disable students in contexts of linguistic pluralism. (Nous traduisons : les enseignements fondés sur des pédagogies *monolingues* constituent un handicap pour les étudiants évoluant dans un environnement linguistique pluriel) (p. 592).

⁹¹ Pour autant nous ne retiendrons pas le terme d'*anglais mondial* (*Global English*) qui ne nous semble pas rendre hommage à la richesse des parlers, et dont le risque d'une dérive en termes de connotations nous paraît suffisamment prégnante pour être écarté.

Le *répertoire plurilingue* de l'apprenant se doit d'intégrer les *formes vernaculaires* dans la mesure où elles constituent un atout pour l'apprentissage de la *langue dominante* (*mainstream language*, Canagarajah) :

Valuing the varieties that matter to students can lessen the inhibitions against dominant codes, reduce the exclusive status of those codes, and enables students to accommodate them in their repertoire of Englishes (Canagarajah, 2006, p. 592). (Nous traduisons : la valorisation des variétés importantes pour les étudiants peut lever les inhibitions à l'encontre des langues dominantes et réduire le monopole de ces langues, et ainsi permettre aux apprenants de composer avec l'ensemble des formes de langues lorsqu'ils recourent à leur répertoire de variétés d'anglais).

Canagarajah formule l'hypothèse selon laquelle les apprenants gagneraient à *faire la navette* (*shuttle*) non plus entre des *espaces de parole spécifiques à chaque communauté* (*speech communities*) mais en les orientant en fonction des besoins ressentis comme *pertinents en contexte* (*in contextually relevant ways*). Le simple apprentissage des règles de grammaire est évincé au profit d'une réflexion sur les outils de la langue nécessairement fédérés à des *stratégies de communication* (*communicative strategies*). Il défend alors l'ensemble des *curricula* qui intègrent les variétés de langues dans l'élaboration des compétences d'écritures. La *variété linguistique* devient la clé de voûte dans la construction des stratégies discursives en particulier lorsqu'elles sont rhétoriques (Anciaux, 2013). Le recours à la *variété* est l'occasion de redonner voix au texte écrit en lui offrant la possibilité d'une inscription du sujet écrivant dans sa production même dont il exhibe les intentions profondes. L'étude parue en 2011 permet à Canagarajah d'exposer longuement l'ensemble des stratégies *interlinguales* (*translanguaging*) opérées par une étudiante saoudienne (Buthainah) lors des différentes phases d'élaboration d'un essai qu'elle soumet par la suite à la lecture de ses pairs en classe. Ainsi on comprend que le choix de Buthainah d'inclure quelques passages en **français** courts avec une syntaxe simple alternant avec des poèmes en **arabe** (non traduits) ne se justifie pas seulement par le manque de compétences linguistiques mais bien au titre de stratégie rhétorique revendiquée (Romani, 2000). La *littératie* (Jaffré, 2004⁹²) de Buthainah s'insère dans son *identité* de locutrice arabo-islamique. Lors de la lecture de sa production devant ses camarades, on peut noter

⁹² Nous lui empruntons sa définition :

La littéracie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps (1974, p. 31).

comment la conscience métalinguistique de chacun se développe. Les alternatives de formes grammaticales négociées au sein du groupe manifestent la tension entre la stabilité normative et les modifications plus ou moins négociées qui peuvent en émerger. Le *Standard Written English* gagne à intégrer les variétés proposées par les apprenants, dont celles (et cette mention dépasse l'exemple de Buthainah) des *Non Western Communities*. L'article donne ainsi à lire les traces observables du *code-meshing* en tant qu'acte discursif complexe intégrant le recours à des *variétés* locales (*compétence polylectale*) et des stratégies de changement rhétoriques. Adeptes d'une prise en compte sérieuse des *variétés* linguistiques dont l'apprenant dispose dans son propre *répertoire*, autant que du décentrement opéré grâce au retour des autres pairs dans la construction et l'appréciation de sa propre production (Creese et Blackedge, 2010), Canagarajah formalise une définition du *code-meshing* (auquel il fait déjà référence en 2006) plus explicite en 2011 :

Whereas code-switching treats language alternation as involving bilingual competence and switches between two different systems, *code-meshing*⁹³ (nous soulignons) the languages as part of single integrated system. (Nous traduisons : tandis que le code-switching envisage l'alternance des langues à la fois comme un recours à une compétence bilingue et au passage d'un système linguistique à un autre, le *code-meshing* envisage les langues utilisées comme faisant partie d'un seul ensemble) (p. 403).

Le *code-meshing* est un processus langagier complexe susceptible de mobiliser des *compétences linguistiques* dont le locuteur dispose et dont l'éventail des réalisations ne conduit pas à une *fusion des lectes* (au sens de *fused lect* chez Auer, 1999) mais à un ensemble *polyphonique* et raisonné où chacune des formes (*standards* ou non, *ratifiées* ou non) trouve sa place. Il devient un auxiliaire précieux en particulier dans la *littéracie* lorsqu'il s'agit de faire *raisonner* l'apprenant sur les choix linguistiques complexes qui *résonnent* dans sa production.

L'analyse que nous proposons ici vise à montrer comment les implications pédagogiques découlant de la lecture des corpus proposés gagneraient à l'être à la lumière des propos de Canagarajah.

⁹³ Nous prenons le parti de ne pas traduire des concepts aussi complexes. Nous attirons simplement l'attention sur le sens de *maillage* véhiculé par le terme *meshing* dont nous emprunterons la dénotation dans notre schéma final.

3.3.2. Implications didactiques des corpus

La présentation détaillée des enjeux *interactionnels* et *acquisitionnels* à l'œuvre dans les échanges nous a permis de faire apparaître un ensemble de domaines, dont la prise en compte nous semble fondamentale pour esquisser des pistes didactiques. Le premier concerne le recours à l'*objet extra-discursif*. Le deuxième concerne la présence immédiate de l'enseignant (intervenant dans l'échange) ou médiatisée (par la reprise de sa parole lors des échanges entre apprenants). Le dernier point croise *compétences discursives* et *interactionnelles* au sein des groupes. Un rapide retour sur les corpus les plus marquants permet d'envisager à chaque fois quelques pistes que l'on évoque à la suite.

L'ensemble des corpus atteste que le choix de la langue opéré par le locuteur impacte la mobilisation d'un *objet* matériel comme le texte-support. Dans le premier extrait, le passage à la lecture du document en français est l'occasion de s'imposer dans le groupe ou de faire *ratifier* par le groupe l'entrée de l'interlocuteur dans l'échange. La lecture du support est un *lieu discursif* que l'on suppose favorable pour asseoir une légitimité. Le passage à l'écrit reste un moment crucial qui permet d'asseoir l'autorité de celui qui est à l'origine de la trace écrite ou de celui qui s'y associe. Ce principe d'authentification d'une expertise est observable dans le deuxième extrait avec TER. en particulier, ou encore dans le dixième. Le recours à l'*objet extra-discursif* se fait en **français**, et le retour sur les *procédures* mises en place très souvent en **anglais** et en **français**. Dans le corpus 7 et 12, le recours à l'*objet extra-discursif* en **français** peut alors devenir une fois de plus un lieu de renforcement et d'encouragement pour s'exprimer dans cette même langue même si la prise de risque reste encore timide. On peut voir une différence plus marquée entre le corpus 11 et 13. Dans le corpus 11, l'**anglais non standard** autorise une clarification du statut du texte avec une manipulation fréquente, alors que dans le corpus 13, le texte est appréhendé comme une entité à part entière, intégrée à une activité discursive proche de la passation de l'examen. On note une tendance en particulier dans le corpus 11 à discuter le statut de l'*objet* là où dans le corpus 13, on l'instrumentalise lorsqu'on s'exprime en français *de scolarisation*.

On suggère de travailler selon le niveau. En 2^{nde}, où l'absence d'examen final autorise une certaine liberté dans les approches pédagogiques, on proposera de confronter les éléments de réponses proposés à l'oral avec ceux restitués à l'écrit.

Les élèves pourront ainsi comparer les écarts entre une pensée en cours d'élaboration (en français et/ ou en anglais) et la restitution écrite très souvent en français.

En revanche, en 1^{ère}, la présence de l'examen invite à une approche différente. On pourra proposer un travail sur la consigne en français puis une simulation proche des conditions de passation en **anglais** (*standard* ou *non standard*). Il serait intéressant de demander aux élèves qui ont participé plus clairement à une reconfiguration de la consigne en **anglais** de travailler en **français** pour observer si le changement de langue influe de façon prégnante sur la reconfiguration de la consigne, et pour voir si les stratégies diffèrent réellement.

La présence plus ou moins directe de l'enseignant auprès des élèves a un impact sur leurs pratiques discursives. Le corpus 4 permet notamment d'attester que l'enseignante participe cette *standardisation* de la langue par le recours au français lorsqu'il s'agit de s'orienter vers l'écrit, alors même qu'elle favorisait le recours à l'anglais à l'oral. Le positionnement de l'enseignante est aussi marqué dans le corpus 6, dans lequel le recours à l'**anglais** est lié à la valorisation des *compétences linguistiques* et *encyclopédiques* des élèves. Le **français** est utilisé à l'inverse pour soutenir les démarches *heuristiques* mises en place par les apprenants. Le corpus 13 est certainement un exemple extrême où le choix du recours au **français de scolarisation** (dont la réalisation est très marquée ici) atteste de la reproduction passive dans la parole des apprenants de la parole enseignante.

Une réflexion gagnerait certainement à être menée sur les modalités de réappropriation du dire de l'enseignant par les élèves, en veillant en particulier à mettre au jour ce qui relève clairement de l'acquisition en cours et ce qui en revanche relève d'une restitution servile. On pourrait par exemple imaginer de faire reformuler plus systématiquement les prises de parole de l'enseignant en **anglais** par exemple pour mesurer l'écart qu'il peut y avoir entre réalisation d'une prescription dans la *langue de scolarisation* et dans celle utilisée au cours des échanges entre pairs.

Enfin, on peut se demander si les groupes, en particulier les dyades, ne devraient pas allier homogénéité des *compétences discursives* et *interactionnelles* au sein d'une même langue, quelque elle que soit, si l'on veut optimiser les échanges. Le corpus 6 a permis de montrer qu'au sein de la tryade, l'expert en *compétences encyclopédiques* et *linguistiques* (il s'agit ici du **français**) mène l'échange. L'**anglais** est évincé de l'interaction, et couvre essentiellement des emplois *métadiscursifs* ou autonymiques. Dans le corpus 8, le partage des compétences *encyclopédiques*, *heuristiques* et *linguistiques* de deux interlocutrices a

permis de co-construire la tâche de façon relativement équilibrée. L'asymétrie se note davantage à l'écrit, dans la mesure où cela reste un lieu d'expertise et surtout de conflit où une interlocutrice tente parfois d'asseoir sa légitimité au détriment de l'autre. En revanche le corpus 11 atteste d'une appropriation des savoirs et donc d'un développement certain (même s'il est ici difficile de le mesurer) de la *compétence heuristique* par la *compétence linguistique* (en **anglais**) sensiblement identique d'ailleurs chez les deux apprenantes.

L'importance d'une proximité du niveau des *compétences* semble se confirmer une fois de plus pour favoriser à l'intérieur du groupe une possibilité de contraste dans les appréciations possibles d'une même affirmation. Elle semble favoriser une symétrie des *rôles* que chaque interactant peut assumer au sein de la co-construction d'une activité. On peut noter cependant dans l'ensemble des corpus que l'expertise dans une dyade est peut-être moins figée qu'avec une tryade où la reconnaissance par les autres partenaires du groupe peut avoir tendance à figer les *identités discursives*.

Le schéma que nous proposons par la suite vise à restituer de façon dynamique les ressources à l'œuvre lorsque les apprenants, en dyade ou en tryade, **plurilingues** ou non, s'efforcent d'élaborer la tâche qui leur est imposée.

3.3.3. Vers un maillage interactionnel

Dans cette partie, nous proposons de restituer sous une forme schématique l'ensemble des processus que nous avons pu observer lors des interactions entre pairs. Pour élaborer cette modélisation, nous avons eu recours à la relecture très stimulante de Canagarajah par Fraiberg (2010). Ce dernier invite à élargir le débat sur la mise en place des apprentissages en classe plurilingue. Il enrichit le concept de *littératie* réservé jusque là au domaine langagier à celui du *multimodal* en le déplaçant au niveau des pratiques enseignantes, sous une appellation de *code mashing*, exhibant volontiers son emprunt au maître :

Picking up where Canagarajah leaves off, I call for attention to “code mashing,” or the complex blending of multimodal and multilingual texts and literacy practices in our teaching and research. (Nous traduisons : Prenant le point final de Canagarajah comme point de départ, j'attire l'attention sur le *code mashing*, à savoir le mélange complexe de textes multilingues et multimodaux avec des pratiques de littératie au sein de notre enseignement et de nos recherches) (p. 102).

Nous empruntons volontiers la métaphore du *maillage* (*meshing*) qui nous semble restituer avec beaucoup d'intelligence le tressage complexe qui se constitue au fil des échanges. Ce mouvement figuré par l'image des nœuds (*knots*) se déploie au fil d'un : « (...) continual

tying and untying of genres, objects, texts, and people⁹⁴ » (p. 105). L'écriture se déploie comme une toile (*web*) où s'imbriquent ressources sociales, matérielles, sémiotiques et pratiques discursives. Nous reprenons dans notre schéma le concept de *semiotic remediation*, que Fraiberg emprunte à Bolter et Grusin (1998) et à Prior (2007). Il s'agit de mettre en perspective la façon dont les apprenants s'emparent d'un univers *sémiotique* à leur disposition notamment dans la production écrite désormais avec d'autres ressources sémiotiques, dont les langues et leurs variétés linguistiques issues de leur *répertoire*. Le terme de *remédiation* est à prendre dans son sens étymologique. Il s'agit de restructurer l'ensemble des *supports (media)* à sa disposition pour construire une tâche, en particulier d'écrit.

Nous avons associé le terme *sémiotique* (Fraisberg) avec celui de *maillage* (Canagarajah). Le *maillage sémiotique* recouvre les trois domaines auxquels les apprenants sont susceptibles de se référer dans la construction des interactions. La majorité des corpus proposés atteste de l'élaboration d'un *objet extra-discursif* ou tout au moins y font référence. La *multimodalité* reste un champ que nous avons peu exploré même si nous ne nous interdisions pas d'y recourir occasionnellement, en particulier lorsque le support visuel, comme les corpus 1,5, 8, 9 et 10, joue un rôle prégnant. Enfin, l'ensemble des corpus atteste aussi d'une maîtrise autant que d'une construction de concepts (littéraires ou scientifiques) par les élèves.

Le second maillage est d'ordre *discursif*. Il recouvre les trois *compétences* fondamentales que nous avons déjà déclinées : *encyclopédiques*, *heuristiques* et *linguistiques*. Le centre du schéma est un cercle dans lequel les flèches matérialisent les interactions entre les locuteurs. Nous avons simplifié pour des raisons de lisibilité les types d'échanges possibles entre les pairs, mais il va de soi que d'autres schémas bien plus complexes (adresse de l'un orientée vers les deux autres interlocuteurs par exemple) s'ils ne figurent pas expressément n'en sont pas oubliés pour autant. Nous espérons qu'une telle modélisation permettra de mieux appréhender les échanges en classe et d'évaluer en particulier la façon dont chaque interlocuteur se positionne dans l'interaction. Une étude longitudinale des ressources mobilisées par les élèves experts dans l'exploration de certaines ressources au détriment d'autres permettrait, nous en sommes convaincus, d'affiner la *cartographie* des échanges à laquelle nous espérons avoir apporté, fût-elle modeste, notre contribution.

⁹⁴ Nous traduisons : d'une liaison et d'une déliaison de genres, d'objets, de textes et de gens.

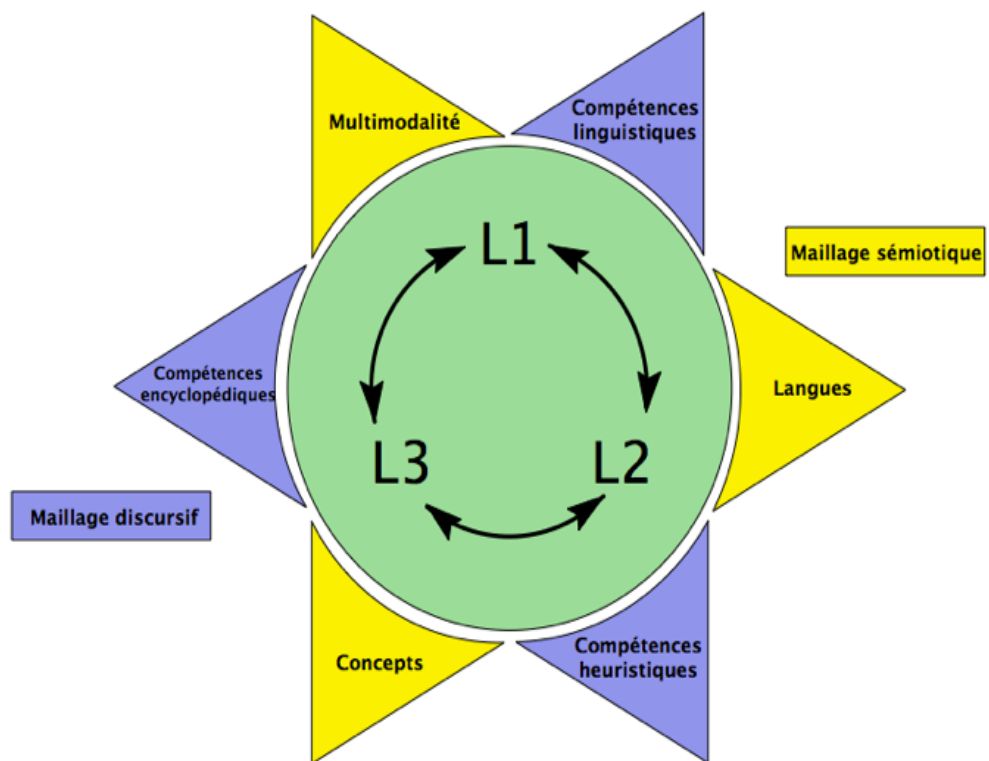


Figure 13 : Maillage interactionnel

PARTIE VI : CONCLUSION ET PERSPECTIVES

S'interroger sur la mise en oeuvre d'un nouveau dispositif (*l'Accompagnement Personnalisé*) dans le cadre de la *Réforme des Lycées* (2010), dans un *contexte multilingue* (Saint-Martin) a été propice à de nombreuses réflexions. Nous envisageons dans cette partie de revenir sur trois points en particulier.

Cette étude a été en effet l'occasion tout d'abord de construire un débat autour de la spécificité de ce dispositif en tant qu'objet d'étude, puis de mettre en évidence des données à un triple niveau (*macro, méso* et *micro*), afin d'envisager des pistes de didactisation au coeur d'un débat linguistique sans cesse renouvelé.

1. L'Accompagnement Personnalisé, un objet d'étude spécifique à Saint-Martin

Recentrée autour de la question de *l'Accompagnement Personnalisé* à Saint-Martin, cette étude a eu pour objet de restituer toute la difficulté que l'on peut éprouver lorsque l'on cherche à étudier un dispositif neuf, dans un territoire jeune, avec une population mouvante. La circulation entre l'analyse des pratiques didactiques, l'appréhension d'un territoire pluriel et la place accordée aux interactions entre les acteurs du système éducatif ont ouvert un champ d'étude particulièrement riche.

L'appréhension de *l'Accompagnement Personnalisé* est une occasion très nette de s'intéresser à un champ fondamental de la didactique, celui du recentrement autour de l'élève. L'enseignement n'est plus que jamais réductible ni à une transmission des savoirs, ni à la somme arithmétique des élève auxquels il s'adresse. Le poids des *langues en contact* dans la classe voue à l'échec toute pratique éducative qui ferait fi de leur diversité. C'est dans ce sens que s'inscrit cette étude, en particulier dans ce souci permanent, que nous espérons tangible, de rendre compte des pratiques pédagogiques et des relations très fortes entre *langues premières* des élèves et celles de *scolarisation*. Le dispositif d'*Accompagnement Personnalisé*

a permis de nourrir le débat sur le plurilinguisme, le recentrement autour de l'élève, et le geste pédagogique. Prenant pour toile de fond les labours d'un territoire en pleine gestation de lui-même, niant à l'évidence le *multilinguisme* qui est le sien au profit d'un *bilinguisme* (anglais-français) fantasmé, nous nous sommes centré sur les pratiques déclarées et observables d'un ensemble de séances. La relative autonomie accordée à l'enseignant dans sa classe par l'*Accompagnement Personnalisé*, l'absence de prescriptions précises en termes de pratiques, ont rendu ce dispositif susceptible d'être un outil pertinent pour articuler pratiques pédagogiques et réflexions sur le plurilinguisme des apprenants. Il allait de soi que l'*Accompagnement Personnalisé* permettait plus que jamais de s'interroger sur ce que professeurs et élèves s'autorisaient à dire et à faire dans un micro-espace pédagogique en marge de l'enseignement ordinaire.

Considérer l'élève en classe d'*Accompagnement Personnalisé* comme un acteur à part entière dans l'édification d'un territoire neuf, la COM de Saint-Martin, a constitué à nos yeux un point de départ majeur dans cette étude. Le positionnement des élèves par rapport aux *langues en contact* lors des interactions observables en classe nous a semblé être une donnée capitale dans la mesure où le *contexte* d'agissement de ces acteurs est susceptible de se reproduire à l'extérieur. Les stratégies utilisées par chacun des membres de l'échange et le court-circuitage ponctuel du groupe par le rejet d'une langue, témoignent de la mobilisation discursive de savoirs notionnels et langagiers dont chacun est susceptible de faire preuve à d'autres moments. Les observations que nous avons menées ont témoigné de la vivacité avec laquelle chaque interlocuteur négocie sa place au sein d'une interaction dans et par la langue, à travers laquelle il décide de s'exprimer ou de ne plus le faire. L'étude du *milieu* linguistique dans lequel évoluent les acteurs en *contexte* scolaire a permis de montrer que les locuteurs, loin de se figer dans une identité langagière homogène, étaient susceptibles d'endosser des rôles différents, et d'adopter des attitudes disparates au cours de l'interaction. L'étude de l'*Accompagnement Personnalisé* a permis de saisir que les apprenants ne se réduisaient pas à des locuteurs dotés de *compétences* plus ou moins avérées en langues, et d'habiletés plus ou moins grandes dans l'exécution d'une tâche, mais qu'ils étaient susceptibles d'être des acteurs embarqués dans une interaction, dans laquelle le recours *in situ* à des *compétences polylectales* permettait de réaliser des tâches spécifiques. Les *compétences* langagières et communicationnelles activées par les apprenants lors d'une tâche ne sont donc en aucun cas figées, mais répondent à des jeux de séduction (*ménager sa face* ou lancer un défi), de détour (reprendre la main sur le *floor* par exemple), et de prise de pouvoir (en s'appropriant la trace

écrite) susceptibles de varier d'un TR à l'autre. L'étude du *milieu*, dont Camus a retracé avec beaucoup de poésie la force latente, a permis de rappeler que la langue est une ressource active, susceptible d'instaurer l'individu comme une force agissante dans le monde qu'il traverse. Aucun projet éducatif solide à Saint-Martin ne saurait faire l'impasse sur cette dimension prégnante.

Cette étude a ainsi cherché à savoir comment les acteurs du système éducatif adaptaient leurs comportements face à des apprenants très souvent plurilingues, lorsqu'il s'agit en particulier de construire des savoirs et de les faire partager dans une situation de *langues en contact*. L'originalité de ce travail résidait dans le présupposé selon lequel les acteurs du système éducatif étaient en *Accompagnement Personnalisé* plus que jamais dans un système de forces indissociables. L'*ordre socio-historique*, dans lequel les pratiques éducatives s'insèrent, a révélé une appréhension *monolingue* très palpable (notamment chez les enseignants). L'*ordre interpersonnel* a fait émerger l'asymétrie entre *expertise notionnelle* et *langagière*, et les dynamiques qu'elle pouvait entraîner dans le flux des interactions. Nous avons décliné ce concept entre trois *compétences* (*encyclopédique*, *heuristique* et *linguistique*) dont on a vu l'impact sur celles du *discursif* (le contenu de la parole et le positionnement du locuteur face à ce contenu) et de l'*interactionnel* (la gestion de la parole entre les interlocuteurs). L'*ordre sémiotique* enfin a montré comment les interlocuteurs s'orientaient concrètement dans la réalisation de la tâche. La reconnaissance et l'observation des traces du plurilinguisme des élèves, véritables acteurs souvent détachés des rôles imposés, dans l'interaction est susceptible d'offrir un nouvel angle de vue dans l'appréciation de leur accompagnement dans l'acquisition des savoirs. L'étude de l'*Accompagnement Personnalisé* à Saint-Martin a permis de s'interroger sur les conditions d'un enseignement en faveur des élèves avec leur capital linguistique, qui irait au-delà de *représentations* monoculturelle et unilingue définitivement vouées à l'échec.

2. Aperçu des résultats par niveau d'étude retenu

Afin de mieux appréhender l'issue de cette étude nous procéderons en deux temps. D'une part, nous rappellerons brièvement les objectifs que nous avons poursuivis cette recherche, avant d'en souligner les principaux résultats, et d'évaluer nos hypothèses de départ.

Notre travail s'est appuyé sur un certain nombre de points. Cette étude visait à modéliser les rapports problématiques entre *processus interactionnels* et *situations éducatives*.

On a pu ainsi :

- proposer une *contextualisation* des enseignements à Saint-Martin (à travers un portrait politique et linguistique donné, mais aussi construit par des pratiques effectives observées) ;
- recenser un panorama des *représentations* associées au plurilinguisme des élèves (essentiellement grâce aux *entretiens* menés avec les enseignants) ;
- montrer que l'*Accompagnement Personnalisé* était un lieu plus favorable à l'expression du plurilinguisme, lors des échanges entre élèves, en dépit du *monolinguisme* revendiqué des enseignants.

Nous avons pu observer un certain nombre de résultats selon le niveau d'appréhension, *macro*, *méso* et *micro*, dont ils relèvent. Sur la plan *macro*, l'étude de l'ensemble documentaire centré sur les *représentations* de Saint-Martin a permis de tirer quelques perspectives sur la *contextualisation* de l'enseignement dans le territoire. Le flou terminologique dans la définition de l'*Accompagnement Personnalisé* fait écho à celui de l'*identité* saint-martinoise et surtout à celui de sa langue. Le statut du *parler saint-martinois* est loin d'être clair dans l'ensemble documentaire. Il est soit désigné par une multiplicité d'éléments divers, qui révèlent rapidement l'incapacité à nommer une langue qui rapidement retombe dans l'inexistence, soit englobé dans l'hyperonyme de langue anglaise. D'ailleurs, si les préoccupations liées à la reconnaissance du *parler saint-martinois* affleurent dans l'ensemble des études, il n'est jamais validé comme un objet institutionnel.

L'étude *méso* a permis de faire résonner l'ensemble des voix des enseignants et celles des élèves. Les enseignants valorisent ainsi la *langue de scolarisation* au détriment des *langues en contact*, sans jamais les considérer réellement comme des leviers d'apprentissage. Sans surprise, les *représentations* des élèves liées à l'*Accompagnement Personnalisé* sont assez proches. Plus l'on s'éloigne d'une *représentation* scolaire des contenus d'apprentissage et plus l'investissement des élèves décroît. On peut lire en filigrane la confusion entre maîtrise d'une *compétence* disciplinaire et expertise en *langue de scolarisation*.

À l'inverse d'un *bilinguisme* revendiqué dans le niveau *macro*, ou d'un *monolinguisme* dissimulé sur le plan *méso*, on ne peut que s'étonner du dynamisme des *langues en contact* au niveau *micro*. On a pu noter que :

- la *langue première de socialisation* favorise la *compétence heuristique* ;
- le niveau de compétence en *langue de scolarisation* favorise bien l'exhibition de la *compétence encyclopédique*.

Cette étude a ainsi permis de décrire et de conceptualiser la place des *langues en contact* et leurs *alternances* dans les *processus interactionnels* liés à l'apprentissage en classe, notamment par le recensement précis des interactions langagières susceptibles de favoriser l'acquisition. Nous avons ainsi pu invalider les deux premières hypothèses, et conforter la troisième :

- la place accordée aux *langues* dans le système *macro-contextuel* n'a pas de répercussions majeures sur l'aménagement *linguistique* dans la mesure où il favorise un recentrement autour de la *représentation* d'élèves *bilingues* désincarnés sans rapport direct avec la réalité à laquelle elle renvoie ;
- l'*identité sociodiscursive* des acteurs engagés dans les *processus* éducatifs, et en particulier dans le rapport aux *langues*, n'entraîne pas de pratiques éducatives discriminantes au niveau *méso*, mais relèverait au contraire d'un handicap culturel éloignant l'apprenant des contenus pédagogiques à acquérir ;
- l'*indexicalité* des apprenants est particulièrement marquée sur le plan *micro*, dans la mesure où elle est susceptible de modifier le lien entre *expertises langagière* et *notionnelle*.

Une typologie assez nette de la situation linguistique au regard de l'*Accompagnement Personnalisé* met en lumière trois rapports particuliers à la langue, selon que l'on se place au niveau des pratiques possibles (*macro*), intentionnelles (*méso*) ou réelles (*micro*). Le schéma que nous proposons ci-dessus fait référence aux trois visions bibliques susceptibles d'expliquer l'origine des langues et dont Römer (2013) a proposé une lecture particulièrement édifiante. Trois récits issus de la *Génèse* ont vocation à illustrer l'accès de l'homme aux langues du monde. Afin de faciliter la lecture, nous commenterons chaque niveau d'appréhension en l'illustrant par le récit auquel il nous semble renvoyer.

L'approche *macro* a permis de cartographier le *contexte* des langues à Saint-Martin. Le corpus retenu tient pour critère de détermination principal de l'*identité* saint-martinoise, la langue (le parler *vernaculaire*). Or, la difficulté à s'entendre sur une définition commune de l'appartenance à un peuple (saint-martinois) a mis en évidence la crainte d'une *babélisation* des communautés linguistiques du territoire. L'épisode de la Tour de Babel (*Génèse*, 11) relate l'élaboration d'un monument commun qui permettrait d'échapper à l'anonymat :

Allons ! Bâtissons-nous une ville et une tour dont le sommet touche au ciel, et faisons-nous un nom, afin que nous ne soyons pas dispersés sur la face de la terre.

Les discours des experts forcent à dissocier les pratiques plurilingues attestées, signe d'un éclatement du territoire, avec le rêve d'une unité linguistique retrouvée.

L'approche *méso* a permis de repérer les rapports de force et de tension entre le discours institutionnel (le *B.O.E.N* relatif à l'*Accompagnement Personnalisé*, le projet d'établissement centré sur les langues des élèves) et le désir des personnels orienté vers une pratique *monolingue* et éventuellement *bilingue*. On a assisté là clairement à une hiérarchisation des langues en fonction de leur possible intégration dans les pratiques pédagogiques. L'épisode de l'ivresse de Noé (*Génèse*, 9) se termine par la malédiction du fils Cham, ayant surpris la nudité du père, et de son petit-fils Canaan, avec la hiérarchisation subséquente des peuples :

Que Dieu étende les possessions de Japhet, qu'il habite dans les tentes de Sem, et que Canaan soit leur esclave !

À la violence de Noé, chassant le fils voyeur, et associant à chaque peuple une position géographique et linguistique hiérarchisée, fait écho la ségrégation très nette des langues par les enseignants entre l'espace de la classe et celui du dehors. Seule la *langue de scolarisation* aura droit de cité en *Accompagnement Personnalisé*.

Enfin, le niveau *micro* renverse la donne. Les pratiques plurilingues des élèves ont clairement attesté sinon d'une harmonie, du moins de la possibilité d'accorder de la place à chacune des *langues en contact*. La diversité linguistique va de soi comme le rappelle l'épisode de la *Table des Nations* (*Génèse*, 10) :

C'est par eux qu'ont été peuplées les îles des nations, selon leurs terres, selon la langue de chacun, selon leurs familles, selon leurs nations.

Les élèves qui ont participé aux séances d'*Accompagnement Personnalisé* se présentent comme de dignes descendants des fils de Noé, peuplant l'espace de leur diversité et de leur désir de concorde.

Nous avons fait le choix de présenter la figure 14 sous la forme de cercles concentriques, parce qu'ils sont tout à fait susceptibles d'une rotation, et que rien ne peut empêcher que la pratique des langues dans l'accompagnement de l'élève (possible, intentionnelle ou réelle) ne fasse l'objet de nouvelles perspectives. Chacune des approches *macro*, *méso* et *micro* est à son tour susceptible d'impacter plus ou moins le rapport aux langues en *Accompagnement Personnalisé*.

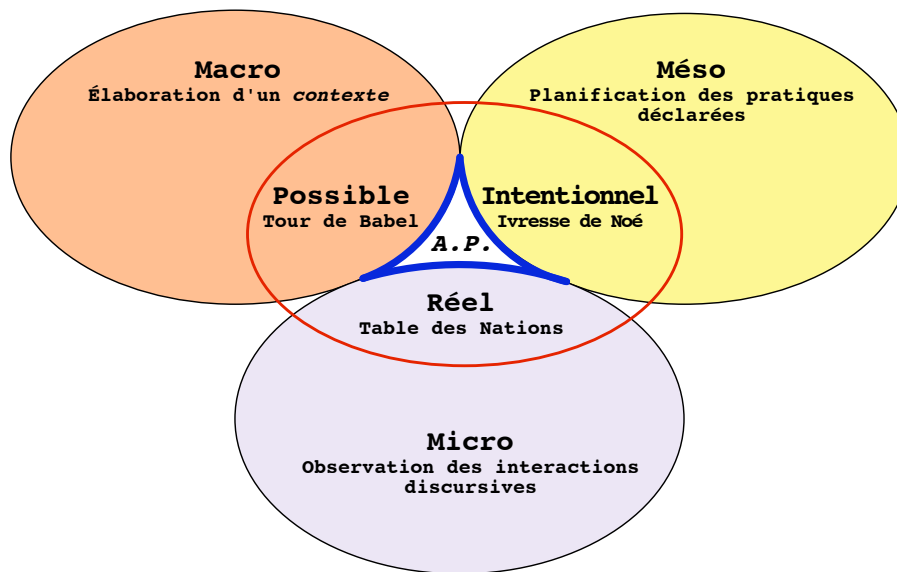


Figure 11 : Configuration des langues à Saint-Martin au regard de l'Accompagnement Personnalisé

3. Pour une didactisation de la question linguistique

Nos recherches convergent vers une triple appréciation de la situation des langues en *Accompagnement Personnalisé* à Saint-Martin. Nous nous exprimerons successivement au titre d'enseignant, de formateur et finalement de chercheur.

Dans la recherche que nous avons présentée selon une optique didactique, nous nous sommes proposé de défendre une *rhétorique polylectale* (Romani, 2000 ; Canagarajah, 2006 ; Anciaux, 2013) susceptible de reposer :

(...) sur une compétence à concevoir les changements linguistiques, avant, pendant ou après l'action comme des éléments susceptibles de participer au processus d'enseignement-apprentissage (Anciaux, p. 273).

La *tri-focalisation* (Anciaux, 2013) des *alternances langagières* peut s'orienter vers une destination : *disciplinaire, linguistique et interactionnelle*. Eu égard à l'ensemble des modèles théoriques évoqués dans cette étude, et dont la *tri-focalisation* et la *compétence polylectale* nous semblent un prolongement très riche, nous partageons l'idée selon laquelle, on ne peut considérer l'accompagnement de l'élève sans une centration sur son *répertoire linguistique*.

En regard de cette perspective majeure, il nous semble fondamental de refuser l'amalgame trop souvent fait entre langues et locuteurs, *compétences* disciplinaire et heuristique, *langue de scolarisation* et savoirs notionnels. Le déroulement des interactions auxquelles nous avons assisté atteste d'un enchevêtrement complexe entre les *formes* de langues utilisées par les élèves. Seule une attention accrue portée sur les micro-événements langagiers susceptibles d'être observées dans le parcours parfois chaotique de l'interaction discursive peut nous éclairer sur les *compétences* langagières et linguistiques spécifiques des apprenants. Il nous semble s'imposer comme une urgence pédagogique de prêter toute l'attention requise (au niveau *micro*) pour réorienter les pratiques des acteurs du système éducatif (au niveau *méso*) et bâtir un mieux-vivre (au niveau *macro*). Il nous paraît désormais crucial d'inscrire la réflexion sur la *rhétorique polylectale* non au coeur d'une interrogation sur les pratiques enseignantes, mais de l'élargir aux interactions entre élèves. La centration que nous avons pu opérer dans cette recherche sur les interactions entre les apprenants a montré que le choix des langues est partie prenante d'un ensemble de stratégies discursives sollicitant une triple expertise *encyclopédique*, *heuristique* et *linguistique*. Dans une perspective citoyenne, croisant les préoccupations pédagogiques visant à accompagner l'élève dans sa saisie du monde, et l'analyse interne des pratiques qui les rendent possibles (les textes prescriptifs, l'encadrement administratif et éducatif), il paraît fondamental de comprendre comment l'échange discursif entre pairs s'organise. Cela sera possible au prix d'une reconnaissance et d'une valorisation de la parole de l'élève, dans sa richesse protéiforme. La valorisation de la *compétence polylectale* de l'élève passe d'abord par une réappropriation esthétique de sa parole, c'est-à-dire par le plaisir sensible et sensuel du dire et de l'écouter. À l'image de l'épisode des *paroles gelées* des chapitres LV et LVI du *Quart livre* (Rabelais, 1552), nous invitons enseignants et élèves à s'appropriier les mots, à en jouer, et non pas à les réserver dans de l'huile, fussent-ils des *motz de gueule*⁹⁵.

En tant que formateur, c'est bien la volonté de *contextualiser* les apprentissages pour mieux accompagner des apprenants parfois délaissés par l'école, qui est à l'origine de cette recherche. Si ces travaux ont d'abord été orientés par l'impérieuse nécessité de répondre à un souci d'enseignant, ils s'ancrent désormais dans une réalité théorique plus affirmée. Alors que le terrain (la réalité éducative à Saint-Martin) a d'abord été un matériau propice pour donner

⁹⁵ Pantagruel, à bord d'un navire avec ses compagnons, entend des voix dont l'origine est obscure. Il tente alors d'en interpréter le sens en éclairant leur contenu par des références à la mythologie antique. Ces mots gelés sont l'occasion de tentatives d'un déchiffrement ludique et d'une ivresse poétique. Pantagruel rappelle que l'interprétation est un processus ouvert et que la fixation du sens ne peut conduire qu'à son épuisement.

naissance à cette étude, désormais c'est vers l'enrichissement de ce dernier que nous nous tournons. L'opportunité d'enseigner à l'*École Supérieure du Professorat et de l'Éducation* depuis la rentrée 2014 invite à ouvrir les perspectives de recherche sur l'accompagnement de l'enseignant dans une démarche réflexive orientée vers ses propres pratiques.

Pour conclure d'un point de vue de chercheur soucieux d'articuler études sur les dispositifs pédagogiques parfois satellitaires comme l'*Accompagnement Personnalisé* et formation des enseignants, serait-il pertinent d'envisager d'autres territoires géographiques, linguistiques et didactiques pour affiner notre lecture des interactions entre pairs, notamment lorsque les langues sont susceptibles d'appréhender de nouveaux savoirs d'enseignement.

Pour conclure cette étude, nous rappellerons qu'elle a démarré avec la *Réforme des Lycées* de 2010 et s'est achevée au moment même où s'annonçait une nouvelle réorganisation des enseignements au Secondaire, soucieuse de s'inscrire dans la logique du Collège unique⁹⁶. Nous espérons ainsi avoir participé au titre d'enseignant, de formateur et de chercheur à ce débat qui au gré des amendements et des virages institutionnels dans lesquels il s'engage, cherche à inscrire du sens dans les apprentissages, gage privilégié d'une République à la hauteur des citoyens qu'elle se doit d'éduquer.

⁹⁶ Disponible sur *eduscol* : <http://eduscol.education.fr/cid87584/questions-reponses-sur-la-nouvelle-organisation-du-college.html>

REFERENCES

- Abdallah-Preteuille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris, France : Anthropos.
- Ailincal, R. (2006, octobre). La carte dialogique de l'interaction : un exemple d'analyse séquentielle. Dans N. Duruz et M. Grossen (dir.), *Interaction et pensée : perspectives dialogiques* (p. 91-97). Institut de Psychologie-Université de Lausanne, Suisse. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00238482>
- Alber J. -L., et Py B. (1985). Interlangue et conversation exolingue, *Cahiers du département des langues et des sciences du langage*, 1, 30-47. Lausanne, Suisse : Université de Lausanne.
- Alleyne, M. -C. (1985). A linguistic Perspective on the Caribbean. Dans S. Mintz et S. Price (dir.), *Caribbean Contours* (p. 155-179). Baltimore, MD : John Hopkins University Press.
- Allwright, D. et Bailey, K. -M. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge, R. -U : Cambridge University Press.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les sciences de l'éducation pour une ère nouvelle*, 42, 11-26. Disponible sur : <http://www.gare.cree-internet/sites/default/files/Le%20travail%20enseignant%20%20prescriptions%20et%20dimensions%20collectives%20de%20l'activite.pdf>
- Amireault, V. et Luissier, D. (2008). Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivation des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise. *Langues et société*, 45. Bibliothèque de Québec, Canada. Disponible sur le site du gouvernement du Canada : https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/note_recherche/langues_societes_numero45.pdf
- Anciaux, F. (2010). L'enfant, le créole et l'éducation physique et sportive : une approche pluridisciplinaire du bilinguisme dans les apprentissages moteurs aux Antilles françaises. Sarrebruck, Allemagne : Presses universitaires européennes.

- Anciaux, F., Alby, S. et Delcroix, A. (2011). Alternances codiques et éducation dans les départements et collectivités d'outre-mer : Guadeloupe, Guyane, Saint-Martin. *Langage et cités*, 19, 10-11. Disponible sur :
- https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/978144/filename/anciaux-delcroix-alby2011_V_SHS.docx
- Anciaux, F. (2012). Vers une didactique de l'alternance codique en éducation aux Antilles françaises. Dans V. Rivière (dir.), *Spécificités et diversité des interactions didactique* (p. 97-112). Paris, France : Éditions Riveneuve.
- Anciaux, F. et Jeannot-Fourcaud, B. (2012). L'informel dans l'éducation de l'enfant : Le cas de l'alternance codique en Guadeloupe. *Revue française d'éducation comparée*, 8, 144-163. Disponible sur le site de l'auteur : <http://anciaux.emonsite.com/pages/recherche/publications.html>
- Anciaux, F. (2013a). *Alternances et mélanges codiques dans les interactions didactiques aux Antilles et en Guyane française* (Habilitation à Diriger des Recherches non publiée). Université des Antilles et de la Guyane, Guadeloupe.
- Anciaux, F. (2013b). De la diversité des alternances codiques à la gestion du plurilinguisme en contexte éducatifs français ultramarins de la Guyane et des Antilles. Dans D. Omer et F. Tupin (dir.), *Éducatons plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations* (p. 73-84). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Anciaux, F., Delcroix, A. Forissier, T., Jeannot-Fourcaud, B. et 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*, 29, 94-126. Disponible sur le site de la revue : <http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal29/sommaire.htm>
- Arditty, J. et Vasseur M. -T. (1999). Présentation, *Langages*, 134, 3-19. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/lgge_0458-726x_1999_num_33_134
- Aron, R. (1948). *Le grand schisme*. Paris, France : Gallimard.
- Arrindell, R. (2011). *Language, Culture and Identity in St. Martin*. Porto-Rico : Université de Porto-Rico.
- Auer, P. (1996). *Bilingual Conversation, dix ans après. Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7. Disponible sur le site de la revue : <http://aile.revues.org/4907>

- Auer, P. (1999). From Codeswitching via Language Mixing to Fused Lects : Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech. *The International Journal of Bilingualism*, 4, 309-332. Disponible sur : <http://ijb.sagepub.com/content/3/4/309.short?rss=1&ssource=mfc>
- Auer, P. (2000). On line-Syntax-Order : was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen. *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 31, 43-56. München, Allemagne : Fink.
- Austin, J. -L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris, France : Seuil.
- Bachy, S. (2014). Un modèle-outil pour représenter le savoir technopédagogique disciplinaire des enseignants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30. Disponible sur le site de la revue : <http://ripes.revues.org/821>
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris, France : Gallimard.
- Baneth-Nouailhetas, E. (2010). Anglophonie-francophonie : un rapport postcolonial ? *Langue française*, 3, 73-94. Disponible sur le site de la revue : <http://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-73.htm>
- Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère, *Les carnets du Cediscor*, 4, 189-202. Disponible sur le site de la revue : <http://cediscor.revues.org/443>
- Barbier, P. (2014, juin). Statut du français et des langues de la Collectivité de Saint-Martin et rôles dans la didactique du français. *Revue électronique internationale des sciences du langage*, 21. Disponible sur le site de la revue : <http://www.sudlangues.sn/spip.php?article219>
- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Barré de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq, France : Septentrion.
- Barré de Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-39. Metz, France : CRESEF.
- Barré de Miniac C. et Reuter, Y. (dir.), (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon, France : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Barthes, R. (1974). *De l'œuvre au texte*. Conférences et séminaires à l'Institut français de Londres, à l'University College à la Maison française d'Oxford et à l'Université de Cambridge.

Disponible sur le site de l'université de Montpellier 3 : http://asl.univ-montp3.fr/e41slym/Barthes_THEORIE_DU_TEXTE.pdf

- Basso, J., Candau, O. -S. (2007). L'enseignement du Français en Guadeloupe : réflexion pour une pédagogie adaptée à la diglossie Créole/Français. Analyses de productions orales et écrites et incidences sur les plans pédagogique et didactique. *Recherches et Ressources en Éducation et en Formation, 1*, 10-32. Les Abymes, France : CRDP de la Guadeloupe.
- Basso, J. (2014, décembre). La prise en compte de la dimension linguistique dans les disciplines non-linguistiques : du prescrit au réel ? *Éducation et socialisation en contextes multilingues et pluriculturels, Contextes et didactiques, 5*. Récupéré sur le site de la revue : <http://macomm.iufm.univ-ag.fr/articles/numero-5-2014-decembre>
- Baude, O., Blanche-Benveniste, C., Calas, M. -F., Cappeau, P., Cordereix, P., Goury, L., Jacobson, M., De Lamberterie, I., Marchello-Nizia C. et Mondada, L. (2006). *Corpus oraux, guide des bonnes pratiques*. Orléans, France : CNRS éditions, Presses Universitaires d'Orléans. Disponible sur : http://hal.ird.fr/file/index/docid/357706/filename/Corpus_Oraux_guide_des_bonnes_pratiques_2006.pdf
- Beacco, J. -C. (2005). Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme manière d'être en Europe. *Guide pour l'élaboration des politiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe. Récupéré du site de l'organisme : http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Beacco_FR.pdf
- Beacco, J. -C. et Charkaoui Messin, K. (2010, octobre). Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France. Dans V. Spaëth (dir.), *Le français au contact des langues : histoire, sociolinguistique, didactique, 167* (p. 95-111). Paris, France : Armand Colin-Dunod.
- Bébel-Gisler, D. (1989). *Le défi guadeloupéen*. Paris, France : Éditions caribéennes.
- Bellemin-Noël, J. (1979). *Vers l'inconscient du texte*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bellonie, J. -D. (2012). Une didactique du français adapté aux situations de créolophonie : le cas de la Martinique. Dans L. Cadet et E. Emmanuelle (dir.), *FLM, FLS, FLE, au delà des catégories, Le Français aujourd'hui, 176*, (p. 113-122). Paris, France : Armand Colin-Dunod.

- Bernard, P-Y. et Michaut, C. (2012). Pourquoi expérimenter une politique éducative ? Le repérage des jeunes en décrochage scolaire. *Revue française de pédagogie*, 4, 5-14. Lyon, France : Institut français de l'Éducation.
- Benel, A. (2003). Consultation assistée par ordinateur de la documentation en sciences humaines : considérations épistémologiques, solutions opératoires et applications à l'archéologie (thèse de doctorat de l'Institut National des Sciences Appliquées de Lyon, France). Disponible sur le site de la revue *texto* : <http://www.revue-texto.net/Inedits/Benel/Benel.html>
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. Dans D. Cariou (dir.), *Éducation et Didactique*, 1, 87-100. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Bernadie-Tahir, N. et Taglioni F. (dir.). (2003, septembre). *Les dynamiques contemporaines des îles-relais. De l'île escale aux réseaux insulaires* (p. 163-180). Paris, France : Karthala.
- Berthier, N. (2012). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. Paris, France : Armand Colin.
- Bertucci, M. -M. (2006, juin). Chronique *linguistique*. Langues de France et didactique du français. Dans A. Vénard, J. Crinon, D. Savatovsky et F. Tourigny (dir.), *Enseigner l'écriture littéraire ? Le Français aujourd'hui*, 153, 99-106. Paris, France : Armand Colin-Dunod.
- Bervas-Leroux, A. (2007). *La belle et la bête et autres contes : Texte intégral*. Paris, France : Flammarion.
- Besse, J. -M. et ACLE (2000) : *Regarde comme j'écris*. Paris, France : Magnard.
- Bigot, V. (2002). *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère* (thèse de doctorat non publiée, Université de Paris 3-Sorbonne nouvelle). Récupérée du site de l'université : <http://www.univ-paris3.fr/bigot-violaine-29398.kjsp>
- Blanche-Benveniste, C. et Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé transcription et édition*. Paris, France : Didier érudition.
- Blanche-Benveniste, C. et Pallaud, B. (2001). Le recueil d'énoncés d'enfants : enregistrements et transcription. *Recherches Sur le Français Parlé*, 16, 11-37. Aix-en-Provence, France : publication de l'Université de Provence.

- Blanchet, P. (2002). La politisation des langues régionales en France. Dans B. Giblin (dir.), *Géopolitique de la langue française, Hérodote, 105*, 85-101. Paris, France : La Découverte.
- Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique : De quoi parle-t-on ? *Le français à l'Université, Bulletin du 2ème trimestre*. Disponible sur : <http://www.bulletin.auf.org/spip.php?rubrique157>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bolter, J. -D. et Grusin, R. (1998). *Remediation : Understanding New Media*. Cambridge, R. -U. : MIT. Print.
- Bouchard, R. (2005). Les interactions pédagogiques comme polylogues, *Lidil, 31*, 139-155. Disponible sur le site de la revue : <http://lidil.revues.org/150>
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Boyer, H. (2010, novembre). *Les politiques linguistiques, Trente ans d'études des langages du politique (1980-2010)*, *Mots. Les langages du politique, 94*, 67-74. Lyon, France : ENS Éditions.
- Brasseur, P. et Véronique, G. -D. (2007). *Mondes créolophones et francophones*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bronckart, J. -P. (1978). Les conditions de base de l'acquisition du langage. *Revue de phonétique appliquée, 46-47*, 151-179. Disponible sur le site de l'auteur : <http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/pubpublicationsthemes?ReadForm&Theme=Acquisition+du+langage>
- Bronckart, J. -P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart J. -P, Bulea, E. et Fristalon, I. (2004). Les conditions d'émergence de l'agir dans le langage, *Cahiers de linguistique française, 26*, 345-369.
- Disponible sur [http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/C3F67FD9472C473FC1256EF5003F00B5/\\$FILE/Bronckart-Bulea-Fristalon-2004.pdf](http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/C3F67FD9472C473FC1256EF5003F00B5/$FILE/Bronckart-Bulea-Fristalon-2004.pdf)

- Bronckart, J. -P. (2006). De l'interactionnisme socio-discursif. Entretien avec J. -P. Bronckart. *Revista Virtual de Estudos de Linguagem (ReVEL), Estudos de texto e discurso 6*. Disponible sur le site de la revue : www.revelhp.cjb.net.
- Bronckart, J. -P. (2008). Un retour nécessaire sur la question du développement. Dans M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (p. 237-250). Bordeaux, France : Presses universitaires de Bordeaux.
- Bronckart, J. -P. (2008). Genres de textes, types de discours, et degrés de langue. *Texto, Dialogues et débats, 1*. Disponible sur : [http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/9FC95D1C876DB922C125747C003D2CC0/\\$FILE/Bronckart-2008-Rastier.pdf](http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/9FC95D1C876DB922C125747C003D2CC0/$FILE/Bronckart-2008-Rastier.pdf)
- Bronckart, J. -P. (2009, juillet). Apprentissage et développement dans la perspective de l'interactionnisme socio-discursif. *E-Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport (eJRIEPS), 18*, 5-22. Disponible sur le site de la revue : http://www.fcomte.iufm.fr/e_jrieps_pr%E9sentation.html
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *The Ecology and Cognitive Development : Research Models and Fugitive Findings*. Dans R. -H. Woznick et K. Fisher (dir.), *Scientific Environments* (p. 3-44). Hillsdale, NH : Erlbaum.
- Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, Recherche en didactique des mathématiques*. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Haugen, E. (1950). Problems of Bilingualism. *Lingua, 26*, 210-231.
- Bulea, E. et Bronckart, J. -P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto, 1*, 43-60. Disponible sur le site de l'auteur : <http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/pubpublicationsannees?ReadForm&Annee=2010>
- Calvet, L. -J. (2013). *La sociolinguistique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Cambra-Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris, France : Didier.

- Camus, A. (1942). *L'Étranger*. Paris, France : Gallimard.
- Candau, O. -S. (2014a). Les marques transcodiques en contexte scolaire multilingue : un vecteur d'apprentissage ? Analyse des formulations transcodiques en séances ordinaire et bilingues dans une CLIN à l'école élémentaire de St Martin. Dans J. -Y Cariou, A. Delcroix, H. Ferrière, B. Jeannot-Fourcaud et M. -P. Poggi (dir.), *Contextes, effets de contexte et didactique des langues* (p. 237-268). Paris, France : L'Harmattan.
- Candau, O. -S. (2014b). De la contextualisation en milieu plurilingue : l'exemple de la Collectivité Ultra-Marine de Saint-Martin, *Multilinguales*, 2, 107-123. Disponible sur le site de la revue : <http://www.univ-bejaia.dz/documents/multilinguales/Candau%20Serge%20Olivier.pdf>
- Candau, O. -S. (2014c). Can Code-Switching Markers be used to establish Suitable Teaching Methods? The New Challenge of the Pilot Primary Schools in the French Overseas Collectivity, St. Martin. Dans T. Argiro et S. Dreyer (dir.), *Interplay : A journal of Languages, Linguistics and Literature*, 1 (p. 1-13). Tunghai, Taiwan : Tunghai University FLLD publication.
- Candau, O. -S., Anciaux, F. (2014). De la contextualisation pédagogique en milieu multilingue : l'exemple des alternances codiques dans l'accompagnement personnalisé à Saint-Martin. *Revue Signes, Discours et Sociétés*, 12. Disponible sur le site de la revue : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=3295>
- Candau, O-S. (2015). Les enjeux de la Réforme française du Nouveau Lycée à Saint- Martin : Effets de contextualisation sur les enjeux didactiques en milieu plurilingue. Dans F. Bonet, Falandry, S. Durrans, M. Jones (dir.), *(Se) construire dans l'interlangue : perspectives transatlantiques sur le multilinguisme* (p. 25-34). Lille, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Canagarajah, S. (2006, juin). The Place of World Englishes in Composition : Pluralization Continued, *College Composition and Communication*, 4, 586-619. Disponible sur : <http://www.jstor.org/stable/20456910>
- Canagarajah, S. (2011, octobre). Codemeshing in Academic Writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95, 401-417. Disponible sur <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x/abstract>

- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 65-90. Disponible sur le site de la revue : <http://acedle.org/spip.php?article1009>
- Canelas-Trevisi (1997). *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe* (thèse de doctorat non publiée). Université de Genève, Suisse.
- Carnus, M. -F. (2010, octobre-décembre). La construction de la professionnalité enseignante à travers un dispositif interdisciplinaire de collège. *Revue française de pédagogie*, 173, 19-40. Disponible sur le site de la revue : <http://rfp.revues.org/2521>
- Castellotti, V. (1997). L'apprentissage des langues en contexte scolaire : Images de lycéens. Dans M. Matthey (dir.), *Les langues et leurs images* (p. 225-230). Neuchâtel, Suisse : IRDP Éditeur.
- Castellotti, V. et Moore, D. (dir.), (1999). Alternances de langues et constructions des savoirs, *Cahiers du Français contemporain*, 5. Lyon, France : ENS.
- Castellotti, V et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe-De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* (étude de référence). Disponible sur le site du Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>
- Castellotti, V., Moore, D. -L. (2008). La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspectives de la recherche francophone. Dans V. Castellotti et D. -L. Moore (dir.), *La compétence plurilingue : regards francophones* (p. 11-24). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Cefaï, D. (1998). *Phénoménologie et sciences sociales : Alfred Schütz, naissance d'une anthropologie philosophique*. Genève, Suisse : Droz.
- Charaudeau, P. (2009). Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière. Dans P. Charaudeau (dir.), *Identités sociales et discursives du sujet parlant*. Paris, France : L'Harmattan. Récupéré sur le site de l'auteur : <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite,217.html>
- Chardon, J. -P. (1995, janvier-mars). Saint-Martin ou l'implacable logique touristique. *Les Cahiers d'Outre-Mer*, 189, 21-33. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/medit_0025-8296_1996_num_84_3_2928

- Chatel, L. (2010). *Le nouveau Lycée. Repères pour la rentrée 2010*. Récupéré le 26 avril 2013 du site du Ministère de l'Éducation Nationale : http://media.education.gouv.fr/file/reforme_lycee/91/8/Nouveau-lycee-Reperes-pour-la-rentree-2010_133918.pdf
- Chauveau, G. (2010). Dix risques majeurs. Dans S. Grau et J. -M. Zakhartchouk (dir.), *Aider et accompagner les élèves, dans et hors l'école* (p. 68-69). Paris, France : CRAP-Cahiers pédagogiques.
- Chauvert, B et Duchâtel, E. (2008). *Jean-Luc Lagarce : Juste la fin du monde, Nous les héros*. Chasseneuil-du-Poitou, France : CNDP.
- Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble, France : La pensée sauvage.
- Chevallard Y. (1991). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, *Recherches en Didactique des Mathématiques, 1*, 73-112. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Chiss, J. -L (2011). Les linguistes du XIXe siècle, l'*identité nationale* et la question de la langue, *Langages, 182*, 41-53. Paris, France : Armand Colin-Dunod.
- Cicurel F. (1985). *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Paris, France : Clé international.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en Langue Étrangère, 16*, 145-164. Disponible sur le site de la revue : <http://aile.revues.org/801>
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris, France : Didier.
- Clerc, F. (2010). L'accompagnement : vecteur de transformation de l'école ? Dans S. Grau et J. -M. Zakhartchouk (dir.), *Aider et accompagner les élèves, dans et hors l'école, 22*, (p. 114-117). Paris, France : CRAP-Cahiers pédagogiques.
- Clot, Y. et Lhuilier, D. (2010). *Agir en clinique du travail*. Toulouse, France : ERES.
- Codo, E. et Nussbaum, L. (2007). Plurilinguisme et promotion d'une langue minoritaire : tension et contradiction. Dans J. Boutet et G. Varro (dir.), *La revue a trente ans, Langage et société, 121-122* (p. 275-288). Paris, France : Édition des sciences de la maison de l'homme.
- Combessie, J. -C. (2007). *La méthode en sociologie*. Paris, France : La Découverte.

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, France : Didier.
- Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en Questions*, 6, 115-123. Lyon, France : ENS.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires* (1^{ère} version en 1997). Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Coulon, A. (1992). *L'École de Chicago*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Creese, A. et Blackedge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching ? *The Modern Language Journal*, 1, 103-105. Disponible sur le site de la revue : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/modl.2010.94.issue-1/issuetoc>
- Crépon, M. (2001). Ce qu'on demande aux langues (autour du *Monolinguisme de l'autre*). Dans A. van Busekist. (dir.), *Raisons politiques, La République des langues*, 2 (p. 27-40). Paris, France : Presses de Sciences Po.
- Cristea, T. (2003). L'analyse conversationnelle. *Dialogos*, 8. Disponible sur le site de la revue : http://www.romanice.ase.ro/dialogos/08/23_Cristea-conversation.pdf
- Cross, D. (2010, mars). Action conjointe et connaissances professionnelles de l'enseignant. *Éducation didactique*, 3. Disponible sur le site de la revue : <http://educationdidactique.revues.org/bu-services.martinique.univ-ag.fr:5000/850>
- Cummins, J. (1991). Interdependence of First and Second language Proficiency in Bilingual Children. Dans E. Bialystok (dir.), *Language Processing in Bilingual Children* (p. 70-89). Cambridge, R.-U : Cambridge University Press.
- Cuq, J. -P. (1995). Le FLS : un concept en question. *Tréma*, 7, 3-11. Disponible sur le site de la revue : <http://trema.revues.org/2153>
- D'Arriso, D. et Lessard, C. (2009). *Vers une convergence pancanadienne des politiques éducatives? Une analyse des agents et des mécanismes à l'œuvre. Une analyse des agents et des mécanismes à l'œuvre. Analyse et impacts des politiques scolaires canadiennes sur le personnel scolaire (Projet 2)*. Montréal, Canada : Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation. Disponible sur : <https://depot.erudit.org/id/002055dd>

- De Graff, M. (2005). Do Creole Languages constitute an Exceptional Typological Class ? *Revue française de linguistique appliquée*, 1, 11-24. Disponible sur le site de la revue : <http://www.cairn-int.info/journal-revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2005-1-page-11.htm>
- De Hérédia-Deprez, C. (1990). Intercompréhension et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones. Dans F. François (dir.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (p. 213-238). Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Delahaye, J. -P. (2010, octobre). Une longue histoire. Dans S. Grau et J. -M. Zakhartchouk (dir.), *Aider et accompagner les élèves, dans et hors l'école*, 22, (p. 1-30). Paris, France : CRAP-Cahiers pédagogiques.
- Delcroix, A., Forissier, T. et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L. -F. Prudent (dir.), *Contextualisation didactique, approches théoriques* (p. 141-185). Paris, France : L'Harmattan.
- Démocrite-Louisy, D. (2014, décembre). Un enseignement bilingue peut-il être une réponse à l'échec scolaire ? Le cas de la Collectivité de Saint-Martin. *Éducation et socialisation en contextes multilingues et pluriculturels, Contextes et Didactiques*, 5, 72-87. Disponible sur le site de la revue : <http://espe-guadeloupe.fr/articles/numero-5-2014-decembre>
- Denis, M. (2005). Une certaine vision de la culture-Vers la compétence interculturelle. Dans G. Barbé et J. Courtillon (dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde*, 4, (p. 39-58). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- De Perreti, A., Legrand, J. -A. et Boniface, J. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation : guide pratique*. Thiron, France : ESF.
- De Pietro, J. -F., Matthey, M. et Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. Dans D. Weil et H. Fugier (dir.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (p. 99-124). Strasbourg, France : Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
- De Pietro, J. -F. et Rispaïl, M. (dir.), (2014). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

- De Robillard, D. (2001). En lizje kokê patat ên lizje vej gardjê ? La linguistique peut-elle passer *entre-les-langues* ? *Cahiers d'Études africaines*, 163, 465-496. Disponible sur le site de la revue : <http://etudesafricaines.revues.org/105?lang=en>
- Derrida, J. (1967). *L'écriture ou la différence*. Paris, France : Seuil.
- Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre ou La prothèse d'origine*. Paris, France : Galilée.
- De Vanssay, S. (2010, octobre). Comment prendre en compte les élèves dits à *besoins particuliers*. Dans S. Grau et J. -M. Zakhartchouk (dir.), *Aider et accompagner les élèves, dans et hors l'école*, 22, (p. 98-99). Paris, France : Carap-Cahiers pédagogiques.
- Develotte, C. (1996). Les interactions discursives en jeu dans un système éducatif. Dans S. Moirand (dir.), *Le Français dans le monde, numéro spécial* (p. 142-149). Paris, France : Hachette.
- Ducancel, G. et Simon, D. -L. (dir.) (2004). Français et langues étrangères et régionales à l'école. Quelles interactions ? *Repères*, 29. Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS029.pdf>
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris, France : Minuit.
- Dupuy, Y., Lacroix, M. et Naro, G. (2006). Identités et dilemmes de l'enseignant-chercheur en sciences comptables. *Comptabilité, Contrôle et Audit*, 2, 9-26. Disponible sur : http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=CCA_122_0009
- Dupuy, C. et Kechidi, M. (1996, octobre). Interprétabilité des règles et confiance dans la dynamique des organisations. *Sciences de la société*, 39, 3-18. Toulouse, France : Presses universitaires du Mirail.
- Du Tertre, J. -B. (1667-1671). *Histoire générale des Antilles habitées par les Français*. Tome II. Paris, France : Joly.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de disciplines non-linguistiques. *Tréma*, 28, 81-88. Disponible sur : <http://trema.revues.org/302>
- Faerch, C. et Kasper, G. (1986). Perspectives in Language Transfer. *Applied Linguistics*, 2, 111-136. Oxford, R. -U : Oxford University Press.
- Fergusson, C. -A. (1959). Diglossia, *Word*, 15, 325-340. Disponible sur <http://www.mapageweb.umontreal.ca/tuitekj/cours/2611pdf/Ferguson-Diglossia.pdf>
- Feuteun, A. et Simon, D. -L. (2009). Négociation perceptive et altérité en classe de langues. *Lidil*, 3, 57-71. Disponible sur le site de la revue : <http://lidil.revues.org/3126>

- Feunteun, A. (2012). Les langues à l'école ou l'importance de négocier pour apprendre. Dans L. Cadet, E. Emmanuelle (dir.), *FLM, FLS, FLE, au delà des catégories, Le Français aujourd'hui*, 176, (p. 113-122). Paris, France : Armand Colin.
- Fillietaz, L. (2002). Diskurstypen. Dans I. Kolboom, T. Kotschi et E. Reichel (dir.), *Handbuch Französisch, Sprache, Literatur, Kultur, Gesellschaft. Für Studium, Lehre, Praxis*, (p. 323-331). Berlin, Allemagne : Erich Schmid Verlag.
- Fillietaz, L. (2006). Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales. Les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde. Dans M. -C. Guernier (dir.), *Interactions verbales, didactiques et Apprentissages* (p. 73-95). Besançon, France : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Fillietaz, L. et Schubauer-Leoni, M. -L. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Fillietaz, L. (à paraître). Une sémiologie de l'action au service de l'analyse d'un récit de vie. Le récit de Pilar. Dans J. -M. Baudouin (dir.), *Récits de vie, référentiels interprétatifs et instruments d'analyse*. Université de Genève, Suisse : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation. Disponible sur le site de l'auteur : <http://www.unige.ch/fapse/interaction-formation/publications/fillietaz/>
- Fillietaz, L. (2006). Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales. Les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde. Dans M. -C. Guernier, V. Durand-Guerrier et J. -P. Sautot (dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages* (p. 73-95). Besançon, France : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Fishman J. 1972. The sociology of language: An interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society. *Language 1*, Disponible sur : <http://www.jstor.org/discover/10.2307/413168?uid=3738016&uid=2&uid=4&sid=>
- Fraiberg, S. (2010, septembre). Composition 2. 0 : Toward a Multilingual and Multimodal Framework, *College Composition and Communication*, 1. Disponible sur le site de la revue : <http://digitalis.nwp.org/sites/default/files/files/417/Fraiberg%20Composition%202.0.pdf21106272383761>
- Fontanier, P. (1821). *Manuel classique pour l'étude des tropes*. Paris, France : Belin-Le Prieur.
- Forget, A. et Schubauer-Leoni, M. -L. (2008). Inventer un code de désignation d'objets au début de la forme scolaire. Des productions personnelles à la convention collective. Dans L. Fillietaz

- et M. L. Schubauer- Leoni (dir.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (p. 183-204). Paris, France : De Boeck Université.
- Forlot, G. (2012, juin). Critique de l'éducation plurilingue et interculturelle, ou comment ne pas se tromper de cible. Dans F. Dufour et H. Rosier (dir.), *Analyse du discours à la française : continuités et reconfigurations, Langage et société, 140*. Paris, France : Édition des sciences de la maison de l'homme.
- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. Dans J. -M Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 93-112). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Gadet, V. et Varro, G. (dir.), (2006). Le scandale du bilinguisme. *Langues en contact et plurilinguisme, Langage et Société, 116*, (p. 9-28). Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-2.htm>
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris, France : Ophrys.
- Gajo, L. (dir.), (2004). Langue de l'hôpital, pratiques communicatives et pratiques de soins. *Cahiers de l'Institut de linguistique et des Sciences du Langage, 16*. Disponible sur le site de l'Université de Lausanne : www.unil.ch/webdav/site/clsl/shared/CILSL16.pdf
- Gajo, L. et Grobet, A. (2008). Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires : intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques. Dans L. Filliettaz, et M. -L. Schubauer-Leoni, (dir.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (p. 113-136). Bruxelles Belgique : De Boeck.
- Gardes-Tamine, J. (1998). *La grammaire. T1 : Phonologie, morphologie, lexicologie*. Paris, France : Armand colin.
- Gardner, R. et Wagner, J. (dir.), (2004). *Second language conversations*. London, R. -U : Continuum.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Gaulmyn de, M. -M. (1986). Reformulation métadiscursive et genèse du discours, *Études de linguistique appliquée, 62*, 98-117. Paris, France : Klincksieck.
- Gauthier, C. (2011). Changer de langue pour échapper à la langue ? L'identité linguistique en question. *Revue de littérature comparée, 2*, 183-196. Récupéré du site de la revue : <http://www.cairn.info/revue-de-litterature-comparee-2011-2-page-183.htm>

- Gay, J. -C. (2006, décembre). L'organisation de l'accessibilité dans le tourisme. Communication présentée au colloque Transport et tourisme, Accéder, circuler, stationner dans les espaces touristiques. Séjourner, se divertir, s'épanouir face aux enjeux de la mobilité. Chambéry, France. Disponible sur le site de l'université de Savoie : dytem.univ-savoie.fr/d/tt2006/T-et-T-Livret-resumes-9-2006--.pdf
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris, France : Seuil.
- Germain, C. (2000). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. *Revue canadienne de linguistique appliquée (RCLA)-Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)*, 1, 23-33. Récupéré du site de la revue : <http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-3-nos1-2-art-germain.pdf>
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Goffman, E. (1961). *Asylums : Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York, NY : Anchor Books.
- Goï, C. et Huver, E. (2012). *FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ?* Dans L. Cadet, E. Emmanuelle (dir.), *FLM, FLS, FLE, au delà des catégories, Le Français aujourd'hui*, 176 (p. 25-35). Paris, France : Armand Colin.
- Goodwin, M. H. (1990). *He-said-she-said : Talk as Social Organization among Black Children*. Bloomington, IN : Indiana University Press.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris, France : Minuit.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*. New York, N. Y : Academic Press.
- Grammont, M. (1902). *Observations sur le langage des enfants*. Paris, France : Mélanges Meillet.
- Grau, S. et Zakhartchouk, J. -M. (dir.), *Aider et accompagner les élèves, dans et hors l'école*, 22, (p. 8-10). Paris, France : CRAP-Cahiers pédagogiques.
- Green, L. -J. (2002). *African American English. A Linguistic Introduction*. Cambridge, R. -U : Cambridge University Press.
- Grobet, A. (2012). Dynamique de la gestion de l'information dans les interactions en classe : complétude et saturation. *Langue française*, 175, 37-52. Paris, France : Armand Colin.
- Groux, D. et Holec, H. (2003). *Une identité plurielle. Mélanges offerts à Louis Porcher*. France : L'Harmattan.

- Groux, D. et Porcher, L. (2003). *L'altérité*. Paris, France : L'Harmattan.
- Guespin, L. et Marcellesi, J. -B. (1983). Pour la glottopolitique. *Langages*, 83, 5-34. Disponible sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1986_num_21_83_2493
- Grosjean, F. (1987). Vers une psycholinguistique du parler bilingue. Dans G. Lüdi, (dir.). *Devenir Bilingue-Parler Bilingue* (p. 115-134). Tübingen, Allemagne : Niemeyer.
- Gumperz, J. J., 1989. *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel : tomes 1 et 2*. Paris, France : Fayard.
- Hashweh, M. -Z. (2005). Teacher Pedagogical Constructions : a Reconfiguration of Pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 3, 273-292. Disponible sur : <http://jec.sagepub.com/content/46/3/267>. Refs
- Hjelmslev, L. (1971). *Prolégomènes à une théorie du langage*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Horlacher, A. -S. (2007). La dislocation à droite comme ressource pour l'alternance des tours de parole: vers une syntaxe incrémentale. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 47, 117-136. Disponible sur le site de la revue : <http://www2.unine.ch/islc/page-29361.html>
- Horner, B. et Trimbur, J. (2002). English Only and US. College Composition. *College Composition and communication*, 53, 594-630. Disponible sur <https://louisville.edu/faculty/bmhorn01/English%20Only%20and%20U.S.%20College%20Composition.pdf>
- Hymes, D. -H. (1972). On communicative compétence. Dans J. B. Pride et J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics* (p. 269-293). London, R. -U. : Penguin.
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale. Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche. (2012, janvier). *Suivi de la mise en œuvre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique*. Disponible sur le site gouvernemental : http://media.education.gouv.fr/file/2012/96/8/Rapport-IG-Suivi-de-la-mise-en-oeuvre-de-la-reforme-du-lycee-d-enseignement-general-et-technologique_209968.pdf
- Institut Français de l'Éducation. (2011). *Le travail enseignant au XXIe siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. Colloque international tenu le 16, 17 et 18 mars 2011 à Lyon (INRP, ENS).

- Jeffrey, D. (2010). *Saint-Martin : Déstabilisation sociétale dans la Caraïbe française*. Paris, France : L'Harmattan.
- John, R. et Thornborrow, J. (2004). Floors, Talks and the Organization of Classrooms Activities. *Language in Society*, 33, 399-423. Cambridge, R. -U : Cambridge University Press.
- Hjemslev, L. (1971). *Prolégomènes à une théorie du langage*, Paris, Minuit.
- Horowitz, R. (2002). Inégalités, démocraties et travail de terrain : l'école de Chicago d'hier et d'aujourd'hui. *Revue européenne des migrations internationales*, 3, 117-128. Disponible sur le site de la revue : <http://remi.revues.org/2648?lang=en>
- Hymes, D. H. (1967). Models of the interaction of Language and Social Setting. *Journal of Social Issues*, 2, 8-38. Disponible sur le site de la revue : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/josi.1967.23.issue-2/issuetoc>
- Hymes, D. -H. (dir.), (1971). *Pidginization and Creolization of Languages*. London, R. -U : Cambridge University Press.
- Hymes, D. -H. (1972). On Communicative Competence. Dans J. -B. Pride and J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (p. 269-293). Harmondsworth, R. -U : Penguin.
- Institut Français de l'Éducation. (2011, mars). *Le travail enseignant au XXIe siècle, Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle* (colloque international). Lyon, France.
- Jaffré, J. -P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans C. Barré-de Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21-41). Paris, France : L'Harmattan.
- Jeanneret, T. (1999). *La coénonciation en français*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Joly, M. (1998). *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris, France : Nathan université.
- Kaufman, J. -C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris, France : Nathan.
- Kechiche, A. (2010). *La Vénus noire*. Production MK2.
- Kechidi, M. (1998). Rationalité et contextes de décision : un retour sur H. Simon. *Revue internationale de systémique*, 5, 419-440. Disponible sur le site de l'auteur : https://scholar.google.fr/citations?view_op=view_citation&hl=fr&user=AIxeaVIAAAAJ&citation_for_view=AIxeaVIAAAAJ:ZeXyd9-uunAC

- Kechidi, M. (2005). La théorie de la structuration : une analyse des formes et des dynamiques organisationnelles. *Relations industrielles-Industrial Relations*, 2, 348-369. Disponible sur le site de l'auteur : https://scholar.google.fr/citations?view_op=view_citation&hl=fr&user=AIXeaVIAAAAJ&citation_for_view=AIXeaVIAAAAJ:Tyk-4Ss8FVUC
- Kerbrat-Orrechioni, C. (1988). La notion de place interactionnelle ou les taxèmes qu'est-ce que c'est que ça ? Dans J. Cosnier, N. Gelas et C. Kerbrat-Orrechioni (dir.), *Échanges sur la Conversation* (p. 185-198). Lyon, France : CNRS.
- Kerbrat-Orrechioni, C. (1990-92-94). *Les Interactions verbales*, 3 tomes. Paris, France : Armand Colin.
- Kerbrat-Orrechioni, C. (1996). *La conversation*. Paris, France : Seuil.
- Kotarbiński T. (1965). *Praxiology. An introduction to the Science of Efficient Action*. Oxford, R. - U : Pergamon Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, R. -U : Oxford University Press.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris, France : Minuit.
- Lado, R. (1957). *Linguistic accross cultures*. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press.
- Laforest, M. (2012). De l'intérêt d'articuler les dimensions discursive et interactionnelle de la conversation. Le cas d'une profession en voie de légitimation. *Langue française*, 175, 91-109. Paris, France : Armand Colin-Dunod.
- Lambert, P., Maire-Sandoz, M. -O., Simon, D. -L. (2011). Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langue/s, *L'autre*, 2, 169-177. Grenoble, France : La Pensée sauvage.
- Lani-Beyle, M. (2010, octobre). Vers une clinique de l'accompagnement ? Dans S. Grau et J. -M. Zakhartchouk (dir.), *Aider et accompagner les élèves, dans et hors l'école*, 22, (p. 8-10). Paris, France : CRAP-Cahiers pédagogiques.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Leclerc, J. (2010): Saint-Martin, l'aménagement linguistique dans le monde. Disponible sur le site de l'Université de Laval (Québec) : http://www.axl.cefanel.ulaval.ca/amsudant/St-Martin_Fr.htm

- Le Ferrec, L. (2012, mars). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. Dans L. Cadet et E. Emmanuelle (dir.), *FLM, FLS, FLE, au delà des catégories, Le Français aujourd'hui*, 176, (p. 38-47). Paris, France : Armand Colin.
- Lefèvre, Jacques A. 1979. Nationalisme linguistique et identification linguistique: le cas de Belgique. *International Journal of the Sociology of Language* (p. 37-58). Berlin, Allemagne : Walter de Gruyter.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Éditions sociales.
- Leplat, J. (2012). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*. Disponible sur : <http://pistes.revues.org/3658>
- Lerner, G. (1989). Notes on Overlap Management in Conversation: the Case of Delayed Completion. *Western Journal of Speech Communication*, 53, 167-177. Disponible sur : http://www.soc.ucsb.edu/faculty/lerner/pub/Delayed_Completion.pdf
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 5- 53. New York, NY : Pergamon Press.
- Loubet del Bayle, J. -L. (2000). *Initiation aux méthodes des Sciences Sociales*. Paris, France : L'Harmattan.
- Loyer, B. (2007). Langues nationales et régionales : une relation géopolitique. Dans B. Giblin (dir.), *Géopolitique de la langue française, Hérodote*, 105, (p. 15-37). Paris, France : La Découverte.
- Lüdi, G. (1987). Travail lexical explicite en situation exolingue. Dans G. Lüdi, et H. Stricker et J. Wüest, *Romanica Ingeniosa. Mélanges offerts à Gerold Hilty à l'occasion de son 60^{ème} anniversaire* (p . 463-496). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Lüdi, G. (1999). Alternances des langues et Acquisition d'une Langue Seconde. Dans V. Castellotti et D. Moore (dir.), *Alternances des langues et Constructions des savoirs, Cahiers du Français contemporain*, 5 (p. 25-51). Lyon, France : ENS.
- Lüdi, G. et Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-Language Acquisition in Childhood. Preschool Children*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.

- Magnan, A. (2008). L'espace littoral a-t-il toujours de la valeur ? Autour des friches touristiques de l'île de Saint-Martin (Petites Antilles). *Norois*, 206, 37-52. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Magnusson, S., Krajcik, J., et Borko, H. (1999). Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. Dans J. Gess-Newsome (dir.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (p. 95-132). Boston, MA : Kluwer.
- Manessy, G. (1995). *Créoles, pidgins, variétés véhiculaires : Procès et génèse*. Paris, France : CNRS.
- Martinand, J. -L. (2003). L'éducation technologique à l'école moyenne en France : problèmes de didactique curriculaire. *La revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 1, 100-116. Disponible sur : <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14926156.2011.598107>
- Martinez, P. (1994). *Langues et société aux Antilles : Saint-Martin*. Paris, France : Maisonneuve et Larose.
- Mazière, F. (2010). *L'analyse du discours*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Mead, G. -H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons : Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Miguel-Adissu, V. (2009). Analyses d'interactions langagières en classe de français dans un contexte exolingue. Quels enjeux pour quels apprentissages? Dans O. Galatanu, M. Pierrard et D. Van Raemdonck (dir.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction* (p. 137-153). Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Moeschler, J. et Auchlin, A. (2005). *Introduction à la linguistique contemporaine*. Paris, France : Armand Colin.
- Moirand, S., (1992). Autour de la notion de didacticité. *Les Carnets du CEDISCOR*, 1, 9-20. Disponible sur le site de la revue : <http://cediscor.revues.org/600>
- Mondada, L. (1998). Le travail du chercheur. Questionner les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête. *Cahiers de l'ILSL*, 10. Lausanne, Suisse : Presses Centrales de Lausanne. Disponible sur le site l'Université de Lausanne : www.unil.ch/webdav/site/clsl/shared/CILSL10.pdf

- Mondada, L. (1998). De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte. *Cahiers de praxématique*, 31, 127-148. Disponible sur le site de la revue : <http://praxematique.revues.org/1236>
- Mondada, L. (2012). L'organisation émergente des ressources multimodales dans l'interaction en lingua franca: entre progressivité et intersubjectivité. *Bulletin VALS-ASLA*, 95, 97-121. Disponible sur http://doc.rero.ch/record/29676/files/Mondada_Lorenza_-_L_organisation_mergente_des_ressources_multimodales_dans_20120828.pdf
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Disponible sur le site de la revue : <http://aile.revues.org/4912>
- Moore, D et Simon, D. -L. (2002). Déritualisation et identité d'apprenants, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16. Disponible sur le site de la revue : <http://aile.revues.org/1374>
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et École*. Paris, France : Didier.
- Muni Toké, V. (2012). Les présupposés ethnodidactiques de la coupure disciplinaire FLE/FLS/FLM. Dans L. Cadet, E. Emmanuelle (dir.), *FLM, FLS, FLE, au delà des catégories, Le Français aujourd'hui*, 176 (p. 11-24). Paris, France : Armand Colin.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Duelling Languages : Grammatical Structure in Code-Switching*. Oxford, R. -U. : Claredon Press.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2013). *L'analyse quantitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Paul, M. (2010, octobre). Penser la relation d'accompagnement : ses enjeux dans le champ de l'éducation. Dans S. Grau et J. -M. Zakhartchouk (dir.), *Aider et accompagner les élèves, dans et hors l'école*, 22, (p. 4-6). Paris, France : Carap-Cahiers pédagogiques.
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg, Suisse : Éditions Universitaires.
- Pekarek Doehler S. (2005). De la nature située des compétences. Dans J. -P. Bronckart, E. Bulea et M. Puoliot (dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* (p. 41-68). Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

- Penloup, M. -C. (2000). *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Paris, France : Didier.
- Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes, *Études de linguistique appliquée*, 167, (p. 285-297). Paris, France : Klincksieck.
- Pit Corder, S. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Middlesex, R. -U : Penguin Education.
- Pochon-Berger, E. (2010). *La compétence d'interaction en L2 : gestion de la cohérence interactive par des apprenants du français*. Université de Neuchâtel, Suisse (thèse de doctorat non publiée). Disponible sur le site de l'Université de Neuchâtel : <https://doc.rero.ch/record/20613/files/00002167.pdf>
- Poliquin-Bourassa, D. et Latouche, D. (1980, octobre). Les manifestes politiques québécois : médium ou message ? Dans L. Mailhot (dir.), *Le manifeste politique/ poétique*, 4, (p. 31-42). Montréal, Québec : Presses universitaires de Montréal.
- Poplak, S. (1988). Conséquences linguistiques du contact de langues : un modèle d'analyse variationniste, *Langage et société*, 43, 23-48. Disponible sur : <http://www.sociolinguistics.uottawa.ca/shanapoplack/pubs/articles/Poplack1988.pdf>
- Popper, K. -R. (1972). *Objective Knowledge*. Oxford, R. -U. : Clarendon Press.
- Porcher, L. (1999). Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles. Dans J. Demorgon et E. -M. Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation* (p. 208-214). Paris, France : Retz.
- Porquier, R. (1979). Stratégies de communication en langue non maternelle. *Travaux du centre de recherches sémiologiques*, 33, 39-52. Université de Neuchâtel, Suisse : Droz.
- Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. Dans Py, B. (dir.), *Acquisition d'une langue étrangère III* (p. 17-47). Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
- Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage. Dans B. Py (dir.), *L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements théoriques récents*. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 59 (p. 159-170). Neuchâtel, Suisse : Centre de linguistique appliquée.
- Porquier, L. et Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris, France : Didier.

- Prior, (2007). Remaking IO, Remaking Rhetoric : semiotic Remediation as Situated Rhetorical Practice. *Kairos : a Journal of Rhetoric, Technology and Pedagogy*, 3. Disponible sur le site de la revue : http://kairos.technorhetoric.net/11.3/binder.html?topoi/prior-et-al/about/abstract_prior.html
- Prudent, L. -F. (1980) : *Des baragouins à la langue antillaise*. Paris, France : éditions caribéennes.
- Prudent, L. -F. (1981). Diglossie et interlecte. *Langages*, 61, 13-38. Paris, France : Armand Colin.
- Prudent, L. F. (2005). Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles. Dans L. -F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (p. 359-378). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Py, B. (1993). L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche. Dans U. Dausendschön-Gay et U. Kraft (dir.), *Interaction et Acquisition d'une Langue Étrangère*, 2 (p. 9-24). Disponible sur le site de la revue : <http://aile.revues.org/4874>
- Py, B. (1994). Place des approches interactionnistes dans l'étude des situations de contacts et d'acquisition. Dans D. Véronique (dir.), *Créolisation et acquisition des langues*, (p. 137-150). Aix-en-Provence, France : Publications de l'Université de Provence.
- Rabelais, F. (1552). *Le Quart livre des faicts et dictz héroïques du bon Pantagruel*. Paris, France : Hachette.
- Rastier, F. (1999). *Sens et signification*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Redon, M. (2008). Migrations et frontière : le cas de *Saint-Martin*. *Études caribéennes*, 8. Récupéré du site de la revue : <http://etudescaribeennes.revues.org/962>.
- Renan, E. (1882). *Qu'est-ce qu'une nation ?* Conférence prononcée le 11 mars 1882 à la Sorbonne. Disponible sur le site de l'université de Chicoutimi, Québec : http://classiques.uqac.ca/classiques/renan_ernest/qu_est_ce_une_nation/qu_est_ce_une_nation.html
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, France : ESF.
- Ricoeur, P. (1975). *La métaphore vive*, Paris, France : Seuil.
- Ricoeur, P. (1977). Expliquer et comprendre. Sur quelques connexions remarquables entre la théorie du texte, la théorie de l'action et la théorie de l'histoire. *Revue philosophique de Louvain*, 25 (p. 126-147). Disponible sur :

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/phlou_0035-3841_1977_num_75_25_5924

- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. Tome I : L'intrigue et le récit historique*. Paris, France : Seuil,
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris, France : Seuil.
- Ricoeur, P. (2010). Herméneutique de l'idée de Révélation. *Écrits et Conférences 2*. Paris, France : Seuil.
- Robert, J. -P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, France : Ophrys.
- Roberts, P. -A. (1988). *West Indians and their Language*. Cambridge, R. -U : Cambridge University Press.
- Rojot J. (2000). La théorie de la structuration chez Anthony Giddens. Dans D. Autissier et F. Wacheux (dir.), *Structuration et management des organisations* (p. 47-57). Paris, France : L'Harmattan.
- Romani, J. -P. (2000). *L'interlecte martiniquais. Approches sociolinguistiques des rapports langue-idéologie dans une communauté antillaise*. (thèse de doctorat non publiée). Université de Rouen Haute-Normandie, France.
- Römer, T. (2013, février). *La diversité des cultures et des langues*. Podcast disponible sur le site du Collège de France : <http://www.college-de-france.fr/site/thomas-romer/course-2013-02-28-14h00.htm>
- Romney, R. (2011). *St. Martin Talk : Words, Phrases, Sayings et General Communication Terms*. Philipsburg, Saint-Martin : House of Nehesi.
- Rouart, M. -F. (2008). *Les structures de l'aliénation*. Paris, France : Publibook.
- Roux, J. -P. (2004, mai). Le travail en groupe à l'École. Dans J. Castany et R. Pantanella (dir.), *Le travail de groupe* (p. 424). Paris, France : CRAP-Cahiers pédagogiques. Disponible sur le site de la revue : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/Roux.pdf>
- Sabourin, P. (2003). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 329-356). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Schegloff, E. -A et H. Sacks (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8, 289-327. Berlin, Allemagne : De Gruyter.

- Sacks, H., Schegloff, E. et Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation, *Language*, 50, 696-735. Disponible sur : http://www.liso.ucsb.edu/liso_archives/Jefferson/systematics_Schenkein.pdf
- Schegloff E., Sacks H., ET Jefferson G. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation, *Language*, 53, 361-382. Disponible sur : http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/tranal_i/documents/org_seq/scheSacksJeff77_repair.pdf
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation* (Vol. 1). Oxford, R. -U : Blackwell.
- Schegloff E. (2007). Sequence Organisation in Interaction. *A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge, R. -U : Cambridge University Press.
- Schieger Hiepko, A. (1998, octobre). L'Europe et les Antilles : une interview d'Édouard Glissant. Dans J. -M. Volet (dir.), *Mots pluriels*, 8. Disponible sur le site de la revue : <http://motspluriels.arts.uwa.edu.au/MP898ash.html>
- Schiffrin, D. (1987). *Discourses Markers*. Cambridge, R. -U : Cambridge University Press.
- Schmidt, C. (2004). La praxéologie en question. *Le Débat*, 128, 107-114. Paris, France : Gallimard.
- Schubauer-Leoni, M. -L. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. Dans F. Leutenegger et M. Saada- Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-251). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Searle, J. (1972). *Les actes de langage*. Paris, France : Hermann.
- Segond, L. (trad.), (1910). *La Sainte Bible*. Paris, France : Alliance biblique française.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris, France : Méridiens Klincksieck.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-241. Berlin, Allemagne : De Gruyter.
- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Shulman, L. -S. (1986). Those who understand : Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 2, 4-14. Disponible sur : http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf
- Simon, D. -L. (dir.), (2010). *Biographies langagières et mobilités professionnelles : recomposition des répertoires linguistiques*. Rapport ronéoté remis à l'observatoire des pratiques linguistiques, Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France. Disponible sur : http://www.culturecommunication.gouv.fr/content/download/96715/868074/version/2/file/Biographies_langagières%20_et_mobilites_prof_2010.pdf
- Smith, E. (1998). What is Black English? What is Ebonics ? Dans T. Perry et L. Delpit (dir.), *The real Ebonics debate : Power, language, and the education of African-American children* (p. 49-58). Boston, MA : Beacon Press.
- Steensig, J. et Larsen, T. (2008). Affiliative and disaffiliative uses of you say x questions. *Discourse Studies*, 1, 113-132. Disponible sur : <http://dis.sagepub.com/content/10/1/113.full.pdf+html>
- Stivers, T. (2008). Stance, alignment and Affiliation during Storytelling : when Nodding is a Token of Affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 1, 31-57. Disponible sur : http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/stivers/TS_website/Publications_files/Storytelling_nodding.pdf
- Taglioni, F. (2005). Les revendications séparatistes et autonomistes au sein des États et territoires mono-et multi-insulaires. Essai de typologie, *Cahiers de géographie du Québec*, 136, 5-18. Disponible sur : http://www.cgq.ulaval.ca/textes/vol_49/no136/03-Taglioni.pdf
- Talbot, L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage en contextes particuliers*. Toulouse, France : ERES.
- Talbot, L. et Arrieu-Mutel, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Éducation et Didactique*, 3, 65-95. Disponible sur le site de la revue : <http://educationdidactique.revues.org/1504>
- Todorov, T. (1982). *La conquête de l'Amérique, la question de l'autre*. Paris, France : Seuil.
- Tremblay, C. (2013). Francophonie : des perspectives favorables ou inquiétantes ? Dans G. -F. Dumont (dir.), *Les campagnes française, un renouveau incontestable mais très inégal*, 715 (p. 15-17). Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-population-et-avenir-2013-5-p-15.htm>

- Tupin, F. (2006). *Les pratiques enseignantes et leurs contextes : des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels* (dossier de candidature à l'Habilitation à Diriger des Recherches non publié). Université de Nantes, France.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Zobel, J. (1950). *La rue cases-nègres*. 1950. Paris, France : Présence Africaine.
- Palcy, E. (1983). *Rue cases-nègres*. SUMAFA Productions.
- Véronique, G. -D. (2013). Émergence des langues créoles et rapports de domination dans les situations créolophones. Dans V. Berjot (dir.), *Les patrimoines de la traite négrière et de l'esclavage*, 20. Récupéré du site de la revue : <http://insitu.revues.org/10209>
- Vigner, G. (1989). Le Français, langue de scolarisation, *Diagonales*, 12, 41-45. Tunis, Tunisie : EDICEF.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français come langue seconde*. Paris, France : Clé international.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris, France : Hachette.
- Von Mises, L. (1933). *Epistemological Problems of Economics* New York, NY : New York University Press.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact, Findings and Problems*. New York, NY : Linguistic Circle of New York.
- Windelband, W. (1894). History and natural Science. *Theory & Psychology*, 1, 5-22. Disponible sur le site de la revue : <http://tap.sagepub.com>
- Winer, L. (2009). *Dictionary of the English/ Creole of Trinidad & Tobago*. Montréal, Canada : McGill-Queen's University Press.
- Wokusch, S. (2008). Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, 8, 12-14. Bellinzona, Suisse : Babylonia.
- Wolton, D. (2004). Un atout pour l'autre mondialisation. Dans T. Bambridge, H. Barraquand, A. - M. Laulan, G. Lochard et D. Oillo (dir.), *Francophonie et mondialisation, Hermès*, 40 (p. 360-378). Paris, France : CNRS.
- Zaccai-Reyners, N. (2005, mars). Fiction et typification. *Methodos*, 5. Disponible sur le site de la revue : <http://methodos.revues.org/378>.

Zarate, G. (1986) : *Enseigner une culture étrangère*. Paris, France : Hachette.

Zarate, G., Levy, D., et Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris, France : Éditions des archives contemporaines.

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Évolution du vocabulaire de l'aide dans les dix dernières circulaires de rentrée.....	p. 65
Tableau 2 : Vocabulaire des différents dispositifs relevant de l'aide de 2001 à 2010.....	p. 66
Tableau 3 : Présentation des entretiens semi-directifs sur les <i>representations</i> de l' <i>Accompagnement Personnalisé</i>	p.141
Tableau 4 : Grille d'analyse des niveaux curriculaires et de la mobilisation des contenus de connaissance pédagogique retenus en <i>Accompagnement Personnalisé</i>	p.177
Tableau 5 : Grille visant à décliner les indicateurs généraux en sous-indicateurs.....	p.178
Tableau 6 : Analyse des images utilisées dans les <i>verbatim</i>	p.199
Tableau 7 : Catégories retenues pour définir les rapport des personnels aux langues dans le cadre de l' <i>Accompagnement Personnalisé</i>	p.204
Tableau 8 : Codes renvoyant aux propositions faites par les élèves pour améliorer le dispositif selon les aspects positifs et négatifs repérés	p.215
Tableau 9 : Formes des alternances de langues.....	p.221
Tableau 10 : Fonctions des alternances de langues.....	p.222
Tableau 11 : Présentation des participants du 1 ^{ème} groupe.....	p.223
Tableau 12 : Présentation des participants du 2 ^{ème} groupe.....	p.224
Tableau 13 : Présentation des participants du 3 ^{ème} groupe.....	p.225
Tableau 14 : Présentation des participants du 4 ^{ème} groupe.....	p.225
Tableau 15 : Présentation des participants du 5 ^{ème} groupe.....	p.226
Tableau 16 : Présentation des participants du 6 ^{ème} groupe.....	p.226
Tableau 17 : Recensement numérique des emplois attestables de langues dans les corpus	p.228
Tableau 18 : Aperçu chiffré des interventions de PROF.	p.231
Tableau 19 : Relevé des formes attestant d'une modification phonologique en position initiale du mot	p.239

Tableau 20 : Réalisation de [θ̥] et de [θ] en anglais <i>standard</i> et <i>non standard</i>	p.240
Tableau 21 : Distribution morphologique de <i>da/dis</i>	p.241
Tableau 22 : Tableau attestant d'une modification phonologique en finale de mot ou de syllabe	p.245
Tableau 23 : Relevé des formes attestant de modifications phonologiques en position finale de mot	p.248
Tableau 24 : Relevé des formes attestant de modifications de la négation.....	p.249
Tableau 25 : Formes attestant des modifications morphologiques affectant le pronom personnel.....	p.250
Tableau 26 : Emplois du pronom personnel <i>he</i>	p.250
Tableau 27 : Formes attestant de l'ellipse de la copule.....	p.251
Tableau 28 : Relevé des formes attestant de modifications quant à l'usage du présent continu	p.252
Tableau 29 : Relevé des formes attestant de l'usage du passé continu	p.253
Tableau 30 : Relevé des formes attestant de la disparition de la consonne finale	p.255
Tableau 31 : Relevé des formes attestant des modifications morphologiques quant à la réalisation du passé.....	p.258
Tableau 32 : Relevé des formes attestant d'une modification de la valence verbale.....	p.260
Tableau 33 : Relevé des formes attestant d'une <i>double prédication</i>	p.262
Tableau 34 : Relevé des formes attestant de la présence d'une voyelle d'appui en finale de mot.....	p.263
Tableau 35 : Relevé des formes attestant de modifications lexicales	p.265
Tableau 36 : Relevé des formes attestant de la présence d'une autre langue dans la construction d'un énoncé.....	p.265
Tableau 37 : Relevé de formes attestant de la présence de langues non clairement reconnaissables dans un même énoncé	p.267

TABLE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Représentations associées à l' <i>Accompagnement Personnalisé</i>	p.211
Graphique 2 : Ensemble des ateliers auxquels les élèves ont participé en <i>Accompagnement Personnalisé</i>	p.212
Graphique 3 : Croisement entre les pôles disciplinaires proposés dans les ateliers et les <i>représentations</i> des élèves de l' <i>Accompagnement Personnalisé</i>	p.213
Graphique 4 : Croisement entre les pôles disciplinaires et les progrès déclarés par les élèves	p.214
Graphique 5 : Nombre de questionnaires en fonction des pôles disciplinaires et des propositions d'amélioration retenues	p.215
Graphique 6 : Aperçu statistique des formes d' <i>alternances de langues</i> observées	p.229
Graphique 7 : Aperçu statistique des interventions des enseignants.....	p.231

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Carte de Saint-Martin	p. 46
Figure 2 : Carte des Antilles.....	p. 46
Figure 3 : Présentation de la situation éducative à Saint-Martin.....	p. 91
Figure 4 : Configuration des interactions en <i>Accompagnement Personnalisé</i>	p. 91
Figure 5 : Aperçu de la méthodologie de la recherche.....	p.147
Figure 6 : Ensemble des ateliers auxquels les élèves ont participé en <i>Accompagnement Personnalisé</i>	p.231
Figure 7 : Configuration des interactions discursives observables en <i>Accompagnement Personnalisé</i>	p.278
Figure 8 : Schéma des interactions en classe	p.281
Figure 9 : Dimensions discursives et interactionnelles observables en <i>Accompagnement Personnalisé</i>	p.460
Figure 10 : Maillage interactionnel	p.424
Figure 11 : Configuration des langues à Saint-Martin au regard de l' <i>Accompagnement Personnalisé</i>	p.431

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	p. 6
Résumé	p. 7
Abstract.....	p. 9
Avant-propos.....	p. 11
Introduction.....	p. 14
Partie I : Présentation générale de la recherche.....	p. 21
1. Nos premiers pas de chercheur en Guadeloupe.....	p. 22
2. Poursuite de nos recherches à Saint-Martin.....	p. 28
Partie II : Contextualisation de la recherche	p. 45
1. Portrait de Saint-Martin	p. 45
1.1. Approche géographique	p. 45
1.2. Approche historique	p. 47
1.3. Approche politique	p. 50
1.4. Approche sociolinguistique	p. 53
1.5. Approche éducative	p. 58
2. Insertion institutionnelle de la recherche : la question de l'Accompagnement Personnalisé.....	p. 62
2.1. Les textes réglementaires.....	p. 62
2.2. Historique du dispositif.....	p. 65
2.3. Aux origines étymologiques du dispositif.....	p. 68
2.4. Quelles perspectives de recherche ?.....	p. 70

Partie III : Approche théorique de la recherche p. 73

1. Présentation générale des enjeux de la recherche	p. 73
1.1. <i>Synopsis de la recherche</i>	p. 73
1.1.1. L'apprentissage : de l'interaction à l'acquisition	p. 73
1.1.2. Vers une approche croisée entre didactique et linguistique	p. 74
1.2. <i>Comment circonscrire l'Accompagnement Personnalisé ?</i>	p. 75
1.2.1. Penser l'Accompagnement Personnalisé comme un objet d'investigation à part entière	p. 75
1.2.2. Du collègue au chercheur : quel positionnement adopter ?	p. 77
1.2.3. L'Accompagnement Personnalisé : pour quels postulats ?	p. 78
1.2.3.1. Exposé succinct des principes de Giddens	p. 79
1.2.3.2. Relire Giddens à l'aune de l'Accompagnement Personnalisé	p. 82
1.2.3.3. Un objet aux contours insaisissables	p. 84
1.2.3.4. Un objet d'investigation praxéologique pertinent	p. 86
1.3. <i>Un point d'ancrage épistémologique très marqué</i>	p. 88
1.3.1. Au cœur d'une approche interactionniste	p. 88
1.3.2. Les forces à l'œuvre	p. 92
1.3.3. Vers une dynamique praxéologique	p. 93
2. Catégories épistémologiques retenues	p. 94
2.1. <i>Entre pratiques langagières et développement humain</i>	p. 94
2.1.1. Théorie des actes de langage	p. 95
2.1.2. Un détour par l'Interactionnisme socio-discursif	p. 97
2.1.2.1. Esquisse d'une théorie de l'Interactionnisme socio-discursif	p. 97
2.1.2.2. Les domaines retenus par l'Interactionnisme socio-discursif	p. 99
2.2. <i>Proposition de grilles d'analyses</i>	p. 101
2.2.1. Aux fondements de l'analyse de l'activité	p. 101
2.2.2. Redéfinition du terme <i>accompagnement</i>	p. 103
2.3. <i>Étudier les mécanismes à l'œuvre en Accompagnement Personnalisé</i>	p. 104
2.3.1. La question de l'interprétation	p. 104
2.3.1.1. La tradition ricoeurienne	p. 104
2.3.1.2. Impact de l'approche ricoeurienne sur les interactions en <i>Accompagnement Personnalisé</i>	p. 107
2.3.1.3. Configuration des interactions et agir sur l'acquisition	p. 112
2.3.1.4. Cadre épistémologique choisi	p. 115
2.3.1.5. L'approche de Schütz	p. 116
2.3.1.6. Le recensement des outils praxéologiques appropriés pour qualifier <i>l'Accompagnement Personnalisé</i>	p. 118
2.3.2. L'agir professoral	p. 120
2.3.3. Éclairer les soubassements de l'agir professoral	p. 124
3. Questionnements de recherche	p. 126

3.1. <i>Élaboration d'une problématique</i>	p.126
3.2. <i>Questions spécifiques de recherche</i>	p.128
3.3. <i>Hypothèses de recherche</i>	p.129

Partie IV : Approche méthodologique de la recherche p.131

1. Présentation générale du cadre méthodologique.....	p.131
1.1. <i>Présupposés méthodologiques de la recherche</i>	p.131
1.1.1. De la nécessité d'associer approches clinique et expérimentale.....	p.132
1.1.2. Postulats retenus.....	p.132
1.1.3. Une prise de distance méthodologique.....	p.135
1.2. <i>Positionnement du chercheur</i>	p.136
1.2.1. Déontologie.....	p.136
1.2.2. Du collègue au chercheur.....	p.137
1.2.3. Répercussions sur la recherche.....	p.138
2. Outils utilisés et démarche retenue.....	p.140
2.1. <i>Élaboration des outils</i>	p.141
2.1.1. Une méthodologie double.....	p.141
2.1.2. Collecte de données par entretien.....	p.142
2.1.3. Collectes de données par questionnaire.....	p.142
2.1.3.1. Enseignants.....	p.142
2.1.3.2. Élèves.....	p.142
2.2. <i>Difficultés rencontrées dans la mise en place</i>	p.142
2.2.1. Le risque d'une décontextualisation.....	p.143
2.2.2. De la récolte à la collecte.....	p.143
2.2.3. Vers le traitement des données.....	p.144
3. Bilan et perspectives.....	p.145
3.1. <i>Trois points à retenir</i>	p.145
3.2. <i>Pour une approche systémique</i>	p.146
3.3. <i>Pour une vision d'ensemble</i>	p.147

Partie V : Résultats p.148

1. Approche macro.....	p.148
1.1. <i>Cadre théorique</i>	p.148
1.1.1. Rappel des enjeux généraux.....	p.148
1.1.2. Présentation spécifique de la recherche.....	p.149
1.1.3. Problématique et hypothèses de recherche.....	p.152
1.2. <i>Cadre méthodologique</i>	p.153

1.2.1. Support de recherche	p.153
1.2.2. Outils méthodologiques d'analyse retenus	p.153
1.3. <i>Résultats</i>	p.154
1.3.1 Première approche des résultats	p.154
1.3.2. Lecture détaillée de l'ensemble documentaire	p.157
1.3.3. Des parlars en contact à la question identitaire	p.164
2. Approche méso	p.169
2.1. <i>Lecture des entretiens semi-directifs</i>	p.169
2.1.1. Généalogie d'une recherche	p.169
2.1.2. Cadre théorique retenu	p.170
2.1.2.1. Revue de littérature	p.170
2.1.2.2. Objectifs et problématique de recherche	p.173
2.1.3. Cadre méthodologique	p.174
2.1.3.1 Élaboration de guides d' <i>entretien</i>	p.175
2.1.3.2. Collecte de données pour les <i>entretiens</i>	p.175
2.1.3.3. Modalités de traitement des données	p.176
2.1.4. Résultats	p.176
2.1.4.1. Critères d'analyse retenus	p.176
2.1.4.2. Analyses des tableaux	p.179
2.1.4.3. Analyse des métaphores	p.193
2.2. <i>Des entretiens au compte-rendu pédagogique</i>	p.201
2.2.1. Présentation générale de la recherche	p.201
2.2.1.1. Déclinaison des objectifs spécifiques	p.201
2.2.1.2. Cadre théorique de la recherche	p.202
2.2.2. Présentation méthodologique	p.203
2.3. <i>Lecture des enquêtes menées auprès des élèves</i>	p.208
2.3.1 Présentation générale des questionnaires	p.209
2.3.2. Analyse des résultats obtenus	p.210
2.3.2.1. Représentations générales associées à l' <i>Accompagnement Personnalisé</i>	p.210
2.3.2.2. Impact de l'investissement des élèves en fonction des pôles disciplinaires	p.211
2.3.2.3. Contenus d'apprentissage retenus comme pertinents par les élèves	p.214
2.3.2.4. Suggestions d'amélioration du dispositif	p.215
2.4. <i>Perspectives didactiques</i>	p.217
2.5. <i>Perspectives conclusives</i>	p.218
3. Approche micro	p.220
3.1. <i>Aperçu général des formes de langues observables</i>	p.221
3.1.1. Cadre théorique	p.221
3.1.1.1. Revue de littérature	p.221
3.1.1.2. Questionnement de recherche	p.222
3.1.2. Cadre méthodologique	p.223

3.1.2.1. Présentation des corpus.....	p.223
3.1.2.2. Outils d'analyse.....	p.227
3.1.3. Résultats.....	p.227
3.1.3.1. Présentation des corpus.....	p.228
3.1.3.1.1. Distribution monolingue.....	p.228
3.1.3.1.2. Distribution des alternances de langues.....	p.229
3.1.3.2. Des élèves au professeur, les alternances de langues une passerelle ?.....	p.230
3.1.3.3. Les alternances de langues dans la parole enseignante.....	p.232
3.1.3.4. Analyse des formes d'anglais non standard.....	p.236
3.1.3.4.1. Modifications phonologiques.....	p.236
3.1.3.4.1.1. Formes en position initiale.....	p.236
3.1.3.4.1.2. Formes en position finale.....	p.247
3.1.3.4.2. Modifications morphologiques.....	p.248
3.1.3.4.2.1. Marques de la négation.....	p.249
3.1.3.4.2.2. Formes du pronom personnel.....	p.250
3.1.3.4.2.3. Temps du verbe.....	p.251
3.1.3.4.2.4. Valence verbale.....	p.260
3.1.3.4.2.5. Double prédication.....	p.262
3.1.3.4.2.6. Finales d'appui.....	p.263
3.1.3.4.2.7. Lexique.....	p.263
3.1.3.5. Relevé de formes attestant d'un mélange des langues.....	p.264
3.1.3.5.1. Insertion d'une langue dans une autre.....	p.265
3.1.3.5.2. Formes attestant de la présence de langues non clairement identifiables.....	p.267
3.1.3.6. La thématization des alternances de langues.....	p.272
3.1.4. Synthèse.....	p.277
3.2. <i>Formes de langues et interactions discursives</i>	p.279
3.2.1. Cadre théorique.....	p.279
3.2.1.1. Revue de littérature.....	p.279
3.2.1.2. Objectifs et problématique de recherche.....	p.280
3.2.1.3. Hypothèses de recherche.....	p.281
3.2.2. Cadre méthodologique.....	p.281
3.2.2.1. Modalités d'élaboration des corpus.....	p.282
3.2.2.2. Modalités de traitement des informations.....	p.282
3.2.3. Résultats.....	p.283
3.2.3.1. Corpus ayant l'anglais en séances bilingues.....	p.283
3.2.3.1.1. Corpus 2.....	p.284
3.2.3.1.2. Corpus 3.....	p.298
3.2.3.1.3. Corpus 4.....	p.311
3.2.3.1.4. Corpus 7.....	p.319
3.2.3.1.5. Corpus 6.....	p.333
3.2.3.1.6. Pour un premier bilan.....	p.343
3.2.3.2. Corpus ayant recours à l'anglais en séances ordinaires.....	p.345
3.2.3.2.1. Corpus 1.....	p.345
3.2.3.2.2. Corpus 8.....	p.356
3.2.3.2.3. Pour un deuxième bilan.....	p.365
3.2.3.3. Corpus ayant recours au français et au créole.....	p.366
3.2.3.3.1. Corpus 5.....	p.366

3.2.3.3.2. Pour un troisième bilan.....	p.381
3.2.4. Corpus ayant recours à l'anglais et/ou au français en classe de 1 ^{ère}	p.382
3.2.4.1. Corpus 9	p.382
3.2.4.2. Corpus 10	p.390
3.2.4.3. Corpus 11 et 13	p.397
3.2.4.3.1. Corpus 11	p.398
3.2.4.3.2. Corpus 13.....	p.402
3.2.4.3.3. Bilan des corpus 11 et 13.....	p.404
3.2.4.4. Corpus 12.....	p.405
3.2.4.5. Pour un quatrième bilan.....	p.410
3.2.5. Synthèse.....	p.412
3.3. Pistes pour une didactisation des alternances de langues	p.418
3.3.1. Vers un espace didactique pluriel.....	p.418
3.3.2. Implications didactiques des corpus.....	p.421
3.3.3. Vers un maillage interactionnel.....	p.423

Partie VI : Conclusions et perspectives..... p.425

1. *L'Accompagnement Personnalisé*, un objet d'étude spécifique
à Saint-Martin p.425
2. Aperçu des résultats par niveau d'étude retenu..... p.427
3. Vers une didactisation de la question linguistique p.431

Références bibliographiques..... p.434

Table des tableaux..... p.462

Table des graphiques p.464

Table des figures..... p.465