

Pratiques langagières / Pratiques enseignantes

Alternance des langues et stratégie d'enseignement en EPS en contexte bilingue

Frédéric ANCIAUX



ALTERNANCE DES LANGUES ET STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT EN EPS EN CONTEXTE BILINGUE

Frédéric ANCIAUX

Maître de conférences en STAPS, Chercheur au CRREF
IUFM de Guadeloupe
Contact : fanciaux@iufm.univ-ag.fr

RÉSUMÉ : Cet article étudie l'alternance des langues comme stratégie d'enseignement en Éducation Physique et Sportive (EPS) en contexte bilingue à travers l'observation de séances et la passation d'entretiens avec des enseignants en Guadeloupe et en Haïti. L'analyse des résultats met en évidence différents types d'alternance codique français/créole au cours des séances d'EPS, tant chez les enseignants que chez les élèves, comme stratégie d'enseignement et de communication en vue d'améliorer respectivement les apprentissages moteurs et la relation pédagogique.

MOTS-CLÉS : bilingue, alternance codique, apprentissage moteur, Education physique et sportive.

ABSTRACT : This article deals with language switching as a strategy for teaching physical education and sports in a bilingual context. Our assertions are based on a close analysis of classes and exchanges with teachers in Guadeloupe and Haïti. The present analysis of the facts registered, shows the importance of code-switching from French to Creole as a strategy among teachers as well as among school-children, during such a class. During a sports and physical education class, code-switching favors motor development and contributes to improve partnership between the teacher and the school-children

KEY-WORDS : bilingual, code-switching, motor learning, physical education.

1. INTRODUCTION

Nos sociétés sont de plus en plus marquées par le plurilinguisme et de la diversité culturelle. De fait, l'usage alterné de deux ou plusieurs langues dans une phrase, un discours ou une conversation est un phénomène grandissant et largement étudié appelé "alternance codique" ou "code-switching" (Grosjean, 1982 ; Gumperz, 1982 ; Hamers et Blanc, 2000). Ce phénomène est très répandu en contexte bi/plurilingue, et plus singulièrement dans la Caraïbe francophone, où créole et français se partagent la communication au sein de la société, des familles et de l'école. Prenons deux exemples. D'un côté, Haïti, république indépendante, présente une situation de bilinguisme officiel. Le français et le créole ont tous deux un statut de langue officielle. La population est en grande majorité créolophone et la proportion de bilingues français/créole est relativement faible malgré la volonté de promouvoir un enseignement bilingue depuis 1979 (Hoffman, 1990 ; Trouillot, 2001a, 2001b ; Joint, 2006). La rareté des manuels pédagogiques en créole limitent considérablement la mise en place d'une éducation bilingue efficace (Laroche, 2000 ; Roumain, 1990). D'un autre côté, la Guadeloupe, région française d'outre-mer, présente une situation de diglossie. Le français et le créole ont un statut inégal et coexistent au sein d'une communauté linguistique. Le français est la langue officielle, celle de l'information et de l'éducation, et le créole est la langue vernaculaire, celle de l'émotion et de l'identité. Le bilinguisme français/créole en Guadeloupe tend à se généraliser à l'ensemble de la population, et la proportion d'unilingues francophones ou créolophones est relativement faible (Bébel-Gisler, 1985). Le créole est entré officiellement à l'école en obtenant en 2001 le statut de langue régionale et celui d'objet d'enseignement optionnel. Cependant, la langue créole sert également d'outil pédagogique dans l'enceinte scolaire afin de ne pas couper totalement l'enfant de sa réalité quotidienne, de faciliter la communication ou la relation éducative, de résoudre des problèmes de compréhension ou de discipline. Dès lors, l'alternance codique du français et du créole est une réalité sociolinguistique en Haïti comme en Guadeloupe dans la société, la famille et l'école.

Autrefois perçue dans l'enceinte scolaire comme un manque de maîtrise des deux langues, l'alternance codique constitue désormais une manifestation possible du langage, une ressource à mobiliser, une compétence à développer dans l'interaction à des fins d'apprentissage et de communication (Stratilaki, 2005). Cette évolution encourage à prendre en compte les spécificités sociolinguistiques des publics enseignés et à considérer l'alternance codique comme une nouvelle stratégie didactique et pédagogique en vue de développer le plurilinguisme. Or, si les usages et les effets de l'alternance codique ont été pris en considération et étudiés auprès de populations bilingues dans la Caraïbe au cours des apprentissages scolaires de type cognitif et linguistique, tels que les Mathématiques ou



le Français (Chaudenson, 1989, 1996 ; Damoiseau, 1990 ; Dorville, 1994 ; Durizot Jno-Baptiste, 1991, 1996 ; Romani, 1994 ; Vernet, 1990), peu de travaux portent sur les apprentissages de type moteur. C'est à ce manque que répond le présent travail. Quels sont les types d'alternances codiques en Éducation physique et sportive (EPS) dans la Caraïbe ? Ont-elles des effets et des fonctions particulières au cours des apprentissages moteurs ? Existe-t-il des adaptations et des stratégies linguistiques des enseignants face aux spécificités langagières des apprenants lors des pratiques physiques et sportives ? Le fait de faire varier la langue de présentation des consignes peut-il avoir une influence sur les apprentissages moteurs et la relation pédagogique en contexte bilingue ?

Cette étude de type exploratoire s'intéresse aux stratégies d'enseignement fondées sur l'alternance codique en EPS afin de favoriser les apprentissages moteurs et la relation pédagogique. L'alternance codique en EPS pourrait avoir une efficacité particulière sur les acquisitions motrices en milieu scolaire bilingue dans la Caraïbe. Ce travail vise, d'une part, à repérer l'usage des langues en EPS, et d'autre part, à interroger des enseignants sur les effets de cet usage alterné des langues au cours de leurs pratiques. Cette recherche s'appuie sur la théorie de l'action située considérant l'action et la signification comme indissociablement liées du point de vue de l'acteur (Durand, 1999). Cette approche théorique permet d'analyser les pratiques langagières et les choix linguistiques d'un individu comme des actions spécifiques dotées de valeurs significatives pour l'acteur, dépendantes de situations singulières et d'intentions particulières.

Nous postulons que l'alternance codique est un type de pratique langagière observable en EPS dans la Caraïbe et qu'elle constitue une stratégie d'enseignement et de communication. L'EPS se déroulant hors de la classe et mettant en jeu le corps et les émotions des élèves, elle constitue un espace plus propice à l'utilisation alternée des langues en contexte bilingue. En Guadeloupe, on peut supposer que le français, étant la langue d'enseignement, est principalement utilisé, et que ponctuellement le créole apparaît. En Haïti, le créole devrait être la langue prédominante car la connaissance du français chez les enseignants et les élèves n'est pas très répandue.

Plusieurs recherches antérieures ont montré un effet de la langue sur les capacités d'imagerie mentale du mouvement, la valeur d'imagerie des mots et les performances de rappel moteur auprès de bilingues français/créole (Anciaux, 2003 ; Anciaux et coll., 2002, 2005). Par exemple, la langue de présentation des consignes semble influencer l'évocation d'images mentales chez certains bilingues français/créole, et de ce fait, augmenter les capacités mnésiques et le rappel moteur d'une série d'actions (Anciaux, 2007). Ces effets singuliers de la langue de présentation des consignes sur les apprentissages moteurs auprès de populations bilingues pourraient également se situer au niveau de la mobilisation des processus motivationnels, attentionnels, affectifs, mnésiques, verbaux, cognitifs et moteurs impliqués dans l'acquisition d'une habileté motrice. Par conséquent, des stratégies d'enseignement basées sur une alternance des langues devraient être identifiables en EPS en contexte bilingue.

2. MÉTHODOLOGIE

L'objectif de ce travail est d'étudier l'alternance des langues en EPS dans la Caraïbe. Pour ce faire, nous avons, d'une part, observé des séances d'EPS afin de relever les usages des langues, et d'autre part, interrogé des enseignants sur les effets de cette utilisation alternée des langues. Ainsi, nous avons adopté, respectivement, une approche quantitative cherchant à mesurer l'usage des langues par les enseignants et les élèves au cours des séances d'EPS, et une approche qualitative sous forme d'entretiens semi-directifs et d'analyse textuelle afin de relever et d'examiner les propos recueillis sur l'utilisation alternée des langues au cours des apprentissages moteurs.

2.1. Participants

Au total, 30 enseignants, 15 Guadeloupéens et 15 Haïtiens, dont 20 hommes et de 10 femmes, ont participé volontairement à cette recherche (âge moyen : 37,6 ans). Tous sont nés dans le pays où nous avons effectué l'enquête. Ils sont bilingues français/créole et enseignent depuis au minimum 3 ans.

2.2. Outils

Trois outils méthodologiques ont été utilisés dans ce travail : une grille d'observation, un questionnaire semi-directif et un logiciel d'analyse textuelle. La grille d'observation a été élaborée en vue, d'une part, de relever le type de pratiques linguistiques (uniquement en français, uniquement en créole, ou alternance codique), et d'autre part, de comptabiliser le nombre de phrases produites dans chaque langue par l'enseignant et les élèves au cours des séances d'EPS. Le questionnaire semi-directif a été constitué pour interroger les enseignants sur les usages et les effets des langues au cours de leurs pratiques. Il repose sur trois questions principales :

- 1/ Pouvez-vous m'évoquer des situations dans lesquelles vous alternez les langues au cours des séances d'EPS ?
- 2/ Pouvez-vous m'évoquer des situations dans lesquelles les enfants alternent les langues entre eux au cours des séances d'EPS ?
- 3/ Pouvez-vous m'évoquer des situations dans lesquelles les enfants alternent les langues en vous parlant au cours des séances d'EPS ?

Enfin, un logiciel informatique d'Analyse de Données Textuelles : ALCESTE 4.6 (Reinert, 2001) a permis d'extraire des entretiens un vocabulaire spécifique, des structures significatives et des mondes lexicaux au sein des réponses données.

2.3. Déroulement

Chaque entretien semi-directif avec chaque enseignant était précédé de l'observation d'une séance d'environ deux heures au cours de laquelle nous relevons le type de pratiques linguistiques et les usages des langues en fonction des interlocuteurs à l'aide de la grille d'observation. Les entretiens individuels se déroulaient en français et en créole. Ils duraient en moyenne une demi-heure. Les questions étaient posées consécutivement à l'interlocuteur et les relances de notre part insistaient sur le "comment" et non sur le "pourquoi", afin d'éviter les explications rationnelles. Enfin, l'enregistrement audio des réponses a permis de retranscrire l'ensemble des entretiens par écrit en vue d'analyser ces données textuelles à partir du logiciel ALCESTE 4.6.

3. RÉSULTATS

3.1. Analyse des grilles d'observation

Afin d'améliorer leur lisibilité, les résultats sont présentés sous forme de pourcentages. Le tableau 1 détermine le pourcentage de séances observées en fonction de trois pratiques linguistiques prédéterminées (uniquement en français, uniquement en créole, ou alternance codique) en Guadeloupe et en Haïti. On relève 2 séances sur 15 où seul le français est utilisé en Guadeloupe et en Haïti (15%). Concernant l'utilisation exclusive du créole, aucune séance n'a été observée en Guadeloupe et 9 en Haïti (60%). L'alternance codique en EPS est une pratique linguistique courante en Guadeloupe (85%) et moins fréquente en Haïti (25%).

- **Tableau 1 : Pourcentages de séances d'EPS en fonction du type de pratique linguistique.**

	TYPE DE PRATIQUES LINGUISTIQUES		
	Uniquement en français	Uniquement en créole	Alternance codique
GADELOUPE	15%	0%	85%
HAÏTI	15%	60%	25%

Le tableau 2 présente les pourcentages d'utilisation des langues obtenus à partir des grilles d'observation remplies uniquement au cours des 17 séances d'EPS observées où les deux langues sont apparues, dont 13 en Guadeloupe et 4 en Haïti. En Guadeloupe, l'alternance codique en EPS se caractérise par une utilisation plus fréquente du français que du créole (80% contre 20%, respectivement), alors que l'inverse est observé en Haïti, tant pour les enseignants que pour les élèves.

- Tableau 2 : Pourcentages d'utilisation des langues en fonction des interlocuteurs.

	USAGE DES LANGUES	
	Français	Créole
GUADELOUPE	80%	20%
Enseignant → Élèves	80%	20%
Élèves → Élèves	70%	30%
Élèves → Enseignant	90%	10%
HAÏTI	20%	80%
Enseignant → Élèves	10%	90%
Élèves → Élèves	20%	80%
Élèves → Enseignant	30%	70%

3.2. Analyse des entretiens

L'analyse des données textuelles de l'ensemble des entretiens avec les enseignants à l'aide du logiciel ALCESTE 4.6 a permis d'identifier cinq classes d'énoncés parmi les réponses recueillies lors des entretiens. L'analyse factorielle des correspondances confirme la forte opposition entre les différentes classes ($p < .05$). Les classes obtenues peuvent être interprétées comme des contenus, activités ou représentations (Reinert, 2001, p. 35). Ainsi, chacune des classes a été interprétée et un titre leur a été attribuée (Cf., Tableau 3).

- Tableau 3 : Classes obtenues à l'aide du logiciel ALCESTE 4.6.

CLASSES	VERBES	NOMS	EXTRAITS
A "Facteurs"	dépendre	culture, milieu, élèves, classe	" Le créole, je l'utilise en fonction du contexte, de la classe. Avec certains élèves, par rapport à leur milieu culturel, à travers une approche par la langue maternelle qui est le créole, ils vont mieux comprendre ce que tu leur demandes ".
B "Relationnel"	expliquer, communiquer, encourager	jeu, match, partenaires, adversaires	" Les élèves parlent souvent le créole surtout en match ou en phase de jeu. Ça se fait par inadvertance ".
C "Affectif"	fâcher, véhiculer, parler, venir, exprimer	langue, créole, émotion	" Le créole est le moyen spontané et privilégié par les élèves pour exprimer leurs émotions et leurs sentiments. Pour moi aussi, quand je suis en colère ou fatigué par exemple ".
D "Cognitif"	faire, passer, aider	image, message	" Généralement je parle en français avec les gamins, mais pour marquer certains faits, le créole va revenir naturellement. Par rapport au français, le créole marque plus l'attention des gamins ".
E "Moteur"	traduire, donner	situation, façon, expression, motricité	" J'ai tendance à lui donner quelques mots ou une expression en créole pour guider la motricité de l'enfant, pour que l'élève trouve dans les mots que j'utilise une petite esquisse de réponse motrice. Il y a des expressions en créole qui font que l'enfant prend conscience de ce qu'il fait, et réussit à traduire en motricité ce qu'il doit réaliser ".

4. DISCUSSION

L'objectif de cette étude était, à travers l'observation de 30 séances et la passation d'entretiens avec 30 enseignants en Guadeloupe et en Haïti, d'étudier l'alternance codique en EPS en contexte bilingue. L'analyse des résultats confirme notre hypothèse de travail qui postulait une utilisation alternée des langues comme stratégie



d'enseignement et de communication. L'alternance codique est effectivement une pratique linguistique fréquente en EPS dans la Caraïbe et elle remplit des fonctions particulières.

4.1. Aspects quantitatifs

Sur le plan quantitatif, l'analyse des résultats laisse apparaître trois types de pratiques langagières : une utilisation unique du français, une utilisation unique du créole et une alternance des langues au sein d'une même séance d'EPS. L'emploi unique du français en EPS est rare et n'a été relevé dans 15% des séances en Guadeloupe et en Haïti, uniquement dans des établissements privés et religieux où l'emploi du créole est explicitement interdit. Les parents des élèves concernés maîtrisent l'usage du français, utilisent cette langue pour éduquer leurs enfants et exigent des institutions qu'elles usent du français. L'usage exclusif du créole n'a pas été observé en Guadeloupe, alors qu'il a été constaté dans 60% des séances en Haïti où la population est en grande majorité uniquement créolophone. Le créole s'impose de fait comme le seul et unique moyen de communication entre l'enseignant et les apprenants, ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes. Soit l'intervenant ne possède pas de compétences suffisantes en français pour s'exprimer correctement et préfère employer le code dans lequel il est plus à l'aise. Soit ce sont les enfants qui ne comprennent pas suffisamment le français, soit les deux. La compétence linguistique et la langue maternelle des acteurs constituent des facteurs essentiels dans la compréhension des pratiques linguistiques. L'analyse des grilles d'observation montre une alternance codique intracours dans plus de la moitié des séances observées. Cette utilisation alternée du français et du créole est plus fréquente en Guadeloupe qu'en Haïti (85% vs 25%). Elle se caractérise par le changement ou le passage d'une langue à une autre, soit dans une seule et même phrase (alternance interphrasique), soit d'une phrase ou d'un énoncé à un autre (alternance intraphrasique), soit encore chez un individu (alternance intralocuteur) ou dans une conversation (interlocuteur). Une place considérable est accordée au français comparativement au créole en Guadeloupe (80% vs 20%), et inversement en Haïti (20% vs 80%). Trois éléments peuvent expliquer en partie ces trois types de pratiques linguistiques : les politiques linguistiques d'éducation, le cadre institutionnel et les compétences linguistiques des participants.

Concernant les types d'utilisation alternée des langues, l'alternance intraphrasique, ou mélange des langues, est fréquente en Guadeloupe et plus rare en Haïti. Elle se caractérise sous forme d'emprunts ou d'interférences. L'emprunt linguistique constitue la simple insertion d'éléments linguistiques appartenant à une autre langue que celle utilisée pour enseigner ou communiquer. Il permet l'utilisation d'un terme ou d'une expression appartenant à une autre langue et adapté à la situation. L'interférence linguistique quant à elle relève, d'une part, d'un réarrangement lexical ou grammatical, et d'autre part, de l'introduction d'éléments d'une langue dans le système phonémique, morphosyntaxique ou sémantique de l'autre langue (Roumain, 1990). L'interférence des deux systèmes linguistiques dans la production d'énoncés peut s'expliquer par le manque d'expériences linguistiques dans une langue, ou par la volonté d'accéder aux représentations des individus codées dans une langue sans utiliser cette langue. Par exemple, un enseignant affirme privilégier l'emploi d'un seul mot créole dans une phrase en français, plutôt que d'énoncer entièrement la phrase en créole pour faciliter la compréhension d'une consigne. Dans le cas où l'incompréhension perdure, alors il se résout à n'employer que le créole.

L'alternance des langues peut également être interphrasique, soit chez un individu qui passe d'une langue à une autre en passant d'une phrase à une autre, soit entre les individus. L'alternance codique peut également être soit continue, c'est-à-dire sans couper cours à la fluidité de la conversation, soit traductive, en répétant deux fois la même chose dans chaque langue consécutivement. Ici, l'enseignant ne mélange pas les langues dans son expression verbale, mais il les intercale, les emploie l'une après l'autre en respectant les spécificités lexicales, grammaticales et phonologiques de chacune d'elles. Il tente de séparer les deux langues dans son expression et de recourir à l'une ou à l'autre en fonction de la situation. En dernier lieu, on peut également relever une alternance codique interlocuteur. Par exemple, lorsqu'un enseignant parle créole à un élève et que celui-ci répond en français, ou inversement.

4.2. Aspects qualitatifs

L'analyse textuelle des réponses formulées par les enseignants au cours des entretiens met en évidence cinq classes d'énoncés. La première classe concerne les différents facteurs qui impliquent l'alternance des langues. Les quatre autres classes correspondent plus particulièrement les effets spécifiques et les fonctions principales remplies par l'alternance codique sur les apprentissages moteurs en EPS sur le plan relationnel, affectif, cognitif et moteur.

Plusieurs facteurs apparaissent dans le discours des enseignants comme des facteurs explicatifs de l'apparition de l'alternance codique en EPS. Certains de ces facteurs sont propres aux apprenants, d'autres concernent le cadre institutionnel, la situation ou encore l'activité pratiquée et le nombre d'interlocuteurs. La connaissance et



l'usage du français et du créole dépend principalement de l'origine sociale (Benoist, 1972 ; Bebel-Gisler, 1985), du genre (Labelle-Robillard, 1972 ; Fauquenoy St-Jacques, 1988), de l'âge (March, 1996 ; Romani, 1994), mais aussi de l'environnement rural ou urbain (Giraud, Gani et Manesse, 1992) des apprenants. Toutes ces variables expliquent en partie les alternances codiques au cours des pratiques physiques et sportives. Les enfants de milieux défavorisés, les garçons, les adolescents et les jeunes qui vivent à la campagne reçoivent et émettent plus de créole que les enfants de milieux favorisés, les filles, les jeunes enfants et les gens de la ville. De fait, la connaissance du créole n'est pas similaire chez tous les apprenants, et l'enseignant va plus ou moins employer le créole en fonction de la fréquence d'utilisation du créole dans l'environnement sociolinguistique de l'apprenant. En général, les enseignants utilisent plus volontiers le créole avec les apprenants issus de milieux défavorisés et ruraux, les garçons et les adolescents. À l'inverse, l'emploi du français est privilégié avec les jeunes enfants, les filles et les personnes issus de milieux favorisés et urbains.

Le genre s'inscrit comme une donnée essentielle dans l'usage du français et du créole au cours d'une conversation. Il est plus généralement admis de parler français à une fille, comme il est naturel que les garçons se parlent créole entre eux. Ainsi, les caractéristiques du public enseigné induisent une utilisation particulière des langues.

Le niveau d'expertise dans l'activité est également un élément à prendre en considération. Avec un débutant, on n'utilise pas encore le vocabulaire spécifique de l'activité. On cherche à lui apprendre ce vocabulaire, ainsi que les savoir-faire et les habiletés motrices qu'il désigne. Ici la langue première de l'apprenant est nécessaire pour expliquer ou décrire les mouvements à réaliser pour exécuter correctement un geste sportif, avant de coller sur celui-ci une étiquette verbale appropriée. Avec un expert, l'impact de la langue est plus minime car il a acquis une certaine expérience dans l'activité sur laquelle il s'appuie pour interpréter les différents mots utilisés. Généralement, pour un expert, un terme spécifique à l'activité renvoie à un ensemble de représentations, de connaissances et de programmes moteurs déjà établis, disponibles et actualisables. Pour le débutant, il s'agit véritablement de construire ces représentations mentales et motrices et, de fait, l'alternance des langues est plus importante avec les débutants qu'avec des élèves avancés au cours des séances observées.

Par ailleurs, l'activité physique et sportive proposée et enseignée peut également influencer les pratiques linguistiques au cours des apprentissages moteurs. En effet, les sports collectifs sont plus ouverts que les sports individuels à l'alternance des langues entre les différents acteurs.

On a relevé également que le nombre d'interlocuteurs influence le choix de la langue en Guadeloupe et en Haïti. Lorsque l'enseignant s'adresse à l'ensemble des participants, il utilise plus particulièrement une seule langue, alors qu'il alterne les langues plus volontiers et spontanément avec un élève ou un groupe d'élèves. Le moment de la séance explique en partie ce type de pratique langagière. Au début de la séance, les premières explications données par l'enseignant aux élèves concernant la tâche motrice et les consignes sont données dans une langue. Par contre, lorsque les apprenants passent à la réalisation de l'exercice, l'alternance codique est alors privilégiée. Ainsi, cette première classe d'énoncé met en évidence différents facteurs qui induisent et expliquent une alternance des langues en EPS dans la Caraïbe.

Les quatre autres classes d'énoncés relevées au cœur des réponses fournies par les enseignants concernent plus particulièrement les effets et les fonctions de l'alternance codique au cours des séances d'EPS dans la Caraïbe. L'alternance codique peut avoir des effets sur le plan cognitif, affectif, moteur et relationnel.

Au niveau cognitif, l'alternance codique permet, selon les enseignants interrogés, la fixation de l'attention chez les apprenants. Elle vise également la compréhension et le renforcement des consignes quand la connaissance d'une langue fait défaut ou quand il s'agit de réalités propres à une langue ou une culture antillaise pour lesquelles l'autre n'a rien à proposer. Elle facilite également l'évocation d'images mentales favorables aux apprentissages moteurs. L'alternance codique en EPS est une manière d'accéder à l'ensemble des connaissances des élèves en contexte bilingue, une façon de mettre en jeu la totalité des représentations pouvant être véhiculées par chacune des langues. Elle constitue une remédiation face à un problème d'ordre cognitif.

Sur le plan affectif, les enseignants d'EPS interrogés déclarent recourir à l'alternance codique en vue de canaliser les émotions des élèves, mais aussi pour valoriser leurs actions et les motiver. Chez les élèves, le créole apparaît comme un moyen spontané et naturel de communication en sport. Entre eux, les élèves alternent les langues pour se congratuler, se motiver, s'insulter, râler, s'encourager et soutenir leur équipe, des joueurs ou des partenaires pendant un match. Les élèves ont recours au créole quand ils sont fâchés, découragés, pour exprimer leur colère ou leur mécontentement, pour pousser un "coup de gueule", pour raconter des anecdotes, pour faire réagir leurs partenaires, pour se défendre ou se justifier dans des situations extrêmes de grande satisfaction ou d'échec total, pour refuser catégoriquement quelque chose.

Sur le plan moteur, l'alternance codique vise l'exécution correcte des consignes en proposant des explications analytiques ou métaphoriques du mouvement dans une langue puis dans l'autre afin d'affiner le geste et la production motrice.

Sur le plan relationnel, les enseignants affirment employer l'alternance codique afin de maintenir la discipline et le calme, pour résoudre des conflits entre élèves, faire de l'humour. Le passage d'une langue à l'autre permet aux interlocuteurs d'établir un climat de confiance et de convivialité facilitant la relation pédagogique.

Toutes ces fonctions assumées par l'alternance codique au sein de la relation éducative lui confèrent un statut et une légitimité au cours des séances d'EPS dans la Caraïbe.

5. CONCLUSION

Au terme de cette enquête exploratoire, trois types pratiques langagières ont été repérées au cours des séances d'EPS : l'usage du créole, l'usage du français et l'alternance des langues. L'alternance codique apparaît comme un moyen de communication réel et efficace au cours des séances d'EPS dans la Caraïbe. Plusieurs types d'alternance codique apparaissent telles que l'alternance intra ou interphrase, intra ou interlocuteur, traductive ou continue. Ces alternances dépendent de nombreux facteurs individuels et situationnels et remplissent différentes fonctions sur les processus cognitif, affectif, moteur et relationnel impliqués dans l'apprentissage moteur. Ces pratiques langagières témoignent d'une accommodation des gestes professionnels aux spécificités socioculturelles et linguistiques des élèves. Cette accommodation se traduit par l'adoption de stratégies d'enseignement reposant sur l'alternance codique visant à améliorer l'acquisition d'habiletés motrices et la relation pédagogique en EPS en contexte bi/plurilingue dans la Caraïbe.

Les résultats de ce travail permettent de proposer aux enseignants et aux chercheurs, d'une part, une connaissance, d'une part, du contexte sociolinguistique et de la dynamique des langues en EPS dans la Caraïbe, et d'autre part, des fonctions de l'alternance codique au cours des apprentissages moteurs en situation de bilinguisme officiel et de diglossie. Cette recherche insiste sur la nécessité de prendre en compte et de valoriser les spécificités sociolinguistiques des apprenants en EPS dans la Caraïbe.

Nous rejoignons pour conclure cette recherche les considérations de Christian ALIN en insistant sur la nécessité « d'apprendre aux enseignants à tenir compte de la force et de la puissance des deux langues qui forgent la vie d'apprentissage et de formation culturelle de leurs élèves » (Alin, 2000). Haïti et la Guadeloupe ne sont pas les seuls pays où deux langues coexistent dans la société, la famille et l'école. Ainsi, ce type d'études tend à engager des pistes de réflexion concernant, d'une part, l'adaptation de l'enseignement et des supports de présentation de l'information à la diversité des publics enseignés en EPS, et d'autre part, la formation initiale et continue des enseignants dans le domaine des activités physiques et sportives en contexte bilingue. En effet, les langues constituent, à notre avis, deux supports distincts de l'information susceptibles d'engendrer des effets différents sur les apprentissages moteurs d'enfants bilingues. Chacune d'elles semble posséder une efficacité spécifique sur les acquisitions motrices et la relation pédagogique en milieu scolaire bilingue. Un programme de recherche est actuellement en cours pour tester l'efficacité des différents types d'alternance codique (intraphrasique vs interphrasique, continue vs traductive, intralocuteur vs interlocuteur) sur les apprentissages moteurs et langagiers à l'école maternelle auprès de publics enseignés bilingues, comme d'autres travaux l'ont testé pour d'autres types d'apprentissage (Causa, 1996, 2002).

BIBLIOGRAPHIE

- Alin, C. (2000). Gestes professionnels aux Antilles. *L'interculturel en question* (Louis Marmoz et Marc Derij éd.), Paris, L'Harmattan : pp. 102-168.
- Anciaux, F., Alin, C., Le Her, M., et Mondor, R. (2002). L'influence de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement. *STAPS, Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, 23(58), pp. 81-94.
- Anciaux, F. (2003). *L'enfant, le créole et l'EPS aux Antilles françaises : Une approche pluridisciplinaire du bilinguisme dans les apprentissages moteurs*. Thèse de Doctorat non publiée. Guadeloupe : Université des Antilles et de la Guyane.
- Anciaux, F., Caliari, P., Alin, C., Le Her, M., et Fery, Y.-A. (2005). Imagerie visuelle et rappel moteur : Effet du bilinguisme français/créole. *Psychologie française*, 50(4), pp. 419-436.
- Anciaux, F. (2007). Langue de présentation des consignes et performances motrices chez des bilingues français/créole aux Antilles françaises. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 39(1), pp. 2-12.

- Bébel-Gisler, D. (1985). *Les enfants de la Guadeloupe*. Paris : L'Harmattan.
- Benoist, J. (1972). *L'archipel inachevé, Culture et société aux Antilles françaises*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Entre transmission de connaissance et interaction. *Les cahiers du Cédiscor*, 4, pp. 111-129.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoir en langue étrangère*. Bern: Peter Lang.
- Chaudenson, R. (1989). *Créoles et enseignement du français*. Paris : L'Harmattan.
- Chaudenson, R. (1996). Petit sottisier glané dans les recherches sur l'origine des systèmes grammaticaux créoles. *Matériaux pour l'étude des classes grammaticales dans les langues créoles* (D. Véronique éd.). Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence, pp.17-37.
- Damoiseau, R. (1990). Aspect et temps en créole haïtien et en français, problèmes pédagogiques. *Espace créole*, n°7, pp. 65-97.
- Dorville, A. (1994). *Insécurité communicative et langagière chez les enfants bilingues créole/français : étude de la production de discours expositifs d'explication verbale*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Paris V.
- Durand, M. (1999). L'analyse de l'action des enseignants : concept clés et illustrations. Conférence aux Journées du Centre de Recherche en Education de Nantes, Avril 1999.
- Durizot Jno-Baptiste, P. (1991). La représentation du concept de la langue à travers la langue créole. *Etudes guadeloupéennes*, n°4, pp. 133-153.
- Durizot Jno-Baptiste, P. (1996). *La question du créole à l'école en Guadeloupe*. Paris : L'Harmattan.
- Fauquenoy Saint-Jacques, M. (1988). Aspects du bilinguisme guyanais-français. *Espace créole*, n°6, pp.9-40.
- Giraud, M., Gani, L. et Manesse, D. (1992). *L'école aux Antilles*. Paris : Karthala.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages : an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hamers, J., et Blanc, H. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hoffman, L.-F. (1990). *Haïti, couleurs, croyances, créole*. Montréal : Cidihca / Port-au-Prince : Henri Deschamps.
- Joint, L. A. (2006). *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*. Paris : L'Harmattan.
- Labelle-Robillard, M. (1972). L'apprentissage du monde dans un village guadeloupéen. *L'archipel inachevé, Culture et société aux Antilles françaises* (J. Benoist éd.), Montréal : Presses de l'Université de Montréal, pp.179-203.
- March, C. (1996). *Le discours des mères martiniquaises. Diglossie et créolité : un point de vue sociolinguistique*. Paris, Montréal : L'Harmattan.
- Reinert, M. (2001). Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours ; Application aux "Rêveries du promeneur solitaire", *Revue Française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale*, vol.5, n°49, pp. 32-36.
- Romani, J.-P. (1994). Interlecte martiniquais et pédagogie. *Etudes Créoles*, 17(1), pp. 84-105.
- Roumain, M. (1990). *L'enfant haïtien et le bilinguisme*. Port-au-Prince : Henri Deschamps.
- Stratilaki, S. (2005). Alternances des langues, construction des répertoires plurilingues et dynamiques d'apprentissage chez les apprenants franco-allemands. In Actes des VIIIèmes RJC ED268 'Langage et langues', Paris III, 21 mai 2005, pp. 74-78.
- Trouillot, E. (2001a). *Etat de droit et Enfance en Haïti*. Port-au-Prince : Editions HSI.
- Trouillot, L. (2001b). *Haïti, (Re)penser la citoyenneté*. Port-au-Prince : Editions HSI.
- Vernet, P. (1990). L'enseignement du français en milieu créolophone haïtien. Quelques aspects sociolinguistiques et méthodologiques, *Espace créole*, 7, pp. 98-149.