



HAL
open science

Quelle place accorder aux langues dans une perspective interculturelle ?

Sophie Alby

► **To cite this version:**

Sophie Alby. Quelle place accorder aux langues dans une perspective interculturelle ?. Jean-Paul Hauteceur et Florence Foury. Construire la diversité, Ibis Rouge Editions, pp.138-154, 2007. halshs-00290130

HAL Id: halshs-00290130

<https://shs.hal.science/halshs-00290130>

Submitted on 26 Jun 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« Quelle place accorder aux langues dans une perspective interculturelle ? »

Sophie Alby – UMR CELIA-IRD – ERTE IUFM Guyane

1. La connaissance des langues de Guyane : quel intérêt pour la formation ?

Diverses études ont montré la présence en Guyane de plus d'une vingtaine de langues qu'elles soient véhiculaires, vernaculaires ou langues locales, langues d'immigration. Dans un département où l'on compte environ 170.000 habitants localisés essentiellement sur le littoral et, dans une moindre mesure, dans les villages le long des fleuves Maroni et Oyapock, on ne peut nier l'importance des contacts interlinguistiques. Mais ceux-ci, même s'ils constituent une réalité quotidienne pour la majorité des habitants, restent encore méconnus, voire incompris.

Ce plurilinguisme territorial se ressent directement dans les pratiques individuelles des locuteurs qui sont fréquemment bilingues, le plus souvent plurilingues et très rarement monolingues. Ainsi, les pratiques interlinguistiques apparaîtront dans toute situation où les locuteurs sont natifs de langues différentes et, parfois même, dans des situations où les locuteurs parlent un même vernaculaire mais qui, du fait de leurs représentations ou de leur histoire personnelle, opéreront des choix linguistiques dans leurs discours qui différeront de ceux de leur(s) interlocuteur(s).

Dans une telle situation, toute interaction est lieu de négociation sur les variétés à employer, un lieu d'apprentissage et de formulation d'hypothèses sur les langues en présence, un lieu de partages/d'échanges de savoirs et de représentations sur les langues et le langage.

La connaissance des pratiques linguistiques des stagiaires et des langues qu'ils parlent dans un dispositif de « lutte contre l'illettrisme » m'apparaît essentielle pour diverses raisons :

- Connaître les langues des stagiaires, c'est faciliter le premier contact lors de l'entretien initial avec le stagiaire ; savoir nommer sa langue correctement, c'est lui montrer qu'elle a une valeur et par conséquent que lui même a de la valeur pour nous. Exemple : en entretien avec le public businenge, lorsqu'un stagiaire me répond qu'il parle le « taki taki », je lui demande toujours des précisions, s'agit-il du ndjuka, de l'aluku, du saramaka, du pamaka ? ». Cette question a pour résultat un changement dans l'attitude du stagiaire qui se sentant sortir du cadre habituel des entretiens dans les administrations est beaucoup plus en confiance, on s'intéresse à lui : « tu connais ? », sourire de connivence, changement d'attitude, leur d'intérêt, etc. Il s'agit là tout simplement d'établir un premier contact positif avec une personne qui est souvent « mal-traitée » dans des entretiens de ce type. Néanmoins, je ne préconise aucunement que cette « connaissance » des langues soit exhaustive. Il ne s'agit pas ici que les formateurs aient des compétences dans ces langues mais au minimum qu'ils aient une idée des dénominations employées pour les désigner.
- Dès que l'on a une connaissance de ces langues, on admet que ce sont bien des langues et que les stagiaires ont des acquis linguistiques, des structures linguistiques sur lesquels nous pouvons nous appuyer et non pas considérer qu'ils sont vierges de toute connaissance en matière de langage, d'apprentissage d'une langue, que cela soit fait de manière naturelle ou non. Je fais ici référence à certaines croyances selon lesquelles

les langues créoles (créole guyanais, haïtien ou créoles businenge), mais aussi les langues amérindiennes, ne sont pas des langues à part entière, tout au plus des « dialectes » ou des « patois », voire même du « charabia » comme j'ai pu l'entendre dire.

- Connaître la situation linguistique du département, c'est avoir les moyens de montrer aux stagiaires le rôle que jouent les différentes langues et, notamment, les différences d'emploi des véhiculaires et des vernaculaires. Notre objectif étant, en partie, dans le cadre d'un dispositif d'enseignement du français, de mettre en évidence les conditions dans lesquelles le français peut être employé en tant que langue de communication intercommunautaire au même titre que d'autres langues véhiculaires de ce territoire.
- Avoir une connaissance des pratiques linguistiques des stagiaires, c'est tout à coup découvrir que l'on a face à nous des personnes qui ont de véritables compétences linguistiques (au moins à l'oral) puisqu'elles sont fréquemment bilingues, et le plus souvent plurilingues, et qu'il convient donc de valoriser ces pratiques. Exemple : face à des stagiaires en retrait, dévalorisant systématiquement leurs compétences, un feedback positif sur leurs compétences de bilingues pourra être un moyen de les revaloriser.
- Ces compétences linguistiques sont à exploiter dans le cadre d'un apprentissage de la langue. La comparaison de structures peut être un atout dans l'explicitation d'une structure morphosyntaxique ou phonétique du français, de même que la découverte de la diversité des pratiques communicatives en Guyane et dans le monde peut permettre d'appréhender au mieux la spécificité de sa propre langue-culture et celle du français. Exemple : pour des stagiaires ayant des problèmes de prononciation, on pourra proposer une comparaison des différents systèmes phonétiques employés et leur expliquer que tout cela n'est qu'une question d'entraînement, que notre prononciation est tout simplement liée à une éducation auditive qui fait que nous discriminons certains sons et pas d'autres.

De même, on pourrait imaginer, dans le cadre d'un travail sur les salutations, que le formateur fasse découvrir aux stagiaires les aspects kinésiques et proxémiques et les règles conversationnelles de différentes cultures, leur présente celles du français comme un exemple parmi d'autres et les amène à échanger autour de leurs propres pratiques dans ce domaine.

2. Langues de Guyane

J'ai évoqué ci-dessus la présence d'environ une vingtaine de langues dans le département et l'intérêt qu'il peut y avoir à mieux les connaître. Je me propose donc maintenant de les présenter rapidement¹.

2.1. Langues dites « régionales »

¹ Voir « langues de Guyane » disponible sur le site du laboratoire des sciences sociales de l'IRD Guyane (www.cayenne.ird.fr).

Bernard Cerquiglini évoquait, en 1999, dans son rapport dressant un catalogue complet de toutes les langues régionales et minoritaires de France, dix langues parlées dans le département susceptibles d'accéder au statut de langues régionales de France. Parmi ces langues, on trouve :

- Le créole guyanais, créole à base lexicale française ;
- Six langues amérindiennes² appartenant à trois grandes familles linguistiques³. La famille caribe (kali'na et wayana), la famille arawak (lokono ou arawak et palikur), la famille tupi-guarani (teko ou émerillon et wayampi) ;
- Les langues businenge, créoles à base lexicale anglaise, dont trois sont des variantes d'une même langue que l'on peut regrouper sous le terme nenge ou nenge tongo (le ndjuka, l'aluku et le pamaka) et le saamaka⁴ ;
- Le hmong.

On notera que dans le cas du ndjuka, de l'aluku et du pamaka, les locuteurs considèrent que ce sont des langues à part entière. Dans cette optique, le formateur doit plutôt prendre en considération non pas le point de vue linguistique qui les classe comme une langue unique, mais plutôt celui des locuteurs qui les distinguent⁵.

2.2. Les autres langues du département

Les autres langues parlées dans le département sont soit des langues de France, comme les créoles des Antilles, soit des langues de l'immigration :

- Langues asiatiques : le hakka, le cantonais, le lao ;
- Langues européennes d'Amérique latine et des Caraïbes : l'espagnol, le portugais, l'anglais, le néerlandais ;
- Langues créoles d'Amérique latine et des Caraïbes : créole haïtien, saint-lucien, guyanese creole du Guyana, sranan tongo ;
- Et d'autres encore, tels le libanais, le javanais ...

2.3. Statut et fonction des langues en présence

2.3.1. Statut officiel

Seule une langue un statut officiel, le français. Cependant, depuis peu, le créole guyanais a accédé au statut de langue régionale puisqu'il est désormais une discipline reconnue au niveau

² Pour certaines de ces langues il n'y a que très peu de locuteurs en Guyane (lokono notamment, mais il est encore très employé dans les pays frontaliers, au Guyana et au Surinam). Pour les autres langues, selon la localisation géographique, elles seront plus ou moins fréquemment employées.

³ Il n'y a évidemment pas d'intercompréhension entre les locuteurs des langues des différentes familles et, hormis pour le teko et le wayampi, il n'y a pas d'intercompréhension entre locuteurs de langue d'une même famille linguistique. Ainsi, dire d'un stagiaire qu'il parle « l'indien » ou « l'amérindien » n'a pas de sens.

⁴ Cette dernière se distinguant des autres car elle a été relexifiée en portugais.

⁵ Voir Goury, L. et Migge, B., 2003, *Grammaire du nenge, introduction aux langues aluku, ndyuka, pamaka*, Paris, IRD Editions.

du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (C.A.P.E.S.), ce qui implique un enseignement comme langue régionale au niveau des lycées.

D'autres langues qui jouent en Guyane un simple rôle de vernaculaire ont un statut officiel dans les pays d'origine des stagiaires. Ainsi, le néerlandais est langue officielle au Surinam, l'anglais au Guyana, l'espagnol à Saint-Domingue et dans les divers pays hispanophones. Par ailleurs, certaines langues peuvent être très valorisées du fait de leur statut de langues internationales (l'anglais et l'espagnol notamment) et aussi parce qu'elles sont enseignées comme langues étrangères dans les collèges et lycées français.

2.3.2. Langues véhiculaires

La question des véhiculaires en Guyane est assez problématique. On a longtemps considéré (et c'était sûrement effectivement le cas) que le créole guyanais était la seule véritable langue véhiculaire du département. Aujourd'hui, cependant, la situation a changé. Le français occupe une place de plus en plus importante en tant que véhiculaire, en particulier depuis que la scolarisation touche la majorité de la population.

Mais on peut aussi supposer que d'autres langues s'imposent peu à peu comme véhiculaires⁶ :

- Le portugais du Brésil à Saint-Georges de l'Oyapock du fait du contact intensif avec les
- villages brésiliens situés de l'autre côté de l'Oyapock, et notamment Oyapoke ;
- Le nenge tongo à l'Ouest, sur le Maroni.

Certaines langues qui sont par ailleurs des langues vernaculaires en Guyane, jouent dans d'autres pays un rôle de véhiculaire. Ainsi, le sranan tongo apparaît au Surinam comme le véhiculaire principal.

2.3.3. Langues vernaculaires

Toutes les autres langues dites régionales du département sont vernaculaires, soit seulement en Guyane, soit aussi dans les pays d'origine de leurs locuteurs.

Ainsi, le kali'na est langue vernaculaire à la fois en Guyane, mais aussi au Surinam, au Guyana, au Brésil, au Venezuela. Le teko (aussi connu sous le nom de émérillon) a quant à lui la caractéristique de n'être parlé que dans le département guyanais et de cohabiter avec les Wayana à l'ouest et avec les Wayampi à l'est, il est ainsi considéré par certains comme une langue en danger.

Les informations données ci-dessus ne représentent en fait qu'un aperçu de la situation. Elles ne sont qu'indicatives et pas forcément représentatives des micro-situations. La fonction des langues peut en effet varier fortement d'une localité à l'autre, voire même d'une famille à l'autre. Ainsi, le kali'na dont on dit qu'il n'a pas de « statut officiel » en ce sens qu'il n'est ni langue officielle, ni langue régionale, joue néanmoins un rôle non négligeable dans le village kali'na d'Awala-Yalimapo étant donné qu'il est la langue privilégiée dans la plupart des

⁶ Voir : Leconte & Caïtucoli (2003), L'église (à paraître).

situations de communication, et ce même dans les lieux publics tels que la mairie ou la poste, là où le français devrait être la principale langue des interactions en tant que langue des institutions publiques.

On voit donc bien que lorsque l'on se situe au niveau des interactions, cette macro-situation ne se révèle pas forcément. La communication, l'interaction est avant tout un lieu d'échanges et de négociations sur la langue et, dans un contexte plurilingue, une langue n'est pas attachée uniquement à une situation, on peut passer de l'une à l'autre dans une même conversation, dans un même contexte.

2.4. Le plurilinguisme individuel

Ce plurilinguisme ambiant se reflète au niveau individuel sous différentes formes dans le cadre des conversations entre un apprenant et un natif de la L2 de cet apprenant (communication exolingue), entre deux bilingues (endolingue-bilingue) et entre un monolingue et un bilingue (exolingue-bilingue).

Cependant, on observe dans tous les cas des phénomènes propres à toute situation d'apprentissage d'une langue seconde et à toute situation de bilinguisme/plurilinguisme (qui peut être dans certains cas considérée comme la conséquence d'une situation d'apprentissage). Ces phénomènes, qui sont des traces linguistiques du contact entre deux langues chez un même individu, sont qualifiés par Lüdi, (1991 : 54) de « marques transcodiques » un terme qui réfère à « l'ensemble des phénomènes de contact linguistique, tels que code-switch, mélange de langue, interférence, emprunt ».

Je reviendrais sur cette question en proposant une réflexion sur l'utilisation pédagogique de ces répertoires plurilingues dans le cadre d'une action de formation.

Mais avant cela, je donnerai quelques indications sur les pratiques plurilingues des stagiaires et leurs implications dans le cadre d'une approche interculturelle.

3. Les pratiques plurilingues des stagiaires de l'atelier Palam □

3.1. Les pratiques informelles

Les ateliers sont le lieu d'échanges informels qui sont à l'image de ceux que l'on observe en Guyane en général. Ces échanges peuvent avoir lieu entre stagiaires locuteurs d'une même langue, mais aussi entre stagiaires locuteurs de langues différentes. Ils sont donc le lieu de négociations sur la langue. Ces pratiques informelles sont tout aussi importantes que les pratiques dites d'apprentissage. Il est intéressant que le formateur y participe et pointe pour les stagiaires les conditions d'utilisation des langues, et notamment du français puisque c'est là notre rôle. Elles représentent aussi, pour le formateur, des indices des pratiques linguistiques des stagiaires et des difficultés de communication qu'ils peuvent rencontrer à l'extérieur de l'atelier. Elles sont un lieu de transfert des compétences et d'apparition de séquences potentiellement acquisitionnelles.

Exemple : dans le coin café, des stagiaires de langues différentes se mettent parfois à discuter sur des thèmes variés.

Conversation à trois ⁷		
Gladys	Othnella	Gertruda
L1 : espagnol L2 : anglais, français	L1 : anglais L2 : français	L1 : kali'na L2 : néerlandais, sranan tongo, français

Pour ces trois stagiaires, la langue « commune » est le français mais leurs compétences respectives dans cette langue sont très différentes :

Compétences en français à l'oral ⁸		
Gladys	Othnella	Gertruda
Faux-débutant	Pré-intermédiaire	Intermédiaire

Othnella, stagiaire de la mission locale est la plus jeune des trois. La conversation porte sur le fait que « quand on est âgé on apprend moins vite que quand on est jeune ». Gladys essaie de faire passer ce message mais elle a beaucoup de mal à argumenter et à donner des exemples. Othnella a du mal à la comprendre car, non seulement sa compétence orale est moyenne, mais en plus, elle doit faire un véritable effort pour comprendre Gladys qui s'exprime difficilement. Gertruda, la plus à l'aise des trois, va ici occuper la place du formateur par le biais de feedback : elle corrige Gladys en répétant les mots qu'elle ne prononce pas bien, elle répète plus distinctement pour Othnella les phrases que celle-ci ne comprend pas, et ainsi de suite. Dans un échange informel de ce type, Gladys et Othnella vont beaucoup apprendre, elles vont tester ce qu'elles ont appris, elles vont pouvoir évaluer leurs progressions respectives. Gertruda y gagne elle aussi beaucoup, elle a certes une meilleure compétence en français que les deux autres mais c'est une stagiaire timide et en retrait qui se dévalorise fréquemment. Dans cet échange elle occupe un rôle qui lui donne une valeur, elle est « celle qui sait parler le français ». Elle en sortira plus confiante et, dès la séquence de travail suivante, son attitude aura changé, elle s'affirmera plus.

Il convient donc de favoriser au maximum l'apparition de ces situations (coin café, coin bibliothèque) et de laisser des temps de pause aux stagiaires pour qu'ils puissent échanger et créer des liens qui pourront perdurer hors de l'atelier.

3.2. Pratiques informelles « guidées »

Ce que je nomme ici pratiques informelles « guidées » correspond à tous les projets d'atelier tels que : préparation d'exposition, participation à un concours, réalisations manuelles, etc. C'est à dire, toutes les activités de l'atelier qui ne sont pas directement étiquetées « savoir de base ».

Ainsi, en sus des activités de type savoir de base, nous proposons à l'Atelier Palam des activités telles que :

- atelier savoir faire ;

⁷ Les L2 apparaissent dans l'ordre chronologique dans lequel elles ont été apprises.

⁸ D'après le référentiel CLEFS : outil de positionnement (langue maternelle et FLE) du public du DPLI ,réalisé par le CFAES.

- atelier théâtre ;
- atelier plaisir de lire ;
- atelier plaisir d'écrire ;
- atelier Economie Sociale et Familiale ;
- atelier ludothèque ;
- atelier bibliothèque.

Par ailleurs, dès que cela est possible, nous travaillons sur des projets de groupe :

- en lien avec des propositions liées au réseau DPLI (brodeuses de rêves, concours de poésie);
- en lien avec le contexte guyanais (concours d'affiches sur le SIDA).

Ce qui est visé dans ces ateliers et dans ces projets c'est justement les pratiques interculturelles au sens :

- d'échanges de savoirs et savoir-faire liés à la culture;
- d'échanges intergénérationnels ;
- d'échanges linguistiques et de réflexion sur le rôle du français.

Certes, cette dimension interculturelle nous la posons dès le départ, cependant il reste encore difficile de déterminer avec exactitude dans quelle mesure le formateur va directement induire des pratiques interculturelles et de savoir à l'avance si ces pratiques auront réellement une visée interculturelle et interlinguistique. Cependant, l'observation de ces ateliers et projets, permet de dégager cette dimension et peut-être de poser le point de départ d'une réflexion sur le rôle du formateur.

Ainsi, j'évoquerai le cas de trois stagiaires qui, dans l'atelier brodeuses de rêves, ont une discussion sur l'utilisation d'un point. Dans cette situation se retrouvent donc Maria, Keila et Yolanda. Les deux premières sont Brésiliennes et dialoguent en portugais, Maria, la plus âgée, joue ici le rôle d'un formateur auprès de Keila. La troisième stagiaire, Businenge, est assise à côté de Maria mais ne comprend pas la conversation. Cependant, le formateur observe son intérêt pour ce qui se dit et son désir de comprendre (regard, mouvement de la tête, etc.). Le formateur dans cette situation va donc choisir d'intervenir pour créer le lien entre Yolanda et les deux autres : « Maria, je crois que Yolanda est aussi intéressée par ce que tu expliques à Keila, tu veux bien le lui expliquer à elle aussi ». Dans ce cas, comme dans le précédent exemple, la langue commune sera le français. L'intervention du formateur a ainsi pour conséquence une séquence de travail en français autour d'un échange de savoir, revalorisant Maria, une stagiaire qui se dévalorise très souvent et qui est en difficulté du point de vue de l'apprentissage des savoirs de base. Ainsi, Maria en travaillant sur la broderie, une technique qu'elle maîtrise parfaitement, se découvre un statut et une valeur dans l'atelier. L'activité permet donc de recréer un lien intergénérationnel avec un « ancien » détenteur d'un savoir à transmettre aux plus jeunes, un lien interculturel dans le sens d'un échange de savoirs culturels et enfin un lien interlinguistique en permettant à Yolanda de ne pas se sentir exclue.

Schéma 1⁹

⁹ Remarque sur la mention « exclusion » : celle-ci n'est pas voulue par les deux stagiaires échangeant en portugais. Au départ l'échange se fait entre les deux et ne concerne personne d'autre.

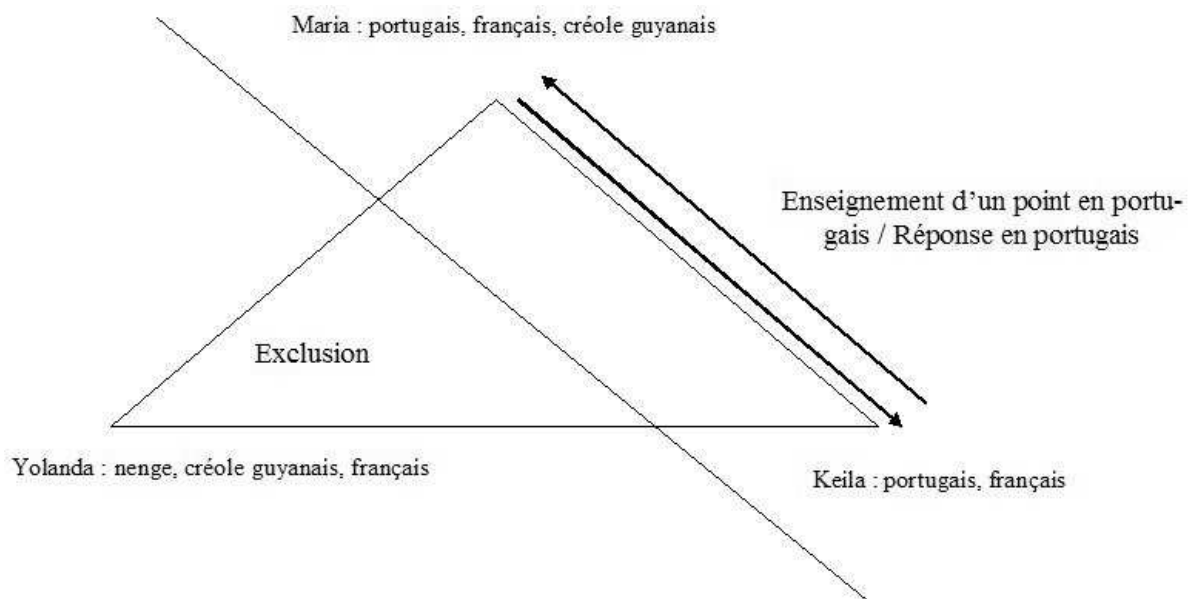


Schéma 2¹⁰

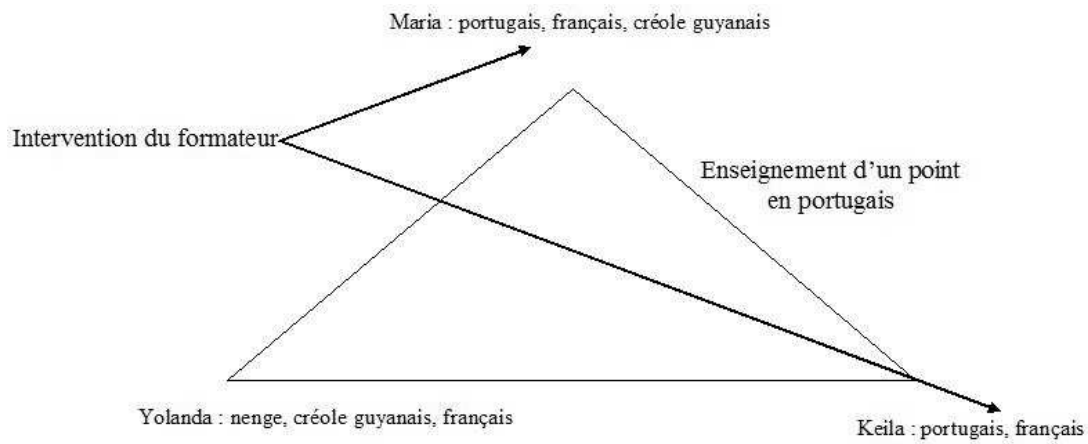
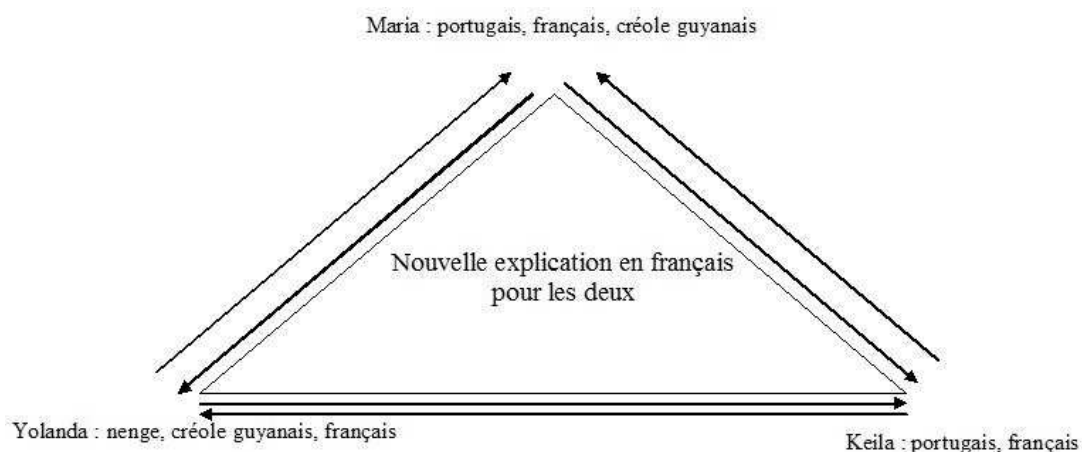


Schéma 3

¹⁰ L'intervention du formateur ne pose aucun problème à Maria et Keila : elles sont tout à fait d'accord pour inclure Yolanda. Le sous-groupe ainsi créé se rapproche (schéma 3) et commence à interagir.



L'intérêt est que l'on fait ainsi prendre conscience aux stagiaires du rôle des langues (vernaculaire / véhiculaire) : on peut inclure quelqu'un par l'utilisation d'un véhiculaire en tant que langue commune) ou l'exclure par les choix linguistiques que l'on fait (utilisation d'un vernaculaire). On notera cependant que l'intervention du formateur n'est valide que dans la mesure où Yolanda est intéressée par la conversation, en aucun cas le formateur ne serait intervenu sur le choix de la langue si le dialogue n'avait concerné que les deux stagiaires lusophones.

3.3. L'interculturel dans les ateliers de savoir de base

Un dernier exemple¹¹ permettra de mettre en évidence la possibilité d'avoir une approche interculturelle même dans le cadre d'un enseignement plus formel. L'exemple concerne l'atelier de communication orale dans lequel sont regroupés des stagiaires de niveau débutant à intermédiaire à l'oral – élémentaire minimum à l'écrit. Dans le groupe présent ce jour-là se trouvent des stagiaires parlant trois langues différentes : six stagiaires lusophones, une stagiaire hispanophone et trois stagiaires locutrices de saramaka. Les objectifs de la séance étaient :

- objectifs opérationnels : être capable de donner une date et de la situer dans les saisons des différentes régions du monde, demander un horaire, un rendez-vous ;
- objectifs linguistiques : au niveau lexical, le vocabulaire relatif à la notion de temps.

Pour cette séance, je parlais du principe que la notion de temps est très variable selon les pays et selon les cultures-langues. De ce fait, il me paraissait important de donner aux stagiaires les moyens de découvrir d'autres manières de penser le temps, de prendre du recul par rapport à leurs propres conceptions de cette notion et enfin d'envisager la notion de temps en français comme partie intégrante de cette diversité.

Quatre étapes sont prévues : les mois de l'année, les saisons, les jours de la semaine, les manières de donner l'heure.

¹¹ Pour cet exemple, je me réfère aux observations d'une étudiante du DAEFLE qui avait assisté à la séance en tant qu'observatrice, Cécile Philibert.

L'observatrice constate ainsi que : « Outre l'importance de la gestion du temps dans les pays occidentaux, l'enseignante amène les apprenants à comparer l'expression du temps dans les cultures française, lusophone, hispanophone et saramaka [...]. »

Ainsi, à titre d'exemple, les stagiaires pourront observer que, pour leurs camarades lusophones, le premier jour de la semaine est le dimanche ou encore que, traditionnellement, les Saramaka ne découpent pas le temps de la même manière et que les mots dans leur langue qui permettent de découper le temps « à l'occidentale » sont des mots d'emprunts.

L'objectif n'est donc pas seulement d'apprendre à dire l'heure ou la date en français, il est aussi de comprendre la notion de temps en français mais aussi de s'ouvrir à l'autre, de découvrir que l'autre peut penser différemment et de ce fait que la rencontre avec l'autre implique une ouverture d'esprit suffisante pour être prêt à l'accepter dans sa différence. Découvrir cela, en prendre conscience, c'est aussi se donner les moyens de gérer une situation pluriculturelle avec une approche interculturelle et d'éviter toutes les tensions, les incompréhensions liées au contact des cultures et des langues.

4. Comment prendre en compte le plurilinguisme des stagiaires dans la formation ?

Au vu de la situation linguistique telle qu'elle vient d'être présentée, on peut donc se demander quelle place accorder aux différentes langues des stagiaires et comment exploiter ce plurilinguisme ambiant.

Divers possibilités seront envisagées autour de deux thèmes de réflexion :

- la prise en compte de la langue maternelle dans le cadre du traitement de l'erreur et de la structuration en français avec toutes les précautions nécessaires quant à l'approche contrastive;
- la prise en compte de la diversité linguistique en Guyane et dans le monde dans le cadre d'une approche de type éveil aux langues et au langage.

4.1. Structurer en français en se servant de la langue première des apprenants

Dans le cadre de la pédagogie de l'enseignement en français langue étrangère ou seconde, la question de la prise en compte de la langue maternelle dans le traitement de l'erreur a été de tous temps une question fondamentale.

4.1.1. Limites d'une approche contrastive

Dans les années 50, un courant, celui de l'analyse contrastive, a postulé que toute erreur produite par un apprenant de L2 avait pour source une interférence avec la langue-source et que, par conséquent, la différence entre deux langues était source de difficulté dans l'apprentissage tandis que, inversement, la similitude facilite cet apprentissage.

De ce postulat ont découlé diverses approches pédagogiques qui consistaient à proposer des descriptions comparées de la L1 et de la L2 à partir desquelles on proposait un enseignement adapté aux locuteurs de L1 en fonction des difficultés qu'ils étaient supposés rencontrer en apprenant la L2.

Ces principes ont été depuis fortement critiqués :

- la similitude entre les langues peut être source d'erreur

(1) Exemple de similitude

Une française voulant dire à un espagnol qu'il est embarrassé et qui produira : *estoy muy embarasada* ce qui se traduit par : « Je suis très enceinte. »

- toute erreur n'a pas pour source la L1 de l'apprenant

L'exemple suivant montre que l'omission d'un déterminant n'est pas forcément lié à une interférence avec la langue source de l'apprenant.

(2) Exemple : kali'na

Pelo apolito ?

chien à côté.de

« à côté du chien ? »

Le kali'na n'utilise pas d'article défini explicite ou de partitif comme en français. Le contrastivité analyserait ainsi les erreurs suivantes produites par des locuteurs natifs du kali'na :

(3) Exemple¹²

A côté de la personne qui fait □ coton.

Près de □ cocotiers.

Comme trouvant sa source dans un transfert de la L1 vers la L2. Pourtant, on trouve aussi ce type d'erreur chez des apprenants dont la L1 a aussi des articles définis et même chez des apprenants natifs du français.

Il existe donc des difficultés qui sont directement liées à la langue apprise et qui ne doivent pas forcément s'analyser en s'appuyant sur la langue première.

Certaines erreurs, par ailleurs, ne peuvent aucunement s'analyser par une influence de la langue maternelle. Il en va ainsi de l'amalgame de l'article avec le nom relevé encore une fois chez des locuteurs natifs du kali'na :

(4) Exemple

des l'enfants

des l'herbes

du l'école

Dans cet exemple, on observe un amalgame de l'article défini au nom. Les locuteurs analysent l'enfant, l'herbe et l'école comme un nom unique [la□fa□], [l□Rb], [lek□l] et le déterminent ensuite par le biais d'un article défini ou indéfini. Ce phénomène ne peut en aucune façon s'expliquer par une influence du kali'na, il n'y a rien d'apparenté à cela dans le fonctionnement de cette langue. Il convient donc d'aller chercher ailleurs la source de cette erreur. On observera qu'en créole guyanais, dont la base lexicale est issue du français, l'amalgame « article défini + nom » est un processus de formation de noms :

(5) Exemple

¹² □ marque l'absence du déterminant.

« pluie » → lapli
« la pluie » → lapli a

On note par ailleurs que ce phénomène apparaît aussi chez des natifs du français dans des productions telles que :

(6) Exemple
le lévier, un petit noiseau

Et il est même possible d'aller plus loin en disant qu'il s'agit là d'un procédé de création de mots qui est attesté dans la langue française :

(7) Exemple
Lendemain < l'endemain (XIIe) < demain
Lierre (1559) < l'ierre (XIIe) < anc.fr. edre (Xe) < lat. hederà
Luette (1300) < l'uette < lat.pop. uva « grappe de raisin »¹³
Tante (1214) < ta ante (XIIe) < lat. amita « tante paternelle »

Quatre mots créés par l'amalgame d'un déterminant avec un nom. L'amalgame de l'article et du nom est donc une des difficultés de la langue française et posera de ce fait problème à tout apprenant de cette langue qu'il soit natif ou non.

Les processus d'apprentissage apparaissent donc comme beaucoup plus complexes que ne le pensaient les spécialistes de l'analyse contrastive. Actuellement, même si l'on n'a pas totalement rejeté l'analyse contrastive, il convient de faire attention à ne pas trop généraliser l'influence de la L-source. Cependant, on considérera qu'en règle générale, en début d'apprentissage, un apprenant de L2 est assez fortement influencé par sa L1 et qu'il convient de ce fait d'identifier les interférences possibles afin d'éviter des fossilisations.

En conclusion sur l'analyse contrastive, nous retiendrons qu'avant d'interpréter une erreur comme une interférence avec la langue source, il convient de vérifier si cela n'est pas dû à une difficulté inhérente au français ou encore si elle n'est pas liée à des universaux d'apprentissage.

4.1.2. La question de la correction phonétique

Dans certains cas, l'écart entre le fonctionnement des deux langues peut être source de difficultés. Un des exemples le plus évident est celui de la prononciation et de la discrimination des sons du français où la langue première des apprenants peut jouer un rôle non négligeable. En effet, dès notre plus jeune âge, nous perdons la capacité à entendre et à prononcer des sons qui n'existent pas dans notre langue. Ainsi, confrontés à une langue nouvelle nous aurons tendance à assimiler les sons inconnus aux sons les plus proches de notre langue première.

¹³ Cf. Robert : « prolongement vertical du bord postérieur du voile du palais, à sa partie médiane, formant un petit appendice charnu à l'entrée du gosier » - Mot de la même famille : uvule « relatif à la luette ».

L'outil pédagogique *Plaisir des sons* évoque ainsi les difficultés de prononciation du [y] français :

- prononcé [u] par les hispanophones, les lusophones, les italophones ;
- prononcé [i] par les slaves ;
- prononcé [jy] par les japonais lorsque [y] est à l'initiale d'un mot comme dans « une » ;
- prononcé [jy] par les anglophones.

En Guyane, on peut citer à titre d'exemple les problèmes de discrimination auditive et de prononciation rencontrés par des apprenants de différentes langues sources des stagiaires : on notera, par exemple, que les hispanophones et les lusophones ont des difficultés à prononcer (parce qu'ils ne l'entendent pas) le [y] (prononcé [u]) ou encore les natifs du créole haïtien qui eux le prononcent [i]. L'allophone aura ainsi tendance à utiliser le son qui est le plus proche dans sa langue. Ledoux (2001/2002), un enseignant, évoque ainsi les difficultés rencontrées par ses élèves businenge pour prononcer le [R]. Or, l'absence du phonème consonantique [R] est une des caractéristiques des langues businenge par rapport au sranan tongo, la consonne la plus proche en ndjuka actuel étant le [l].

Cependant, pour les langues de Guyane, nos connaissances de formateurs restent encore vagues et nous avons parfois du mal à résoudre ces difficultés. Par ailleurs, la mise en place d'outils de correction phonétique nécessite des connaissances spécifiques dans ce domaine et il faudrait peut-être envisager un chantier de création d'un outil spécifique aux langues de Guyane.

Notons pour finir que cette question de la prononciation est parfois rejetée par les formateurs qui considèrent qu'elle n'est pas nécessaire à la compétence de communication. Ainsi, du fait de l'approche strictement communicative qui a prédominé dans la formation pour adulte pendant de nombreuses années, on a pu observer une tendance à laisser de côté ces faits de langue (de même que l'enseignement de la grammaire d'ailleurs). Cependant, la question phonétique ne peut être totalement occultée pour diverses raisons : la présence de paire minimale, le risque de stigmatisation, l'accès à la lecture et à l'écriture.

- a) Il existe des paires minimales en français qui nécessitent une compétence de discrimination des sons.

Ainsi, « riz », « roue » et « rue » s'opposent uniquement par un son vocalique : [i], [u], [y].

[R-i]

[R-u]

[R-y]

- b) Ne pas prononcer correctement une langue peut être un facteur de stigmatisation de la personne comme étrangère.

Si dans certains cas, on dira d'un accent qu'il est « mignon », « drôle » ... ou encore qu'un apprenant choisit de conserver son accent pour des raisons identitaires ; il est néanmoins des situations où la prononciation peut être un facteur de stigmatisation mal vécu par les

stagiaires. Mal prononcer équivaut à « étranger » ou à « membre de telle ou telle communauté ».

- c) L'accès à la lecture et à l'écriture en français implique une maîtrise du système phonétique et phonologique de cette langue comme pour toutes les langues alphabétiques.

4.1.3. Comment prendre en compte le répertoire plurilingue de l'apprenant ?

Actuellement, la recherche préconise de traiter l'influence de la L1 dans l'apprentissage par le biais de nouveaux concepts : bouées transcodiques et séquences potentiellement acquisitionnelles. Cette nouvelle approche marque réellement un grand changement et notamment un changement d'attitude à l'égard de ce qu'on appelle les phénomènes de métissage linguistique. On observera que cette attitude est le reflet d'un changement sociétal (cf. les textes de chanteurs qui sont témoignage d'une hybridation musicale et linguistique avec association de différentes langues et types de textes, voire même d'ailleurs de styles musicaux). Il y a donc actuellement une valorisation de plus en plus importante des situations de plurilinguisme alors que, pendant si longtemps, la seule norme acceptable était le monolinguisme. Cette reconnaissance d'une norme plurilingue est logique si l'on compare le nombre de langues parlées dans le monde (environ 6000) au nombre de pays (environ 200) : le monde est plurilingue. Dans un tel contexte, le bilingue ne peut plus être considéré comme un marginal, cependant sa définition reste encore floue et sujette à de nombreuses idées reçues.

Le bilingue se définit aujourd'hui comme un locuteur qui dispose d'un répertoire verbal mixte et qui peut jouer de ses langues selon les contextes. Avec une telle définition, on ne considère pas que le bilingue a une compétence linguistique déficitaire, il fait des choix linguistiques – plus ou moins contraints – en fonction de l'interlocuteur et de la situation entre autres.

La nouvelle terminologie employée pour référer aux traces de L1 dans les discours en L2 dénote avant tout le choix d'un positionnement neutre pour décrire des choses qui étaient auparavant stigmatisées. Ainsi, par exemple, plutôt que de considérer les calques (calque d'une structure sur une autre) comme des erreurs, on postulera que ce sont des manifestations de la créativité linguistique du bilingue.

(8) Néocodage (Marquillo Larruy, 2003)

La posta

Les néocodages sont un exemple de cette créativité linguistique, ils réfèrent à des fabrications de mots qui n'appartiennent à aucune des deux langues en contact. L'exemple (8) présente ainsi une création de locuteurs hispanophones vivant en Suisse. Ces locuteurs, apprenants de français ont fait le choix d'un terme qui, tout en portant les traces d'une influence de la L1, renvoie à une réalité culturelle différente de celle qu'aurait véhiculée l'emprunt à l'équivalent espagnol *correos*.

De même, pour le passage à la L1 dans un discours en L2, plutôt que de parler d'interférence, on considérera qu'il s'agit là d'une stratégie interlinguale manifestant une tension

acquisitionnelle. L'apprenant n'est alors plus considéré comme un locuteur passif subissant l'influence de sa langue première, mais comme un acteur de son propre apprentissage faisant appel à toutes ses ressources linguistiques pour réaliser son intention de communication :

« Ces séquences [...] constituent des cas permettant d'examiner la manipulation de la langue dans le comportement intentionnel [du locuteur] : ce dernier est focalisé sur un but communicatif ; il emploie des moyens alternatifs pour l'atteindre lorsqu'il estime que le moyen initial ne réussit pas. » (Jisa & Richaud, 1994 : 29).

Ainsi, dans l'exemple suivant, le locuteur B passe au kali'na pour vérifier son interprétation d'un mot :

(9) Bouée transcodique 1

A : ya un moteur

B : moteur ?

A : hm

B : moteur de quoi ? moteur quoi ?

A : moteur ! euh ... le moteur pour les pirogues là !

B : motol□ (« moteur hors-bord »)?

Ce que B vérifie ainsi c'est si oui ou non le moteur dont il s'agit est un moteur hors-bord.

Dans d'autres cas, les locuteurs feront appel à L1 parce qu'ils ont – momentanément ou non – une lacune dans leur répertoire bilingue/plurilingue :

(10) Bouée transcodique 2

A : une per-

B : quoi ?

A : une personne qui fait ... hm ... malu ! (« coton »)

Enfin, un dernier phénomène, celui que l'on qualifie communément de « mélange ». Les mélanges sont considérés depuis bien longtemps comme des déviations par rapport à la norme des deux langues, voire même comme des traces de la détérioration de ces langues. Ainsi, « un grand nombre de personnes considèrent que le mélange de codes est le signe d'une agonie linguistique ou le résultat d'une méconnaissance d'au moins une des deux langues impliquées » (Appel & Muysken, 1996 : 176). La tradition veut que l'on considère que le mélange conduira à la création d'une langue hybride. C'est de cette idée que sont nées les diverses désignations péjoratives de parlars bilingues aux Etats-Unis : spanglish, japlish, chinglish. Ces désignations peuvent néanmoins perdre leur connotation péjorative dès lors que les locuteurs les revendiquent comme une langue à part entière comme cela a été le cas pour le spanglish.

Souvent cette manière de parler est mise en relation avec une évaluation négative des habiletés linguistiques, voire même intellectuelles des locuteurs. On trouve cette idée :

- chez certains formateurs qui déclarent « ils ne savent pas parler : ils mélangent », le mélange étant selon eux le signe d'une incapacité à acquérir la L2 ;
- chez les membres de la communauté qui craignent que ce phénomène ne porte atteinte à l'intégrité de la langue ;

- et même chez certains chercheurs qui ont stigmatisé ce processus en élaborant le concept de semi-linguisme désignant un locuteur qui n'est ni compétent en L1, ni en L2, qui ne sait parler aucune « langue », déniaient ainsi à ces locuteurs une des facultés inhérentes à l'être humain.

Actuellement, donc, la tendance s'inverse, le mélange étant considéré au contraire comme la preuve de la compétence des bilingues dans les deux langues.

Ainsi, si l'on pense que les mélanges sont dus au hasard, alors dans une phrase où sont employées deux langues, il ne devrait y avoir aucune règle.

(11) Comparaison du kali'na et du français

a) Je vois la pirogue

b) kuli'ala senea

pirogue je-la-vois

« Je vois la pirogue. »

On a donc, en français, dans la phrase déclarative et hors phénomène de focalisation, un ordre des mots de type Sujet-Verbe-Objet et, en kali'na (avec les mêmes restrictions), un ordre (Sujet)-Objet-Verbe¹⁴. Partant de ce principe, ces deux phrases pourraient conduire à toutes les réalisations exemplifiées ci-dessous :

(12) Possibilités de mélange

je vois kuli'ala

je senea la pirogue

la pirogue senea

pirogue senea

kuli'ala je vois

etc.

Or, seules certaines de ces phrases sont grammaticales dans le discours des bilingues kali'na-français. Et, de fait, les Kali'na ne font pas n'importe quoi lorsqu'ils mélangent, ils respectent les règles des langues en présence et celles du langage en général.

(13) Exemples de mélange produits par des locuteurs kali'na

a.

Tu fais oko wewe.

deux bois

« Tu fais deux morceaux de bois. »

b.

Le garçon s-enepo-i.

Je/te-montrer-passé

« Je t'ai montré le garçon. »

La comparaison de (13a) et (13b) montre que lorsque le verbe est en kali'na l'objet français le garçon est placé avant lui comme s'il était en kali'na et que lorsqu'il est en français alors l'objet kali'na oko wewe occupe la place d'un objet français (postposé au verbe). Or, la place de l'objet dans toute langue est régie par le verbe. Ainsi, les locuteurs respectant cette règle du

¹⁴ La forme verbale incluant (par affixation) la marque personnelle.

langage l'appliquent aux deux langues particulières qui sont ici en contact en tenant compte des règles qui leurs sont propres.

On peut observer le même phénomène dans le cadre du groupe adpositionnel :

(14) Idem : groupe adpositionnel

a.

Le torchon pato ?

à côté de

« A côté du torchon ? »

b.

Devant molo alinatu ?

cette plaque¹⁵

« Devant cette plaque ? »

En kali'na, l'adposition est une postposition, pato dans l'exemple (14a), et l'objet la précède, en français c'est une préposition et l'objet la suit. Ici encore la langue dans laquelle l'adposition apparaît régit l'ordre des mots.

Dans cette approche du bilinguisme, la L1 est revalorisée : « Tout en reconnaissant l'importance des questions soulevées par l'analyse contrastive, c'est-à-dire que les divergences entre les systèmes font effectivement partie des problèmes que tout apprenant – et tout bilingue – doit résoudre, on remplace la vision déterministe des débuts (selon laquelle les différences de structure causaient des interférences) par une approche plus cognitive : une fois que le sujet a identifié une divergence de structure, il s'agit de savoir comment il la perçoit, l'interprète et la traite » (Lüdi & Py, 1986 : 117).

Voire même, on considère que la L1 est un facteur facilitateur de l'apprentissage et qu'y avoir recourt est une stratégie d'apprentissage parmi d'autres. La L1 est donc un tremplin vers la L2.

4.2. L'éveil aux langues et au langage

Selon la localisation des ateliers de savoirs de base, la question de la valorisation des langues se posera de diverses manières. Ainsi, dans des ateliers où la situation serait celle d'un monolinguisme (langue business, amérindienne, hmong ou créole à base lexicale française), il conviendrait peut être d'interroger la possibilité de mettre en place en enseignement dans la langue maternelle¹⁶.

Toutefois, dans des ateliers plurilingues et pluriculturels, il semble difficile de mettre en place un enseignement de ce type et il convient peut être de s'intéresser à d'autres orientations pédagogiques, telle que par exemple celle de l'éveil aux langues et au langage. Cette approche, qui trouve sa source dans une réflexion menée au départ en Grande Bretagne et en

¹⁵ Plaque servant à faire cuire la cassave.

¹⁶ Goury & al. (2000) qui traite de la question de l'enseignement bilingue et évoque les expériences des pays voisins dans ce domaine.

Suisse Romande¹⁷ est encore peu pratiquée en France mais donne actuellement lieu à de nombreuses recherches et a abouti à des documents pédagogiques qui pourraient être adaptés au contexte guyanais et à un public adulte.

Le principe pédagogique de départ de l'éveil aux langues et au langage est qu'il remet d'une certaine manière l'analyse contrastive à l'honneur, mais bien entendu pas dans la perspective d'une « pédagogie de la faute ». L'objectif n'est pas d'expliquer l'origine des difficultés d'apprentissage et on cherche encore moins à les prédire.

Ce qui est avant tout visé ici, c'est :

- une décentration linguistique et culturelle ;
- une prise de conscience des ressemblances et des différences entre les systèmes que les apprenants auront à comparer.

Les activités d'éveil aux langues et au langage permettent ainsi à l'apprenant :

- d'éveiller sa conscience métalinguistique ;
- de prendre conscience de l'arbitraire des langues et des cultures par le jeu de la décentration et de la distanciation.

Les activités privilégiées de cette approche sont :

- le repérage par l'apprenant des faits langagiers et communicatifs de tous types ;
- l'observation du fonctionnement de sa propre langue ;
- la comparaison avec d'autres langues présentes dans la classe ou non tant à l'oral qu'à l'écrit.

Une grande importance est donc accordée à la valorisation des L1 des apprenants et au développement d'attitudes positives à l'égard de comportements culturels différents, ainsi qu'à la dimension affective du langage, la curiosité linguistique, le plaisir de la découverte et l'émotion.

A titre d'exemple, vous trouverez ci-dessous une présentation du premier module d'Evlang, intitulé : « de la langue de l'enfant aux langues du monde ».

L'objectif de ce module de découverte est de faire émerger chez les enfants les représentations qu'ils se font des diverses langues avec lesquelles ils sont en contact ainsi que d'autres langues. Mais aussi de :

- valoriser les autres langues ;
- favoriser l'intérêt de l'apprenant à leur égard ;
- apporter des connaissances sur les langues, leurs situations respectives et les peuples qui les parlent ;
- repérer des indices qui permettent de les reconnaître ;
- permettre à l'apprenant de se décentrer par rapport à la langue de l'école, la langue officielle et sa propre langue.

Le module contient cinq séances accompagnées d'une séance préliminaire. Le travail se fait de manière collective et individuellement, les supports et les activités sont diversifiés.

Activités :

- les apprenants établissent leur biographie langagière ;
- ils mettent en place un journal d'expression libre sur ce qu'ils apprennent pendant les séances ;

¹⁷ Hawkins, 1987 et Perregaux, 1994.

- ils travaillent sur l'identification auditive de langues plus ou moins familières ;
- et sur la mise en relation des langues du monde avec les pays où elles sont parlées.

Les avantages de ce programme sont divers, il permet :

- une visée plurilingue et interculturelle ;
- une réflexion métalinguistique ;
- un affermissement par contraste de la langue maternelle ;
- d'aider les apprenants à mettre en place des stratégies de différenciation des langues.

Il ne demanderait pas par ailleurs une trop grande formation des formateurs et constitue un palier très efficace dans l'enseignement des langues secondes.

Il existe à l'heure actuelle un grand nombre de « manuels » d'éveil aux langues et au langage, ils ne sont certes pas exploitables tels quels dans le cadre de la formation en Guyane. Néanmoins, avec un travail d'adaptation à la Guyane et à un public adulte, ils pourraient être un atout pour le réseau du DPLI.

En conclusion : quelles compétences pour le formateur ?

Ce texte a permis de montrer l'importance de la prise en compte des langues de Guyane, ainsi que leur statut et leurs fonctions, par les différents acteurs du réseau du DPLI pour des raisons diverses telles que : un meilleur contact avec les stagiaires, une valorisation de ceux-ci mais aussi une aide pour l'identification des difficultés spécifiques qu'ils peuvent rencontrer dans l'apprentissage du français. De plus, cette prise en compte et cette connaissance sont nécessaires si l'on veut poser les bases d'un échange égalitaire et des activités autour des langues des stagiaires ainsi qu'une réflexion sur l'importance ou non de l'apprentissage d'une langue.

On a pu voir, par ailleurs, que cette prise en compte peut sembler complexe mais qu'il existe des moyens, des approches didactiques et pédagogiques, qui permettent de l'envisager et ne nécessite pas pour autant que le formateur soit un linguiste confirmé.

J'évoquerai donc, rapidement, pour conclure, quelques unes des compétences qui me semblent essentielles pour un formateur en Guyane afin de pouvoir prendre en compte au mieux la spécificité linguistique des apprenants.

Il ne s'agit aucunement ici de préconiser que les formateurs soient des linguistes chevronnés, chacun son travail en quelque sorte : le linguiste se spécialise dans la description et l'analyse des langues et du langage, la spécialisation du formateur est la pédagogie et la didactique. Cependant, il me semble qu'une des premières qualités d'un formateur dans le contexte guyanais serait d'avoir une forme de curiosité vis-à-vis des caractéristiques linguistiques des apprenants, du moins si l'on considère que l'un des principes de base de notre action en tant que formateur est de centrer la formation sur l'apprenant afin qu'il soit acteur de son apprentissage.

Par ailleurs, les formations de formateurs pourraient inclure des introductions aux caractéristiques des langues de Guyane et selon les souhaits des formateurs des informations sur certains domaines bien précis. Ainsi, une approche de la question de la correction phonétique pourrait être proposée afin que les formateurs puissent trouver avec plus de facilité

l'environnement consonantique adéquat, par exemple, pour la prononciation de tel ou tel son vocalique du français.

Bibliographie

- Appel R., Muysken P., 1996 : Bilinguisme et contacts de langues, Barcelone, Ariel Linguistica.
- Besse H., Porquier R., 1984 : Grammaire et didactique des langues, Paris, Crédif, Hatier-Didier.
- Bilby K., 2002 : « L'aluku un créole surinamien en territoire français » dans Amerindia, Revue d'Ethnolinguistique Amérindienne n°26-27, spécial « Langues de Guyane », CNRS-CELIA, pp.279-292.
- Corder P., 1980 : « Que signifient les erreurs des apprenants ? » dans Langages n°57, pp.9-15.
- Dubois J., 1994 : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris : Larousse.
- Goury L., Launey M., Queixalos F., Renault-Lescure O., 2000 : « Des médiateurs bilingues en Guyane française » dans Revue Française de Linguistique Appliquée, Vol.5, Fascicule 1, Dossier : « La langue dans son contexte social », pp.43-60.
- GOURY L. (Ed.), 2002 : Volume thématique (n° 26-27) de la revue Amerindia, (ensemble d'articles consacrés aux langues de Guyane), Paris, AEA.
- Hawkins E., 1987. Awareness of Language : an introduction. Cambridge University Press.
- I.R.D. : "Les langues de Guyane" sur le site internet de l'IRD Guyane (http://www.cayenne.ird.fr/recherches/langues_de_guyane/index.htm).
- Jisa H., Richaud F., 1994 : « Quelques sources de variation chez les enfants » dans AILE n°4, pp.7-51.
- Kaneman-Pougatch M., Pedoya-Guimbretière E., 1991 : Plaisir des sons, Paris, Hatier, Didier.
- Lamy A., 1976 : « Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité » dans ELA n°22, pp.118-127.
- Launey M., 1999 : « Les langues de Guyane : des langues régionales pas comme les autres ? » dans Clairis C., Costaouec D., Coyos J-B Eds, Langues et cultures régionales de France. Etat des lieux, enseignement, politiques, Paris, L'Harmattan, pp 141-160.
- Leconte, F., Caïtucoli C., 2003, «Contacts de langues en Guyane : une enquête à St Georges de l'Oyapock“, in Billiez J. , (dir) Contacts de langues : Modèles, typologies, interventions, L'Harmattan, 37-59.
- Ledoux B., 2001/2002 : Taïgi ma fa yu taki eng, mi o leili yu fa yu mu sikifi eng ! (dis-moi comment tu parles, je te dirai comment l'écrire !). Apprendre à lire dans sa langue maternelle : une proposition de remédiation aux difficultés d'entrée dans l'écrit chez les élèves businenge, Mémoire professionnel de l'US2 du CAAPSAIS, option E.
- Léglise, I., à paraître, «Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane Française», actes du colloque de sociolinguistique de Paris, septembre 2002.
- Lüdi G., 1991 : « Les apprenants d'une L2 code-switchent-ils et, si oui, comment ? » dans Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies : theory, significance and perspectives, ESF Network on code-switching and language contact, 21-23 mars, Barcelone, ESF Scientific Networks, pp.47-71.

Lüdi G., 1987 : « Présentation des marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme » dans G. Lüdi (Dr.), Devenir bilingue/parler bilingue, Tübingen, M. Niemayer Verlag, pp.1-21.

Moore D., 1996 : « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère » dans AILE n°7, pp.95-121.

Marquillo Larruy M., 2003 : L'interprétation de l'erreur, Paris, CLE International.

Perregaux C., 1994. Odyssea : accueils et approches interculturelles. Neuchâtel : COROME.