

## **CONTACT DE LANGUES EN MILIEU SCOLAIRE**

**L'alternance codique en situation de classe : quelles stratégies ?**

Stella CAMBRONE



Fort-de-France, Décembre 2004

La Martinique connaît, de par son histoire, une situation sociolinguistique bien particulière. Deux langues rythment la vie des locuteurs au quotidien : le français, langue officielle et langue de promotion sociale ; et le créole à base lexicale française<sup>1</sup>. Ce dernier a fait l'objet de nombreuses recherches dans divers domaines : de la linguistique appliquée à l'anthropologie en passant par l'ethnologie, la sociolinguistique, la psycholinguistique, la didactique des langues et bien d'autres champs. Avec l'instauration du CAPES de créole, la langue créole peut être officiellement enseignée, depuis la rentrée scolaire 2002, dans des établissements secondaires, comme une langue vivante 2 ou 3 au même titre que l'anglais, l'espagnol, l'italien ou le portugais.

Le présent travail de recherche rassemble les questionnements, les réflexions et les suggestions issus d'une enquête réalisée en classe de créole, dans le cycle secondaire<sup>2</sup> ; où l'enseignement du créole ne se réduit pas pour les enseignants créolophones à la transmission d'un énoncé de leurs propres savoirs "car, quoi qu'on enseigne, on enseigne toujours pour que l'élève l'apprenne. Cela se produit dans une relation bien plus complexe que le simple énoncé de son propre savoir" (Saint-Onge, 1996 : 13). La langue créole est marquée par tout un cortège de valeurs négatives. Elle est considérée comme un obstacle à l'apprentissage du français, elle aurait des effets néfastes sur les jeunes guadeloupéens et martiniquais francophones. Il est très difficile de gommer les connotations péjoratives qui découlent de la langue créole car il y a tout un contexte socio-historique que véhicule la langue et que beaucoup n'arrivent pas à relativiser. Les notions de "conflits linguistiques", "interférences", "interlangue", "continuum-discontinuum"<sup>3</sup>, "mélange codique"<sup>4</sup>... sont souvent utilisées pour décrire les pratiques et représentations de ces langues (créole et français) et les rapports étroits entre ces codes linguistiques. Selon Blanchet (1992 : 108), les critères

---

<sup>1</sup> Dans le contexte de las Caraïbes, le terme de langue créole se rapporte aux langues qui se sont développées pendant la période de l'expansion coloniale européenne, du commerce des esclaves et de l'économie de plantation, comme systèmes de communication entre des Européens d'origines linguistiques diverses et des Africains de l'Ouest d'origines linguistiques également hétérogènes. Ces langues, servant initialement à des fins de communication interculturelle, ont vu par la suite leur usage s'étendre comme premier système de communication parmi les Africains déplacés, et comme systèmes de communication auxiliaires au sein des répertoires des coloniaux européens. (Durizot Jno-Baptiste et al. 2001 : 92-93)

<sup>2</sup> Mes sincères remerciements à Mme Manuella Antoine, professeur de créole au Collège Jacques Roumain de Rivière Pilote, et aux directeurs de mon mémoire de D.E.A. : MM. Pierre Dumont, Professeur des Universités à l'UAG, et Daniel Barreteau, Directeur de recherche de l'IRD-Martinique.

<sup>3</sup> Le mot "continuum" a été utilisé pour désigner l'ensemble des productions linguistiques qui se situent entre deux pôles, l'acrolecte et le basilecte, et qui relèvent strictement de l'un ou de l'autre, dans la mesure où un énoncé du mésolecte peut comporter des traits acrolectaux et basilectaux, mais aussi des variantes intermédiaires. (Chaudenson 1997 : 100).

<sup>4</sup> Mélange codique / code-mixing : "Il désigne le passage d'une langue à l'autre dans une même séquence. Il peut s'agir de calques [...]. Il peut s'agir également d'emprunts [...]. Il peut s'agir enfin d'assimilations phonologiques [...], assimilation d'un lexème français au créole par analogie. On créolise un terme en lui appliquant une terminaison propre au créole sur le modèle." (Michelot 2000 : 77).

de distinction d'une langue par rapport à une autre langue relèvent de "l'identification des variétés de langues". Dans le système éducatif, et tout particulièrement dans les cours de langues et cultures régionales option créole, fort est de constater que les élèves ainsi que leur professeur ont parfois recours, et nous dirons même, souvent recours, à la langue française. Dès lors, nous pouvons parler de contact de langues en situation de classe. Hamers (1997 : 94) souligne que le contact des langues inclut "toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu".

Le concept de contact des langues se réfère au fonctionnement psycholinguistique de l'individu qui maîtrise plus d'un code linguistique, donc d'un sujet bilingue. Mais que signifie connaître particulièrement une langue quand tellement de monolingues n'ont pas la maîtrise parfaite de leur propre langue ? La notion de « bilinguisme » et par extension la notion de « bilingualité, biculturalisme ou de plurilinguisme, etc. » ont été l'objet de nombreuses recherches (Hamers 1983 ; Marcellesi 1981 ; Deshays 1990 ; Mackey 1976). Qu'est-ce que savoir deux ou plusieurs langues ? Un bilingue est un locuteur qui possède avant tout une compétence orale. La connaissance du bilingue implique la connaissance des deux systèmes et la capacité à passer d'un code à l'autre. On évoque la notion de "parler bilingue" lorsqu'un locuteur fait usage de deux langues soit en les alternant, soit en les mélangeant. Être bilingue c'est, d'une part, la capacité à user régulièrement d'une ou deux langue(s) sans les avoir apprises institutionnellement ; et, d'autre part, la capacité à user régulièrement et sans donner l'impression d'effort d'une ou de deux langues qu'il n'a pas le sentiment d'avoir apprise(s). Ces critères fondamentaux pour déterminer le rapport du bilingue à ses compétences linguistiques, ne sont pas les seules que nous pouvons répertorier. Il existe bien d'autres définitions du bilinguisme, mais nous avons adopté ici, celle de Deshays (1990 : 33) qui désigne la capacité d'un individu à utiliser deux langues avec une correction phonétique suffisante pour éliminer tout obstacle à la bonne compréhension de ce qu'il dit, ainsi qu'une maîtrise du vocabulaire et des structures grammaticales comparables à celle d'un autochtone du même milieu social et culturel.

Les premiers résultats d'observation de classe de créole ont montré que les modes d'utilisation du créole et du français ne sont pas analogues. Le créole étant exclusivement utilisé par l'enseignant, en Guadeloupe comme en Martinique, pour organiser le travail en classe et pour gérer la discipline. Les élèves, eux, alternent le créole et le français à n'importe quel moment : pour le travail en groupe, les explications de textes, la prise de parole, et bien sûr pour bavarder entre pairs. Il nous a semblé intéressant d'étudier l'une des conséquences du contact des langues : le cas de l'alternance codique. Mais envisager l'étude de ce contact linguistique nous a

contrainte, comme le souligne Prudent (1981 : 28) à nous interroger sur les “frontières des pans d’énoncés, et par inférence sur les limites du français et du créole”. D’emblée, nous tenons à souligner que nous considérons la langue créole non pas en termes de sous-système du français, mais bien comme une langue à part entière, avec sa grammaire, son lexique et ses règles syntaxiques. Nous postulons de prime abord que les élèves sont des bilingues (créole - français).

Notre réflexion sur le phénomène de l’alternance codique en classe de créole ne veut pas exclure l’hypothèse selon laquelle les élèves seraient parfois en situation de conflit linguistique ou d’insécurité linguistique, ce qui expliquerait le passage du créole au français et vice versa. Peut-on parler de conflit linguistique en classe de créole ? Kremnitz (1981 : 72) rappelle que même l’individu qui a “un potentiel bilingue, qui maîtrise à la fois deux langues, en fait un usage diglossique dans presque tous les cas”. Il souligne que le conflit linguistique est “le phénomène le plus complexe qui englobe entre autres celui de la diglossie. Il y a conflit linguistique quand deux langues clairement différenciées s’affrontent, l’une comme politiquement dominante (emploi officiel, emploi public) et l’autre comme politiquement dominée”. L’étude du phénomène de l’alternance codique en situation de classe ne s’interprète pas en termes de situation diglossique dans la mesure où aucune des langues concernées (créole / français) n’est définie comme “haute” ou “basse” ; il s’agit plutôt d’une manifestation des compétences bilingues des sujets. Si ces derniers choisissent de s’exprimer dans des codes linguistiques différents, nous posons la question de savoir quelles sont les motivations et fonctions de telles opérations mentales. Comment expliquer les situations de bilinguisme et d’alternances codiques ? Quelles sont les pratiques et représentations de l’alternance codique (*code-switching* ou CS, en anglais) en classe de langue ? Quels sont les paramètres de description du CS ?

Pour tenter d’apporter des réponses à ces interrogations, nous avons décidé de circonscrire les points d’application de notre recherche au Collège Jacques Roumain, à Rivière Pilote, en Martinique. Notre étude s’est appuyée sur une enquête de terrain et sur des observations de classes ; à cela se sont ajoutées des enquêtes par questionnaire<sup>5</sup> menées auprès des élèves et, des entretiens semi-directifs avec l’enseignant et ses élèves. Dans notre transcription<sup>6</sup>, nous avons respecté les normes de graphie du créole (Bernabé 2001) et avons retenu, en outre, les symboles suivants :

- ! pour l’exclamation,
- ? pour l’interrogation,
- "... " pour les discours rapportés.

---

<sup>5</sup> Voir Annexes page 21 : Tableau 2 "Questionnaire".

<sup>6</sup> Voir Annexes page 20 : Tableau 1 "Convention de transcription".

Les trois marqueurs de pause :

- / : silence bref,
- // : pause assez longue,
- [pause] : un moment de silence long.

De manière à structurer nos transcriptions, nous avons choisi la méthode suivante :

- Premièrement, les alternances codiques seront signalées en caractères gras et en italique. Le texte en créole restera en caractères normaux. Une traduction en français régional du texte créole sera proposée en parallèle (lorsque la traduction ne sera pas nécessaire, une barre en diagonale le signalera). Afin d'éviter toutes confusions, nous privilégierons le créole quand il faudra trancher entre les deux systèmes, lors de la retranscription.
- Deuxièmement, les entretiens (notés EN) sont au nombre de six et sont numérotés de 1 à 6. A chaque locuteur est attribuée une lettre de l'alphabet latin et chaque fois qu'il prend la parole, ses interventions sont numérotées suivant un ordre croissant. Dans cette codification, le chiffre précède la lettre. A ces six entretiens se sont ajoutés deux cours de créole, que l'on a identifiés par C1 et C2. Le procédé reste le même. Par exemple :
  - EN3 / 1F signifie qu'il s'agit de la première intervention du locuteur F dans l'entretien numéro 3.
  - C1 / 5P signifie qu'il s'agit de la cinquième intervention du professeur dans le cours numéro 1.

## **1. Les paramètres de description de l'alternance codique**

Le contact des langues a deux conséquences et se manifeste sous deux formes : d'une part, le mélange codique qui se caractérise principalement à travers deux aspects fondamentaux (les interférences et les emprunts) ; et d'autre part, l'alternance codique.

L'alternance codique est la deuxième conséquence du contact de langues que nous avons souhaité présenter. C'est le terme utilisé pour identifier les alternances de variétés linguistiques dans la conversation. Les variétés linguistiques qui participent à l'alternance codique peuvent être des langues différentes, des dialectes ou des styles d'une même langue. Selon Lüdi & Py (2002 : 146), il existe "une véritable grammaire du *code-switching*" qui permet à ce jour de situer les alternances dans la conversation. Ils ont ainsi proposé "de distinguer les types suivants, selon que l'alternance a lieu entre ou à l'intérieur d'un tour de parole, entre ou à l'extérieur d'une phrase, voire d'une proposition, entre ou à l'intérieur d'un syntagme" (id. : 145). Les locuteurs ne sont pas toujours conscients de la langue qu'ils utilisent à un moment donné de la conversation.

On distingue deux paramètres de description de l'alternance codique :

### 1.1. Le modèle insertionnel

Myers-Scotton (cité par Caubet, 2001 : 24) a mis en place un modèle à vocation universelle, le modèle de la langue matrice ("*matrix language frame*", MLF). Le MLF ne concerne que l'alternance intra-énoncé. Il faut déterminer la langue matrice (LM) et la langue encastrée (LE). Il y a donc une distinction qui est faite entre la langue dite "matrice" (LM) et la langue dite "encastrée" (LE) : d'une part, la LM définit le cadre syntaxique, elle organise les relations grammaticales au sein de l'énoncé (l'ordre des mots) ; et d'autre part, les éléments de la LE viennent s'insérer dans la LM.

Le modèle tient aussi compte des correspondances plus ou moins étroites entre les structures des langues mélangées, ce qui aboutit, selon les cas, à une fusion plus ou moins harmonieuse.

Selon ce modèle insertionnel de l'alternance codique, dans le contexte de notre étude, la langue créole correspondrait tantôt à la langue matrice (LM), tantôt à la langue encastrée ou enchassée (LE), et vice versa pour la langue française. A ce modèle insertionnel, nous pouvons ajouter le cas où la LM ou la LE n'est ni le créole ni le français mais un mélange codique : une forme d'interlangue.

### 1.2. Les types d'alternances

Nombre de linguistes et sociolinguistes (Grosjean 1982, Milroy et Muysken 1995, Myers-Scotton 1997, Thiam 1997) se sont accordés pour distinguer trois types d'alternances de langues. Thiam (1997 : 32-33) caractérise l'alternance comme étant :

- *Intraphrastique* lorsque des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase ;
- *Interphrastique* – dite aussi phrastique – pour une alternance de langues au niveau d'unités plus longues, de phrases ou de fragments de discours, dans les productions d'un même locuteur ou dans les prises de parole entre interlocuteurs ;
- *Extraphrastique* lorsque les segments alternés sont des expressions idiomatiques, des proverbes. Ce troisième type d'alternance est parfois indissociable de la précédente dans la mesure où les citations de type idiomatique ou proverbial peuvent être considérées comme des fragments de discours.

Ci-après les deux types d'alternances codiques relevées dans notre corpus :

## - Les alternances intraphrastiques

Activité : Lecture d'une fable de La Fontaine "Le lièvre et la tortue"

Code	Texte original	Traduction
C1 / P16	– Lè'y ké konprann afos pwen <b>avertissement</b> si'y pou'y ni an rékonpans sé pétet pa (... ?) I ké pri an sa. I ké chanjé <b>comportement</b> . An ka espéré ba'y. I pa ka touvé sa <b>normal</b> yo tiré an pwen asou'y pas i pa ka palé kréyol. Ou adan an klas kréyol ou pa janmen pran lapawol an kréyol. Si'w té <b>en espagnol</b> ou pa janmen palé <b>espagnol</b> an klas / profesè profesè-a pa té ké ba'w pies not.	– Lorsqu'il comprendra qu'à force d'avoir des avertissements, s'il faut qu'il ait une récompense, ce n'est peut-être pas (... ?). Il se fera avoir. Il changera de comportement. J'espère pour lui. Il ne trouve pas ça normal qu'on lui ait enlevé un point parce qu'il ne parle pas créole. Tu es dans une classe de créole, tu n'as jamais pris la parole en créole. Si tu étais en espagnol et ne parlais jamais espagnol en classe / l'enseignant l'enseignant ne t'aurait donné aucune note.
C1 / P28	– Pou di "adijéré wè adijéré" osi yo ka di "adijéré si'w té la" <b>VOIRE v-o-i-r-e</b> lè yo ka tradui'y an fwansé / ok ?	– Pour dire "adijéré wè adijéré" aussi on dit aussi "voire si tu étais présent" <b>VOIRE v-oi-r-e</b> lorsque l'on traduit en français / ok ?
C1 / A11	– <u>Lev</u> é <b>la tortue / le lièvre et la tortue !</b>	– <u>Lièvre</u> et <b>la tortue / le lièvre et la tortue !</b>
C1 / B10	– Mòlòkòy mété konpè lapen <b>au défi</b> .	– La tortue a lancé un défi au lièvre.
C1 / A12	– <b>Comme dans / l'histoire c'est presque comme dans</b> listwa-a sé kon / preskon / listwa e : lièv lièv épi tor <b>je dis en français hein le lièvre et la tortue / c'est c'est parce que</b> yo ba'w on défi tou adan liev épi <b>la tortue</b> .	– <b>Comme dans / l'histoire c'est presque comme dans</b> l'histoire c'est comme / presque comme / l'histoire euh : lièvre le lièvre et la tor <b>je dis en français hein le lièvre et la tortue / c'est c'est parce que</b> il y a un défit tout au long de la fable le lièvre et <b>la tortue</b> .
C1 / P32	– Ki sa <b>tortue</b> mòlòkòy mandé lapen ? Ki sa'y mété <b>au défi</b> lapen fè ?	– Qu'est-ce que <b>tortue</b> la tortue a demandé au lièvre ? Quel défi a-t-il lancé au lièvre ?
C2 / A2	– E prèmié fwa mwen li man pé pa li'y <b>CORRECTEMENT</b> .	– Et la fois que je lis je ne peux pas le lire <b>CORRECTEMENT</b> .
C2 / P9	– <b>On dirait</b> ou pa ka konprann ?	– On dirait que tu ne comprends pas ?
C2 / P25	– <u>Alò</u> ki sa yo ka mandé <b>à la fin</b> ?	– Alors que demandent-ils <b>à la fin</b> ?
C2 / A20	– <b>Voilà</b> ! Sa ki sa ki rété-a (rire).	– <b>Voilà</b> ! De ce qui de ce qui reste (rire).
C2 / P29	– <b>Parce que si</b> makak kontinié partajé fonmaj-la / es sé rété i ké rété an bagay ?	– <b>Parce que si</b> le singe continue à partager le fromage / est-ce qu'il restera quelque chose ?
C2 / P31	– <b>Alors</b> MEL / SYL ? // Ki moral fab-tala ?	<b>Alors</b> MEL / SYL ? // Quelle est la morale de cette fable ?
C2 / A24	– Konsidéré euh : moun-lan sé an moun / dé / sé yonn dé moun ka aprann pou pé sa / fè an bagay ba yo. Yo pli ka <b>putain</b> .	– Considérez euh : que les gens sont des gens / des / que c'est quelques personnes qui apprennent à / faire quelque chose pour eux. Ils sont <b>putain</b> .
C2 / A25	– <b>Voilà</b> yo plis ka vòlè yo <b>quoi</b> ! Kouyonnen yo !	– <b>Voilà</b> on les dupe en fait <b>quoi</b> ! On les double !

## - Les alternances interphrastiques ou phrastiques

Activité : Lecture d'un texte en créole guadeloupéen et activité ludique

Code	Texte original	Traduction
C1 / P1 C1 / A1	– Poutji sé an misié / konpè lapen ? – <b>Parce qu'on dit konpè !</b>	– Pourquoi le lièvre est un monsieur ? – <b>Parce qu'on dit konpè !</b>
C1 / P7 C1 / B5	– Makoumez-mwen osi, alò zot désiné lapen-an ? – <b>Les femmes au marché qui disent ça.</b>	– Makoumez aussi, alors vous avez dessiné le lièvre ? – <b>Les femmes au marché qui disent ça.</b>
C1 / C1 C1 / D1 C1 / P14 C1 / C2	– <b>Je n'sais rien faire là.</b> – <b>Mais si tu sais dessiner.</b> – Mé si ou ja fè an bel lapen. – <b>Non, ça semble à rien.</b>	– <b>Je n'sais rien faire là.</b> – <b>Mais si tu sais dessiner.</b> – Mais bien sûr que tu as dessiné un beau lièvre. – <b>Non, ça semble à rien.</b>
C1 / A6 C1 / P16	– <b>Si j'ai un avertissement de conduite encore, mon dieu !</b> (murmure) – <b>Alors c'est son deuxième avertissement é ben dis donc / pour à peu près le même motif / parce qu'il ne veut pas travailler / emmène le en permanence / il n'bosse pas /</b>	– <b>Si j'ai un avertissement de conduite encore, mon dieu !</b> (murmure) – <b>Alors c'est son deuxième avertissement et bien dis donc / pour à peu près le même motif / parce qu'il ne veut pas travailler / emmène le en permanence / il n'bosse pas /</b>
C1 / P20	– <b>Très bien / excellent !</b> Es ni dot koté ou pé trouvé an sikti menm manniè-a ?	– <b>Très bien / excellent !</b> Y a-t-il d'autres endroits où nous pouvons trouver une structure identique ?
C1 / C4	– "I ka ba kò a'y bann bann" <b>c'est quoi ça ?</b>	– "I ka ba kò a'y bann bann", <b>c'est quoi ça ?</b>
C1 / C5 C1 / P22	– <b>Quelle première ligne où ?</b> "si bari a'w / si bari a'w pa plen an tan lapli". – <b>Oui voilà (... ?)</b> la ni an sikti menm manniè-a.	– Quelle première ligne où ? "Si bari a'w / si bari a'w pa plen an tan lapli". – Oui voilà (... ?) là il y a une structure identique.
C1 / C6	– <b>Non c'est quelle langue euh c'est quel créole ?</b>	– <b>Non c'est quelle langue euh c'est quel créole ?</b>
C1 / C8	– "Lapen épi mòlòkòy. Si bari-a" <b>c'est ça ?</b>	– "Lapen épi mòlòkòy. Si bari-a", <b>c'est ça ?</b>
C1 / A9	– <b>Aïe mon dieu aïe mon dieu !</b>	– <b>Aïe mon dieu aïe mon dieu !</b>
C1 / D2	– "Mé awa awa / ak pa ak mòlòkòy rivé prèmié ! I di lapen" <b>qu'est-ce qu'on dit ?</b>	– "Mé awa awa / ak pa ak mòlòkòy rivé prèmié ! I di lapen" <b>qu'est-ce qu'on dit ?</b>
C2 / B1	– "Ay fout ! i di. Man pa ni chans / ki manniè man fè sa ? Koté dwet-la ni plis / fok mwen tiré mòso adan. I mòdé fonmaj-la / i valé an gwo bi". <b>Je peux continuer / c'est bon ?</b>	– "Ay fout ! i di. Man pa ni chans / ki manniè man fè sa ? Koté dwet-la ni plis / fok mwen tiré mòso adan. I mòdé fonmajla / i valé an gwo bi". <b>Je peux continuer / c'est bon ?</b>
C2 / B3	– (... ?) <b>Oui j'ai compris !</b>	– (... ?) <b>Oui j'ai compris !</b>
C2 / C5	– Wi fini épi sa <b>je n'sais pas !</b>	– Oui finis avec ça <b>je n'sais pas !</b>
C2 / A23	– <u>Wi</u> / euh / euh : <b>je sais pas comment expliquer ça ! ah oui</b> (rire).	– Oui / euh / euh : <b>je sais pas comment expliquer ça ! ah oui</b> (rire).

## **2. Les fonctions de l'alternance codique**

Il est important de comprendre le rôle que joue l'alternance codique dans la conversation des locuteurs bilingues. Pourquoi employer plus d'un code dans une même conversation ? Gumperz (1989) va distinguer deux fonctions de l'alternance codique : les alternances situationnelles et les alternances métaphoriques ou conversationnelles.

### **2.1. Les alternances situationnelles**

En règle générale, ne prennent pas en considération l'emploi de deux codes linguistiques dans la conversation par un même locuteur. Nous dirons que les alternances situationnelles permettent d'identifier les représentations sociales liées à l'emploi de telle langue au détriment d'une autre, dans des situations concrètes bien définies.

### **2.2. Les alternances métaphoriques ou conversationnelles**

Elles caractérisent "les items [qui font] partie du même acte de parole minimal, et où les parties du message sont reliées par des rapports syntaxiques et sémantiques équivalents à ceux qui relient les passages d'une même langue" (Gumperz, 1989 : 61). Dans l'alternance métaphorique ou conversationnelle, quelle que soit la situation d'énonciation, le locuteur bilingue va user de son répertoire linguistique pour exprimer ce qu'il désire faire passer comme information dans la langue de son choix. D'autre part, les "bilingues n'utilisent pas habituellement le style des alternances codiques lorsqu'ils sont en contact avec d'autres bilingues sans connaître d'abord le contexte de référence et les attitudes de l'auditeur" (id. : 67).

En résumé, dans les alternances conversationnelles, "les locuteurs se comprennent entre eux et peuvent s'entendre sur ce qui se passe dans un cadre particulier, il doit y avoir des codes et des principes d'interprétation communs. Cela prend surtout la forme de présupposés tacites, acceptés comme allant de soi, que recouvre le mieux l'analyse indirecte de la conversation" (id. : 73). Lorsqu'un bilingue choisit de passer d'un code à l'autre dans la conversation, c'est parce qu'il existe entre lui et son auditoire une relation de confiance et de sécurité. Gumperz (1989 : 73-79) distingue six fonctions dans les alternances conversationnelles : les citations, la désignation d'un interlocuteur, les interjections, la réitération, la modalisation d'un message (cette fonction de l'alternance codique consiste à modaliser des constructions telles que phrase et complément du verbe, ou prédicats suivant une copule), la personnalisation vs l'objectivisation (cette fonction est un peu plus difficile à préciser en termes purement descriptifs, car il s'agit de déterminer la distinction entre

parler de l'action et parler en tant qu'action, le degré dans lequel le locuteur est impliqué dans un message, la mesure dans laquelle une affirmation reflète l'opinion personnelle ou les connaissances).

L'alternance codique qui fait l'objet de notre étude est de type conversationnel. Les fonctions et motivations des alternances recueillies sont les suivantes :

<b>Six fonctions conversationnelles</b>	
Citations	
Désignation d'un interlocuteur	
Interjections	
Réitération	
Modalisation d'un message	
Personnalisation vs objectivisation	

### - Les citations

<b>Code</b>	<b>Texte original</b>	<b>Traduction</b>
<b>C1 / A11</b>	– <u>Lev</u> é <i>la tortue / le lièvre et la tortue</i> !	– <u>Lièvre</u> et <i>la tortue / le lièvre et la tortue</i> !
<b>C1 / P28</b>	– Pou di "adjiréré wè adjiréré" osi yo ka di "adjiréré si'w té la" <b>VOIRE v-o-i-r-e</b> lè yo ka tradui'y an fwansé / OK ?	– Pour dire "adjiréré wè adjiréré" aussi on dit aussi "voire si tu étais présent" <b>VOIRE v-o-i-r-e</b> lorsque l'on traduit en français / OK ?

Nous avons ici deux alternances intraphrastiques tirés du cours 1 et correspondant à la catégorie des citations selon les fonctions répertoriées par Gumperz. Lors de sa 11<sup>ème</sup> intervention, le locuteur A n'arrive pas à traduire en créole une expression qu'il connaît en français. De ce fait, il choisit tout simplement de passer l'information dans la langue correspondante, c'est-à-dire le français. Lors de sa 28<sup>ème</sup> intervention, l'enseignant énonce les différentes variantes créoles du terme "adjiréré". Les élèves n'ayant toujours pas saisi ce que ce terme signifie, l'enseignant cite l'équivalent français "voire" pour l'explication. L'analyse de ces extraits (C1 / A11, C1 / P28) nous permet de dire que le recours aux citations dans l'autre langue, en l'occurrence le français, comme support de réflexion, débloque certains aspects (tel que le lexique) de la langue de départ, le créole.

### - La désignation d'un interlocuteur

<b>Code</b>	<b>Texte original</b>	<b>Traduction</b>
<b>C2 / P31</b>	– <b>Alors</b> MEL / SYL ? // Ki moral fabtala ?	– <b>Alors</b> MEL / SYL ? // Quelle est la morale de cette fable ?

L'alternance intraphrastique permet à l'enseignante d'interpeller deux de ces élèves "MEL et SYL" sur la question qu'elle ne cesse de poser (à la classe entière) depuis un moment déjà. La désignation d'un interlocuteur par le moyen de l'alternance codique suppose que tout changement de langue est un jeu sur la déictique, une fonction de pointage. Dans l'exemple C2 / P31, l'alternance codique est possible par le biais d'un connecteur logique qui permet de délimiter les parties du discours. Nous avons un autre exemple dans notre corpus (C2 / P29) qui illustre bien le rôle des connecteurs, lors du passage d'une langue à l'autre :

Code	Texte original	Traduction
C2 / P29	– <i>Parce que si</i> makak kontinié partajé fonmaj-la / es sé rété i ké rété an bagay ?	– <i>Parce que si</i> le singe continue à partager le fromage / est-ce qu'il restera quelque chose ?

Ici, nous avons affaire à un connecteur argumentatif à fonction justificative "parce que si". Ce connecteur indique sémantiquement le parcours du locuteur bilingue. Selon Gumperz (1989 : 97) en tant que « mécanisme de signalisation », l'alternance codique contribue donc à l'interprétation en signalant l'information sur la direction que va prendre l'argument à la suite de l'énoncé en créole. Cela nous permet de dire que l'alternance codique n'est alors possible que si le locuteur maîtrise la syntaxe des deux langues.

Le modèle insertionnel qu'a proposé Myers-Scotton s'applique donc à notre corpus. La langue matrice (LM) définit le cadre syntaxique et la langue encastrée (LE) vient s'insérer dans la LM. Dans cet extrait (C2 / P29), la LM est le français et la LE est le créole puisque c'est la première langue introduite qui détermine la suite du discours. Après l'emploi du connecteur français "parce que si", l'ordre des éléments S/V/O reste identique en créole. Cela ne signifie pas que le créole et le français partagent une structure syntaxique identique, mais bien que le cours normal des relations grammaticales dans chacune des langues a été respecté. En résumé, l'alternance codique ne fait pas obstacle à la compréhension du message qui – nous le signalons au passage – aurait très bien pu se faire dans un seul code.

### - Les interjections

Code	Texte original	Traduction
C1 / A9	-- <i>Aïe ! mon Dieu ! Aïe ! mon Dieu !</i>	– <i>Aïe ! mon Dieu ! Aïe ! mon Dieu !</i>
C2 / A24	– Konsidéré euh : moun-lan sé an moun / dé / sé yonn dé moun ka aprann pou pé sa / fè an bagay ba yo. Yo pli ka <i>putain</i> .	– Considérez euh : que les gens sont des gens / des / que c'est quelques personnes qui apprennent à / faire quelque chose pour eux. Ils sont <i>putain</i> .

Dans le premier cours, c'est le tour du locuteur A9 de poursuivre la lecture. Celui-ci est stressé à l'idée d'effectuer un tel exercice et s'écrit "Aïe ! mon Dieu ! Aïe ! mon Dieu !". Dans le second cours, l'enseignant a commencé par poser des questions élémentaires au sujet de la fable étudiée. Les questions se compliquant, le locuteur A24 tente avec beaucoup d'hésitations de s'exprimer ; angoissé, il finit par manifester son état émotionnel par l'emploi d'une interjection : "putain".

### - La réitération

Code	Texte original	Traduction
C1 / A12	– <i>Comme dans / l'histoire c'est presque comme dans</i> listwa-a sé kon / preskon / listwa e : lièw lièw épi tor <b>je dis en français hein le lièvre et la tortue / c'est c'est parce que</b> yo ba'w on défi tou adan liev épi <b>la tortue</b> .	– <i>Comme dans / l'histoire c'est presque comme dans</i> l'histoire c'est comme / presque comme / l'histoire euh : lièvre le lièvre et la tor <b>je dis en français hein le lièvre et la tortue / c'est c'est parce que</b> il y a un défi tout au long de la fable le lièvre et <b>la tortue</b> .
C1 / P32	– Ki sa <b>tortue</b> mòlòkòy mandé lapen ? Ki sa'y mété <b>au défi</b> lapen fè ?	– Qu'est-ce que <b>tortue</b> la tortue a demandé au lièvre ? Quel défi a-t-il lancé au lièvre ?

La première alternance intraphrastique permet au locuteur A12 de s'assurer que l'information qu'il cherche à faire passer est bien comprise par ses interlocuteurs. L'information qu'il reprend en français n'explicite en rien ce qu'il dit en créole. Gumperz (1989 : 63) poursuit la réflexion en soulignant que "dans bien des cas, l'information que fournit l'alternance pourrait tout aussi bien s'exprimer dans l'autre langue. On peut dire une chose dans un code et la répéter sans aucune pause dans l'autre. Ou encore, au cours d'une même conversation, ce qu'on a exprimé dans un code peut se redire ailleurs dans l'autre code".

Le locuteur A12 réitère son idée pour plusieurs raisons : soit pour solliciter un éclaircissement ; soit pour solliciter un acquiescement de la part de l'enseignant ; soit pour manifester une incompetence au niveau de la formulation de ces idées. Le locuteur A12 propose un premier mot "lièw" pour la traduction de "lièvre", puis avec beaucoup d'hésitations, adopte la traduction finale "tortue". Le fait d'avancer un mot à la place d'un autre est un procédé que nous qualifions de substitution, qui permet une auto-régulation, c'est-à-dire que le locuteur joue sur l'alternative pour s'auto-corriger. Cette démarche fournit, par la même occasion, des informations sur son répertoire linguistique, sachant que le fait de "parler, à un moment donné, une variété spécifique de son répertoire signifie, pour le bilingue, une possibilité d'exploiter ses ressources communicatives en fonction de ce système de valeurs et de tirer profit, voire d'augmenter le capital symbolique qui y est associé" (Lüdi & Py 2002 : 30). Dans la deuxième alternance, l'enseignant se rend compte que le locuteur A12 a peut-être du

mal à associer le terme "mòlòkòy" au mot "tortue" en français. Le locuteur P32, conscient du jeu de correspondance entre les deux langues, décide alors de répéter la même chose de manière différente. Cette démarche confirme l'hypothèse selon laquelle l'alternance codique "contribue à rendre la polyphonie plus transparente", précise Lüdi & Py (2002 : 157). L'alternance codique a ainsi permis au locuteur P32 de reformuler le discours du locuteur A12. Cette fonction de l'alternance codique nous conduit à nous interroger sur la gestion de la parole en classe de langue (même si cette thématique n'est pas traitée dans cette étude).

### **3. Les motivations de l'alternance codique**

Nous distinguons cinq motivations essentielles en situation de classe.

#### **3.1. Une stratégie pédagogique**

L'alternance codique doit être considérée comme une stratégie à part, parmi les stratégies d'enseignement. D'après Ehrhart (2003), l'enseignant encourage parfois l'apparition des alternances codiques à des fins d'apprentissage afin de mieux expliquer une consigne ou une leçon, pour structurer le déroulement d'un cours ou pour chercher la proximité et la chaleur humaine dans le contact avec les élèves. De plus, les formes d'alternances codiques varient selon le rapport que l'enseignant tient à entretenir avec ses élèves. La prise en compte par l'enseignant du répertoire linguistique de l'élève, dans un contexte plurilingue tel que les Antilles françaises, est une stratégie pédagogique très significative. C'est une façon de promouvoir et de valoriser la richesse d'une diversité linguistique et culturelle.

#### **3.2. Une stratégie d'apprentissage**

Les élèves privilégieront le passage d'un code à l'autre surtout quand ils ont envie de s'exprimer sur un sujet quelconque et quand ils ne trouvent pas les mots exacts pour exprimer leur pensée. Il y a donc une forte composante communicative, surtout dans des situations à forte affectivité. D'après Coadou (1986 : 47), le changement de code servirait de "soupape de sécurité pour canaliser l'angoisse et la surmonter". En d'autres termes, l'alternance codique a une fonction très expressive et émotionnelle. A ce sujet, une étude microsociolinguistique de type qualitatif pourrait être menée au niveau psycholinguistique, ce qui permettrait peut-être de déceler des blocages psychologiques des élèves et les raisons éventuelles d'un échec scolaire.

#### **3.3. Une stratégie discursive**

Notre hypothèse de départ qui était d'expliquer le passage d'une langue à l'autre par une non maîtrise des deux codes (créole / français) se voit nuancer par le fait qu'il

faut prendre en considération les stratégies discursives qui peuvent être à l'origine de l'alternance codique. Cela sous-entend, d'après Thiam (1997 : 35) que "le passage d'une langue à l'autre est considéré comme reflétant une compétence polylectale, et analysé dans ses rapports avec l'intégration sociale des individus". L'alternance codique apparaît alors comme une stratégie qui influe sur les relations interpersonnelles. C'est aussi un rappel à l'auditoire que le locuteur a des identités multiples associées à chacune des variétés linguistiques.

### 3.4. Un caractère ludique

Le passage d'une langue à l'autre n'implique pas forcément des stratégies d'ordre divers. Cela procure un plaisir qu'il ne faut pas oublier de souligner. Selon Caubet (2001 : 26), le mélange peut être très drôle et la créativité en matière de mélange très plaisante. La dimension ludique de l'alternance codique permet aux "vrais bilingues, lorsqu'ils sont entre pairs, d'éprouver souvent un grand plaisir à mélanger les langues ; il y a des jeux de mots translinguistiques" (id). L'alternance codique permet également de renforcer le sentiment de complicité.

### 3.5. Une relation de confiance

Dans la plupart des cas, pour qu'il y ait alternance codique, il faut une relation de confiance entre les locuteurs. Pour se sentir en sécurité, souligne Caubet (2001 : 22), il faut "s'assurer que l'on se trouve entre pairs, c'est-à-dire entre bilingues". L'alternance codique peut être interrompue par quelqu'un qui ne fait pas partie du cercle d'amis. Cela peut entraîner un sentiment d'insécurité tel "qu'il suffit de faire remarquer au locuteur qu'il est en train de mélanger (c'est souvent inconscient), pour qu'il cesse immédiatement" (id. : 23).

## 4. L'alternance codique comme activité réflexive

### 4.1. La gestion du bilinguisme en classe de créole

Elle se caractérise à travers deux aspects :

- Premier aspect : les moments d'utilisation du créole et du français.

	Enseignante	Elèves
a. des moments exclusivement réservés à l'utilisation du créole		
b. des moments exclusivement réservés à l'utilisation du français		
c. à tous moments une alternance créole-français		

Le tableau ci-dessous traduit les modes d'utilisation du créole et du français de la part des élèves et de leur enseignant. Nous avons tenté, tout comme Michelot (2000 : 76) de "circonscrire les différents pôles d'occupation du créole et du français, c'est-à-dire les situations d'énonciation particulières où l'on choisit précisément cette langue (*précisément* ne voulant pas dire consciemment)". Contrairement à l'enseignant, les élèves n'ont aucun moment réservé exclusivement à l'utilisation du créole. L'enseignant, lui, n'a recours au français que dans certaines situations. Malgré cette opposition entre les moments où les élèves font appel au créole et les moments où l'enseignant utilise le français, tous deux font des alternances créole-français à n'importe quel moment durant le cours. Toutefois, chacune des langues joue un rôle dans l'interaction en classe, le tableau ci-après en témoigne.

- Deuxième aspect : les rôles de chacune des langues (Créole : CR / Français : FR)

	exclusivement en FR	exclusivement en CR	surtout en FR	surtout en CR	en alternant FR et CR
<b>a.</b> L'enseignante organise le travail en classe					
<b>b.</b> Les élèves participent en cours.					
<b>c.</b> L'enseignante donne les consignes d'exercices.					
<b>d.</b> Les élèves demandent des explications à l'enseignante.					
<b>e.</b> L'enseignante sanctionne les élèves					
<b>f.</b> Les élèves communiquent entre eux					

L'enseignant a recours au français pour l'explication d'une consigne ou encore pour la traduction d'un mot ou d'une expression idiomatique ; tandis que les élèves s'expriment spontanément en alternant les deux langues pour quelques raisons que ce soit. Lorsqu'il y a une forte charge émotionnelle, l'enseignant passe d'une langue à l'autre, comme pour reprendre un élève (voir l'exemple noté C1 / P16). La gestion du bilinguisme en classe de langue occupe une place centrale, en ce sens que les objectifs pédagogiques et les objectifs d'apprentissages ne sont exploitables efficacement, qu'à travers une approche didactique qui prend en compte cette dynamique linguistique (même si les résultats de notre corpus nous indiquent clairement que le phénomène de l'alternance codique se situe principalement dans le discours des élèves.). Si l'enseignant inclut l'alternance codique comme un outil pédagogique, elle permet alors à l'élève de prendre parfois la parole dans la langue de son choix, pourvu qu'il s'exprime.

## 4.2. La conscience langagière des élèves

Le changement de code linguistique au cours de la conversation est la trace d'une activité réflexive. L'ajustement de son discours par le biais de la répétition est le marqueur d'une activité réflexive. S'il existe une conscience langagière de la part des élèves, comme en témoignent les résultats des entretiens, alors cela signifie qu'il y a une mise à distance entre le sujet et ses mots ; entre le sujet et ses langues. Prenons comme exemple, l'extrait C1 / A12 :

Code	Texte original	Traduction
C1 / A12	– <i>Comme dans / l'histoire c'est presque comme dans</i> listwa-a sé kon / preskon / listwa e : lièw lièw épi tor <b>je dis en français hein le lièvre et la tortue / c'est c'est parce que</b> yo ba'w on défi tou adan liev épi <b>la tortue.</b>	– <i>Comme dans / l'histoire c'est presque comme dans</i> l'histoire c'est comme / presque comme / l'histoire euh : lièvre le lièvre et la tor <b>je dis en français hein le lièvre et la tortue / c'est c'est parce que</b> il y a un défi tout au long de la fable le lièvre et <b>la tortue.</b>

Le locuteur A12 est conscient des codes qu'il utilise et du passage de l'un à l'autre. Il dit clairement qu'il souhaiterait s'exprimer dans un code plutôt que dans un autre. L'utilisation de mots nouveaux fait aussi partie de l'activité réflexive de l'alternance codique. Il y a un phénomène d'auto-translation qui n'est pas la marque d'une confusion mais bien d'une visée stratégique de manière à se faire comprendre. En bref, s'il y a ce phénomène d'auto-correction, c'est bien parce que le locuteur A12 est conscient des opérations mentales qu'il opère. Les moments de silence sont les marqueurs de la recherche de synonymes, car il y a une amorce du mot "lièw épi tor" qui aboutit à "tortue" par la suite. Prenons un tout autre extrait noté C2 / A2 :

Code	Texte original	Traduction
C2 / A2	– E prèmié fwa mwen li, man pé pa li'y <b>CORRECTEMENT.</b>	– Et la fois que je lis, je ne peux pas le lire <b>CORRECTEMENT.</b>

Ici, la LM est le créole et la LE correspond au français. Le locuteur A2 n'a pas apprécié les remarques que l'enseignant lui a faites au sujet de la lecture de la fable. Pour exprimer sa réaction, le locuteur va accentuer son message sur le mot clé de son discours "**correctement**". L'une des interprétations qui pourrait être faite à ce niveau de l'analyse serait de dire que cette alternance marque une activité réflexive, en ce sens que le locuteur est conscient qu'il passe du créole au français au moment de sa production langagière. La charge émotionnelle qui habite le locuteur A2 est l'un des facteurs à l'origine de cette alternance codique. Nous pouvons toutefois souligner le caractère officiel et formel que revêt la langue française dans le système éducatif, ce qui peut justifier l'emphasis mise sur le mot "**correctement**".

## Conclusion générale et perspective de recherche

Il ne s'agit pas ici de conclure en disant simplement qu'il y a effectivement des alternances codiques en classe de langue créole, mais bien de rendre compte des motivations, des fonctions et des stratégies qu'implique ce phénomène. Les résultats auxquels nous sommes parvenus ne sauraient être généralisés compte tenu des limites quantitatives et spatio-temporelles des enquêtes. Les résultats montrent que les élèves ainsi que leur enseignant ont recours à la langue française en classe de créole pour des raisons bien particulières.

Étant donné "l'interdépendance de la pensée et du langage, une personne bilingue ne dit pas 'la même chose' dans deux langues – ce qui est, au demeurant, impossible. Il appréhende le monde, le comprend et réagit selon deux systèmes linguistiques (et donc mentaux) différents" souligne Deshays (1990 : 33). Les motivations des alternances ne sont pas les mêmes chez l'enseignant et ses élèves. Mackey souligne qu'au point de vue du lexique, "il y a également de grandes différences entre le bilinguisme d'un enfant et celui d'un adulte. Étant donné que les besoins de l'enfant sont plus restreints et moins complexes que ceux de l'adulte, un système lexical limité peut lui suffire" (1976 : 391). La structure des alternances n'est donc pas organisée de la même manière ; mais qu'importe le locuteur (élève / enseignant), l'alternance codique reste une structure cohérente.

Notre étude avait donc pour but majeur de démontrer que le passage du créole au français, et vice versa, dans la conversation des locuteurs bilingues, ne s'explique pas simplement par une non-maîtrise des codes en présence. Il y a, de la part du sujet parlant, tout un mécanisme mental qui s'opère. Les préjugés et les a priori concernant les effets néfastes du créole sur le français sont à exclure. Mackey ajoute que "pour l'individu que le milieu rend bilingue, chacune de ses langues est à la fois un instrument et un véhicule de sa pensée et également un moyen de se représenter l'univers" (1976 : 386).

L'alternance codique sert donc en même temps à « marquer le changement momentané de destinataire et l'appartenance ethnique de ce nouveau destinataire » (Lüdi & Py, 2002 : 154). L'alternance codique implique, d'une part, qu'il existe une forme de répertoire culturel, social et linguistique partagée entre les locuteurs bilingues qui ont recours à ce phénomène, et d'autre part, qu'il existe une relation de confiance et de complicité entre ces derniers.

En définitive, nous dirons que notre réflexion sur le contact de langues en milieu scolaire ne saurait être close. Nous avons traité de manière succincte, l'un des aspects que ne présente pas Myers-Scotton dans son modèle insertionnel, à savoir le cas où

la LM (langue matrix) et la LE (langue enchâssée) sont un mélange des codes linguistiques, une forme d'interlangue.

En d'autres termes, l'étude de l'alternance codique permet-elle d'observer l'existence d'une forme d'interlangue et/ou de français régional qui caractériserait la situation linguistique des Antilles françaises ? Si constat il y a, quelles sont les mesures à prendre en compte au niveau du système éducatif et de la pédagogie en générale dans ce contexte bilingue ? Questions auxquelles nous ne pouvons répondre au stade de notre étude. De plus, nous n'avons pas abordé suffisamment la dimension sociologique et psychologique de l'alternance codique, ce qui aurait permis de mieux cibler les facteurs qui entrent en jeu dans les stratégies mises en place par les sujets, pour faciliter le passage d'une langue à l'autre. Il serait également intéressant de faire une analyse phonologique à partir d'un corpus composé d'un nombre plus restreint de sujets afin de cerner les opérations mentales qui expliquent le phénomène de l'alternance codique.

## Références bibliographiques

- BARILLOT N. 2001, "Code-switching arabe marocain / français : remarques générales et aspect prosodique", *Comment les langues se mélangent. Codeswitching en francophonie*. Paris : L'Harmattan, pp. 119-134.
- BERNABE J. 2001, *La graphie créole*, Martinique. Ibis Rouge Editions, 142 p.
- BLANC M. & HAMERS J. F. 1983, *Bilingualité et Bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- BLANCHET P. 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- BOLUS M. 2002, *Le créole à l'école : motivations, pratiques et perceptions des enseignants et des élèves en Martinique* (J. Bernabé & D. Barreteau dir.), Université des Antilles et de la Guyane, Diplôme d'Etudes Approfondies (D.E.A), 84 p.
- BRES J. 1999, "L'entretien et ses techniques", Dans *L'enquête sociolinguistique*. Paris, L'Harmattan, pp. 61-76.
- CAMBRONE S. 2004, *Contact de langues en situation scolaire : le phénomène de l'alternance codique* (P. Dumont & D. Barreteau, directeurs de mémoire), Université des Antilles et de la Guyane, Mémoire de D.E.A., 120 p.
- CAMBRONE S. 2003, *Enseigner le créole en collège (Guadeloupe / Martinique)* (S. Grivelet dir.), Université des Antilles et de la Guyane, Mémoire de Maîtrise, 102 p.
- CAUBET D. 2001, "Comment appréhender le code-switching", *Comment les langues se mélangent. Codeswitching en francophonie*. Paris : L'Harmattan, pp. 21-32.
- CHAUDENSON R. 1997, "Continuum", *Sociolinguistique. Concepts de base*. Belgique : Mardaga.
- COADOU M. 1986, *Les langages de l'inconscient martiniquais*, Martinique, Diplôme d'Etude Approfondie de la linguistique créole, 63 p.
- DESHAYS E. 1999, *L'enfant bilingue. Parler deux langues : une chance pour votre enfant* (Trad. J. Bryant, 1990). Paris : Robert Laffont.
- DUMONT P. & CALVET L.-J. 1999, *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan, 191 p.
- DURIZOT JNO-BAPTISTE P. et al. 2001, "Glossaire". *Pawôl maké asi mès é labitid an péyi karayib/ Les cahiers créoles du patrimoine de la caraïbe*. n°1 Lawonn wouvè/ La solidarité.

- EHRHART S. 2003, "L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève". Sarre, 13 p.
- GRIZELIN L. 2003, *Le créole dans le secondaire en Martinique. Pratiques et représentations* (D. Barreteau & M. Dispagne dir.), Université des Antilles et de la Guyane, Maîtrise Langue et Culture Régionales option créole, 85 p.
- GROSJEAN F., 1982, *Life in two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- GUMPERZ J. 1989, *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan, 243 p.
- HAMERS J. 1997, "Contact de langues", *Sociolinguistique. Concepts de base*, Belgique, Mardaga, pp. 94-100.
- KREMnitz G. 1983, *Français et créole : ce qu'en pensent les enseignants. Le conflit linguistique à la Martinique*. Hamburg Buske, 343 p.
- KREMnitz G. 1981, "Du 'bilinguisme' au 'conflit linguistique' : cheminement de termes et de concepts", *Bilinguisme et diglossie*, Langages 61. Paris : Larousse, pp. 63-74.
- LÜDI G. & PY B. 2002, *Etre bilingue*. New York: Peter Lang, 203 p.
- MACKEY W. F. 1997, "Bilinguisme", *Sociolinguistique. Concepts de base*, Belgique, Mardaga, pp. 61-64.
- MACKEY W. F. 1976, *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Problèmes et méthodes 5, Klincksieck linguistiques, 534 p.
- MAURER B. 1999, "Retour à Babel : les systèmes de transcription", *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'harmattan, pp. 149-166.
- MICHELOT I. 2000, "La situation sociolinguistique de la Martinique", *Langues, cultures, communication, Mofwaz* 5. Guadeloupe : Ibis Rouge Editions.
- MILROY L. & MUYSKEN P., 1995, "Introduction : Code-switching and bilingualism research", *One speaker, two languages : Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1 -14.
- MYERS-SCOTTON C. 1993, *Social motivations for code switching. Evidence from Africa*. New York: Oxford University Press Inc., 285 p.
- MYERS-SCOTTON C. 1998, "Code-switching", *Anthropological and sociolinguistic perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 217-236.
- PRUDENT F. 1981, "Bilinguisme et interlecte", *Bilinguisme et diglossie*, Langages 61. Paris : Larousse.
- SAINT-ONGE M. 1996, *Moi, j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Laval : Collection Agora, 3<sup>e</sup> éd.
- THIAM N. 1997, "Alternance codique", *Sociolinguistique. Concepts de base* Belgique : Mardaga.

## ANNEXES

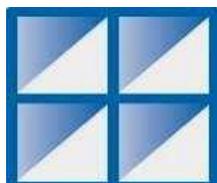
**Tableau 1 : Convention de transcription**

/	rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause
//	pause assez longue
[pause]	moment de silence long
	intonation montante après ce signe
	intonation descendante après ce signe
OUI, VOILà	accentuation d'un mot, d'une syllabe
oui : bien ::: n :::on	allongement de la syllabe ou du phonème qui précède. Le signe : est proportionnel à l'allongement
(rire)*	description d'aspect du comportement verbal. Le signe * marque la durée
un apprenant se lève	description du comportement proxémique et de la kinésie
(ironique)	commentaire ou interprétation du transcripteur
(alors/allons)	hésitation à transcrire l'une ou l'autre de ces formes
(..... ?)	Séquence inaudible ou incompréhensible
E : une <u>question</u> Julien A : <u>Les soucis</u>	chevauchement de parole
c-o	signale que les lettres sont épelées
P	professeur
GR	groupe
HEC	Hector

**Tableau 2 : Le questionnaire adressé aux élèves**

<p>1. Dépi ki tan ou ka aprann kréyol lékol ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 lanné</li> <li>• 2 lanné</li> <li>• 3 lanné</li> </ul>	<p>1. Depuis combien de temps apprends-tu le créole à l'école ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 an</li> <li>• 2 ans</li> <li>• 3 ans</li> </ul>
<p>2. Es ou té ka palé kréyol avan ou enskri kò'w an kour kréyol-la ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wi / non</li> </ul>	<p>2. Est-ce que tu parlais créole avant de t'être inscrit en cours de créole ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui / non</li> </ul>
<p>3. Es ou ka palé kréyol ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pies</li> <li>• Tibren</li> <li>• Souvan</li> <li>• Trè souvan</li> </ul>	<p>3. Est-ce que tu parles créole ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas du tout</li> <li>• Un peu</li> <li>• Souvent</li> <li>• Très souvent</li> </ul>
<p>4. Es ou ka palé kréyol lakay-ou ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wi / non</li> </ul>	<p>4. Parles-tu créole à la maison ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui / non</li> </ul>
<p>5. Epi ki moun ou ka palé kréyol pli souvan ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manman'w ou papa'w</li> <li>• Kanmarad-ou</li> <li>• Prof kréyol –la</li> </ul>	<p>5. Avec qui parles-tu le plus souvent créole ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ta mère ou ton père</li> <li>• Tes pairs</li> <li>• L'enseignante de créole</li> </ul>
<p>6. Ki lang ou ka sèvi plis ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fransé</li> <li>• Kréyol</li> <li>• Lé 2 (kréyol épi fransé)</li> </ul>	<p>6. Quelle langue utilises-tu le plus ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le français</li> <li>• Le créole</li> <li>• Les deux (créole et français)</li> </ul>
<p>7. Adan ki lang ou ka santi'w pli alez ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fransé</li> <li>• Kréyol</li> <li>• Lé 2 (kréyol épi fransé)</li> </ul>	<p>7. Dans quelle langue te sens-tu le plus à l'aise ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le français</li> <li>• Le créole</li> <li>• Les deux (créole et français)</li> </ul>
<p>8. Ki koté ou ka palé kréyol an lékol-la ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adan kour kréyol-la</li> <li>• Adan tout kour</li> <li>• An lakou-a</li> <li>• O CDI</li> <li>• Lakantin</li> </ul>	<p>8. Où parles-tu créole dans l'école ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans le cours de créole</li> <li>• Dans tous les cours</li> <li>• Dans la cour de l'école</li> <li>• Au CDI</li> <li>• A la cantine de l'école</li> </ul>
<p>9. Es ou ka palé kréyol an lékol-la ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pies</li> <li>• Tibren</li> <li>• Souvan</li> <li>• Trè souvan</li> </ul>	<p>9. Parles-tu créole à l'école ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas du tout</li> <li>• Un peu</li> <li>• Souvent</li> <li>• Très souvent</li> </ul>
<p>10. Es ou enmen palé kréyol an lékol-la ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wi / non</li> </ul>	<p>10. Aimes-tu parler créole à l'école ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui / non</li> </ul>

## Contact



Stella CAMBRONE  
courriel : [stellas164@hotmail.com](mailto:stellas164@hotmail.com)

Cité cet article :  
CAMBRONE, S., 2004, « Contact de langues en milieu scolaire. L'alternance codique en situation de classe : quelles stratégies ? ». In : *Atelier AREC-F* (Barreteau, D. et Bernabé, J., dir.). Fort-de-France : IRD Martinique-Caraïbes éditions, 21 pages.