



HAL
open science

**Bilinguisme, créole et alphabétisation en Guadeloupe :
un enseignement bilingue de la lecture au cours
préparatoire**

Rachelle Beauvarlet

► **To cite this version:**

Rachelle Beauvarlet. Bilinguisme, créole et alphabétisation en Guadeloupe : un enseignement bilingue de la lecture au cours préparatoire. Education. 2013. dumas-00995786

HAL Id: dumas-00995786

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00995786>

Submitted on 23 May 2014

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.

Rachelle BEAUVARLET

Bilinguisme, Créole et Alphabétisation en Guadeloupe

UN ENSEIGNEMENT BILINGUE DE LA LECTURE AU COURS PRÉPARATOIRE

Mémoire Master 2

Réalisé sous la direction de Mme Le Quellec

Année 2012 – 2013

IUFM de Guadeloupe

Université des Antilles et de la Guyane

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ma tutrice de mémoire, Mme. Florence Le Quellec pour son suivi, son aide, ses conseils, ses remarques et ses pistes de recherches.

Pour les mêmes motifs, mais également pour son temps, son investissement personnel et professionnel afin de m'aider à produire un travail cohérent et satisfaisant, je remercie très sincèrement Mme. Béatrice Jeannot-Fourcaud.

Je remercie aussi M. Frédéric Anciaux, qui a su être disponible et à mon écoute les fois où j'ai eu besoin de précisions.

Mes sincères remerciements vont également aux deux enseignantes, Mme. Karine Bazalmon enseignante de GS et Mme. Mirella Welter enseignante de CP, qui ont permis la réalisation de ce travail de recherche. Elles ont su me guider dans ma réflexion et mon observation.

Merci à toute ma famille, mes amis et mes colocataires qui m'ont soutenue dans ce projet professionnel depuis 3 ans. Je remercie principalement ma fille Elisa (6 ans), qui a su comprendre, accepter et s'occuper en faisant un peu comme maman (en travaillant à son bureau), afin de me laisser écrire ce mémoire.

Je remercie encore et plus particulièrement ma meilleure amie Magdalena Gumbs-Blanchard pour son soutien moral, son écoute et ses encouragements ainsi que Christophe Dumas pour sa présence, son éternelle disponibilité et ses conseils techniques.

Enfin, j'adresse mes profonds remerciements à mon père Alain Beauvarlet, malheureusement décédé depuis trois années. Je lui dédicace ce mémoire qui, sans lui, n'aurait jamais vu le jour et lui adresse ma réussite.

LISTE DES ABREVIATIONS

| | |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------|
| AFL | Association Française pour la Lecture |
| CE1 | Cours Élémentaire 1 |
| CE2 | Cours Élémentaire 2 |
| CECRL | Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues |
| CM1 | Cours Moyen 1 |
| CM2 | Cours Moyen 2 |
| CNRTL | Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales |
| CP | Cours Préparatoire |
| GEREC-F | Groupe d'Etudes et de Recherches en Espace Créolophone et Francophone |
| GS | Grande Section |
| LCR | Langues et Cultures Régionales |
| LIRE | Lecture Intervention Recherche Ecriture |
| LVR | Langues Vivantes Régionales |
| MEN | Ministère de l'Education Nationale |
| MS | Moyenne Section |
| PMGS | Petites, Moyennes et Grandes Sections |
| PS | Petite Section |
| S3C | Socle Commun de Connaissances et de Compétences |
| SB | Séquence bilingue |
| SF | Séquence en français |

SOMMAIRE

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUCTION..... | 4 |
| I. COMPRENDRE LES CONCEPTS ABORDES..... | 7 |
| II. COMPRENDRE LE CONTEXTE HISTORIQUE ET SOCIOLINGUISTIQUE GUADELOUPEEN..... | 18 |
| III. PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET METHODOLOGIE | 28 |
| IV. PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS..... | 35 |
| CONCLUSION | 50 |
| BIBLIOGRAPHIE | 52 |
| ANNEXES | 56 |
| TABLE DES ANNEXES..... | 67 |
| TABLE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES | 67 |

INTRODUCTION

« *Le premier instrument du génie d'un peuple, c'est sa langue* ».
Stendhal (1818) Extrait « *Des périls de la langue italienne* »

« Le langage est le pivot des apprentissages de l'école maternelle » (MEN, 2008 :12). Dès le cycle des apprentissages premiers, les programmes de l'Education nationale donnent la priorité à l'acquisition du langage oral en français et à la découverte de l'écrit. Le développement de cette première compétence est une finalité de l'école primaire mais aussi un processus qui s'effectue lors de la socialisation primaire ou secondaire de l'enfant.

Muriel Darmon (2009 : 6) définit la socialisation comme étant « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit, par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert, apprend, « intériorise », « incorpore », « intègre », des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement ». Ce serait donc la « façon dont la société forme et transforme les individus ». Deux grandes périodes juxtaposées caractérisent cet ensemble de processus : la socialisation primaire (enfance et adolescence) et la socialisation secondaire (à l'âge adulte).

La socialisation primaire s'effectue car de fait, l'enfant étant un être influençable elle s'impose à lui. C'est l'environnement familial et socio-affectif dont il fait partie ainsi que les expériences qui vont le former, le modeler selon le paradigme familial et intrinsèquement sociétal. La famille est un agent socialisateur primaire essentiel. Pourtant, comme le soulève Emile Durkheim repris par Muriel Darmon, (2009 : 55) la famille n'est pas le seul agent de socialisation puisqu'il y englobe enseignants et parents. Par conséquent, la différence apparaît entre socialisation primaire et socialisation secondaire : la première *fabrique* l'individu, la seconde qui part nécessairement du postulat laissé par la phase primaire, *reconstruit* l'individu. En effet, c'est en envisageant son articulation à la socialisation primaire qu'il sera possible de définir les conditions d'actions de la socialisation secondaire. Muriel Darmon cite donc Luckmann et Berger pour définir le fait que : « la socialisation secondaire consiste en tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde objectif de sa société ». (Darmon, 2009 : 70)

En ce sens, on peut estimer que la maîtrise langagière est une compétence fondamentale à construire dès le plus jeune âge, principalement lors de la socialisation primaire. Elle permettra à l'individu d'entrer plus rapidement dans ses apprentissages linguistiques et par la suite scolaires.

Dans ce cadre, l'alphabétisation commence dès le premier cycle de façon très progressive, puis à la fin du deuxième cycle l'enfant doit avoir acquis la capacité à articuler la lecture et l'écriture. On part souvent de l'idée reçue que la situation diglossique en Guadeloupe n'est pas favorable à la réussite scolaire de l'enfant, notamment dans l'acquisition des compétences fondamentales de l'étude de la langue française. En général, il est vrai que l'enfant guadeloupéen doit gérer deux langues – le français et le créole – et il doit évoluer dans des situations linguistiques propres à chacune d'elles. Je cherche à savoir si le contexte sociolinguistique – diglossique et/ou bilingue – de l'enfant guadeloupéen aurait une influence dans ses processus d'apprentissage de la lecture.

C'est en Master que mon intérêt pour le bilinguisme français-créole et pour le phénomène de diglossie s'est confirmé surtout grâce à l'étude de l'histoire, des civilisations, du patrimoine et des pratiques linguistiques, culturelles et artistiques de la Guadeloupe.

Toutes ces disciplines ont un lien qui les rattache. En effet, le créole représente un des éléments fondamentaux de la culture guadeloupéenne ainsi que le marqueur d'une identité locale certaine. Tout au long de ma scolarité, il était inimaginable et inenvisageable de parler créole en classe ou de se voir dispenser un cours en créole ou de créole. Aujourd'hui, et par comparaison avec les années 80, on assiste à une évolution plus visible des pratiques langagières des enseignants qui tendent à laisser une place au créole, surtout depuis 2001, date de la création du CAPES créole. Ma motivation dans le choix de cet objet d'étude est fondée sur mon intérêt pour les langues depuis 12 ans et sur mon projet d'enseigner. Ces deux aspects m'incitent à envisager un enseignement du créole dès la maternelle afin de développer les compétences langagières, linguistiques et culturelles des enfants dont j'aurai la responsabilité éducative. Je suis également tentée de penser qu'un enseignement bilingue français-créole pourrait être bénéfique à l'enfant dans son apprentissage de la lecture en français. C'est ce qu'ont pensé certains enseignants dès les années 50, comme Gérard Lauriette (instituteur et philosophe) qui dispensait un enseignement mixte créole-français en fonction de la langue maternelle de l'enfant. Il appelait cet enseignement « un enseignement associé du français et du créole »¹. Suite au constat de l'accroissement de l'échec scolaire dans les années 70, Paulette Durizot-Jno Baptiste propose de mettre en place, à l'école primaire de Douville Sainte-Anne, un « Dispositif d'Enseignement Bilingue » dès le cycle 1 de 1986 à 1988. Selon elle (1996 : 11), « la non-prise en compte de la langue maternelle des élèves nous semblait être la cause principale de leur moindre réussite ». Son hypothèse de départ partait du principe que l'utilisation d'un enseignement bilingue (créole-français) pourrait aider l'enfant à entrer plus rapidement dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, de favoriser l'acquisition de connaissances et de compétences en français et ainsi « conduirait à de meilleures performances scolaires »²(Durizot Jno-Baptiste, 2007 : 6). Alain Dorville, également membre de l'équipe de l'expérience de Sainte-Anne, aborde la question du créole à l'école en proposant des méthodes de lecture « Grain de Maïs » en 1981 et « Le roi des vents » en 1999. Avec ces méthodes, le psychologue illustre sa volonté d'unir le créole et le français pour l'apprentissage de la lecture. Pour lui, le créole a fondamentalement « un rôle à jouer dans l'enseignement du français »³. Il estime que « pour que les enfants acquièrent des habilités de réception et de production dans la langue française, il faut une mise en œuvre progressive du langage, partir de leurs compétences langagières pour les transférer au français »⁴. Il développe la notion de « déjà-là » de l'enfant antillais, très importante dans les contextes bi-plurilingues.

Aujourd'hui, bien que le créole tende à être utilisé dans toutes les strates de la société, je me questionne sur les raisons de sa quasi-absence dans l'enseignement au primaire, car excepté quelques chants et poésies créoles, j'ai remarqué que cette langue y est encore peu présente. Si le créole est « banni des classes » par certains, est-ce parce qu'il représenterait un frein pour l'enfant dans son apprentissage de la lecture et de l'écriture du français au Cours Préparatoire ? Ferait-il interférence dans l'acquisition des compétences spécifiques du français ? En même temps, les programmes, étant nationaux, établissent une base commune d'enseignement à tous les départements français, la question du créole n'y est donc pas directement abordée⁵. La langue officielle et nationale reste le français, or, connaissant le

¹ Cf. Mirna Bolus « Le créole à l'école : mise en place et état des lieux en Guadeloupe » compte-rendu du Colloque du 21 mars 2006 sur le Bilinguisme et l'interculturalité tenu à Mayotte.

² Cf. Recherche-action Douville Sainte-Anne qui s'inscrivait de la cadre de cette hypothèse

³ Cf. Conférence du 26 janvier 2008 d'Alain Dorville « Le créole entre diabolisation et sacralisation »

⁴ Cf. <http://www.temoignages.re/le-creole-dans-l-enseignement-du,27482.html>

⁵ Nous approcherons la question de l'enseignement des langues régionales à l'école lorsque nous nous intéresserons au contexte guadeloupéen.

contexte historique et sociolinguistique de la Guadeloupe, quelle place peut-on laisser au créole dans l'éducation scolaire ? Est-ce alors par choix ou par souci de respecter les programmes que la plupart des enseignants excluraient le créole de la classe ?

Dès son entrée à l'école, l'enfant (s'il n'est pas allé à la crèche) est coupé de son environnement familial, comme livré à lui-même, projeté dans un espace conventionné et régi par une langue et une culture « scolaires » souvent très éloignées des siennes. Les temps scolaires ne sont pas ceux qui règnent à la maison. Au cycle des apprentissages fondamentaux, le français représente 360 heures d'enseignement par an sur 864 au total toutes disciplines confondues et dès le Cours Préparatoire, l'enfant est sensibilisé à une nouvelle langue vivante. Que fait-on de la « langue maternelle » de ces enfants qui souvent ne la maîtrisent déjà pas totalement et correctement ? Afin d'éviter la violence symbolique que subit l'enfant issu d'un milieu créolophone, le créole ne pourrait-il pas être un sas de transition entre ce monde scolaire nouveau et le monde familial, entre une langue d'instruction et une langue maternelle ? Ne pourrait-il pas être utilisé à l'école pour pallier les problèmes de l'élève dans son alphabétisation et dans sa compréhension de lecture ? Faut-il prendre en compte le contexte régional et culturel de l'enfant dans l'enseignement du français ? Si oui, un enseignement bilingue français-créole permettrait-il à l'élève de mieux réussir son apprentissage de la lecture et de l'écriture en français ? Comment contextualiser l'enseignement du français et plus particulièrement celui de la lecture en Guadeloupe ?

Le travail mené en licence de Sciences de l'éducation m'avait permis de constater que dans l'échantillon testé (94 élèves répartis sur quatre classes de CP à Goyave)⁶ les élèves créolophones et bilingues étaient moins performants en français que les élèves monolingues français mais qu'en classe d'enseignement bilingue, les créolophones et les bilingues présentaient moins de difficultés en français que les autres en classe d'enseignement unilingue français. Par ailleurs, je souhaite poursuivre l'analyse de cet objet d'étude en recentrant la problématique particulièrement sur les acquisitions en lecture plutôt que sur l'évaluation des compétences générales en langue française. Mon objectif est de mettre en relief les liens qui pourraient exister entre les pratiques linguistiques de l'enseignant en classe et le niveau des compétences en lecture, au niveau du décodage et de la compréhension, des élèves bilingues français-créole.

Concrètement, je souhaite évaluer l'influence du bilinguisme et du créole sur l'apprentissage de la lecture en français dans les classes de CP. Je me pose deux questions principales : un enfant créolophone a-t-il plus de difficultés pour apprendre à lire qu'un enfant bilingue ou monolingue français ? Un enseignement bilingue français-créole ne tendrait-il pas à réduire ses/ces difficultés lors de l'apprentissage des fondamentaux de la lecture ?

Avant de pouvoir clairement étayer cette problématique, en justifier le choix et proposer des hypothèses, il convient de mettre en évidence les concepts fondamentaux en rapport avec l'objet d'étude en s'appuyant sur la revue de littérature constituée. Celle-ci permet également d'établir un cadre de référence pour guider ma réflexion et si besoin de pouvoir affiner la problématique. Dans un premier temps, il semble important de définir les notions qui seront abordées, de préciser le contexte historique et sociolinguistique guadeloupéen afin de mieux cerner la problématique locale. Dans un second volet, nous exposerons la problématique finale et ses hypothèses, puis la méthodologie de recherche choisie. Enfin, la présentation et la discussion des résultats d'observation feront l'objet d'une dernière partie.

⁶ Cf. P.56. Annexe N°1 : « Histogramme du niveau d'alphabétisation des 94 élèves de CP » Résultats de 2010.

I. COMPRENDRE LES CONCEPTS ABORDES

I.1. Qu'est-ce que l'alphabétisation ?

Selon l'Unesco, « L'alphabétisation est un droit humain, un outil d'autonomisation personnelle et un facteur de développement social et humain. L'accès à l'éducation dépend de l'alphabétisation »⁷. On peut penser effectivement qu'un individu arrivant à l'âge adulte en ne sachant ni lire ni écrire peut rencontrer des difficultés dans sa vie quotidienne. L'alphabétisation est indéniablement un *droit humain* surtout au sein du système éducatif français qui se veut public, laïc et gratuit. Mais qu'entend-on concrètement par alphabétisation ? Ce mot est surtout utilisé pour qualifier un processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture des adultes, cependant de mon point de vue, l'alphabétisation est un processus pendant lequel un individu, *quel que soit son âge*, apprend à lire, écrire et compter : définition assez générale qui s'est complétée au fil de mes lectures. En effet, je me rends compte que le terme revêt plusieurs acceptions, puisqu'il est utilisé dans la littérature pour désigner le processus d'apprentissage ou bien pour nommer le résultat de cet apprentissage (à en voir l'usage qui en est fait pour les résultats de sondages sur le « taux d'alphabétisation » d'une population). Le taux d'alphabétisation semble représenter le nombre de personnes alphabétisées dans une population, c'est-à-dire qui savent lire et comprendre des énoncés courts et qui savent produire des écrits. On peut s'interroger alors sur ce qu'est une personne alphabétisée... ou on dit encore alphabète ?

Selon l'Unesco, jusque dans les années 70 en France, on associait l'analphabétisme aux populations immigrées. Le terme d'alphabétisation s'est donc adjoint au précédent pour qualifier les mesures prises à cette époque pour *alphabétiser* les populations concernées; puis en 2006, dans son *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*, l'Unesco donne une définition claire en différenciant l'analphabétisme de l'alphabétisation. Le premier concept désigne « l'alphabétisation en tant qu'ensemble de compétences : lire, écrire et compétences verbales » ainsi qu'un volet sur les « compétences en numératie » (Unesco, 2006) ; le second, que nous retiendrons, représente un processus d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, l'individu qui apprend devient alphabète. L'alphabétisation serait donc une situation d'apprentissage lors de laquelle un enseignant transmet des savoirs fondamentaux à un ou des apprenants afin qu'il(s) acquière(nt) les compétences de lecture, d'écriture, d'expression orale et de calcul. L'analphabétisme serait alors le résultat de cette situation didactique c'est-à-dire les compétences acquises dans les champs d'apprentissage explorés. Les compétences à développer et à acquérir sont entièrement connectées et indissociables. De façon plus générale, si l'alphabétisation est l'action d'apprendre à lire, écrire et compter à quelqu'un dans le but qu'il s'émancipe et qu'il s'épanouisse dans la société, on se demande à quel âge ce processus d'apprentissage devrait être mis en place et quelles compétences concrètes sont recherchées dans la notion d'« Apprendre à lire » (MEN⁸, 2007). Dans ce cadre pour compléter notre définition, nous pouvons faire un lien avec les programmes d'enseignement de l'école primaire (MEN – Hors Série N°3 – BO 19 juin 2008) ainsi qu'avec les exigences du Socle Commun de Connaissances et de Compétences de 2007.

Précisons que la scolarité primaire est organisée en trois cycles : cycle des apprentissages premiers (PMGS⁹ de maternelle), cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP et CE1¹⁰) et cycle des approfondissements (CE2, CM1 et CM2¹¹).

⁷ Cf. <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/education-building-blocks/literacy/>

⁸ M.E.N : Ministère de l'Éducation Nationale

⁹ P.M.G.S.M : Petites, Moyennes et Grandes Sections de Maternelle

Dès le premier cycle, les programmes mettent l'accent sur l'appropriation du langage et la découverte de l'écrit. L'alphabétisation des petits – bien que ce terme ne soit pas utilisé dans les programmes – commence ainsi de façon progressive, l'objectif étant de les amener à « progresser vers la maîtrise de la langue française » (MEN, 2008 : 13) afin qu'ils entrent doucement dans l'écrit. En effet, la seconde rubrique des programmes pour ce cycle se concentre sur la découverte de l'écrit dont la mission consiste à amener l'enfant sur les voies du décodage en lecture et les premiers gestes d'écriture. Le Socle Commun de Connaissances et de Compétences abonde en ce sens en proposant la familiarisation avec l'écrit comme un des quatre piliers de connaissances du savoir lire. A la fin du cycle, l'enfant doit être capable de distinguer les sonorités de la langue et les signes graphiques qui les représentent à l'écrit.

Nous estimons que c'est au cycle des apprentissages fondamentaux que la notion d'alphabétisation prend tout son sens. En effet, à ce niveau scolaire « l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la langue française, la connaissance et la compréhension des nombres, de leur écriture chiffrée (numération décimale) et le calcul sur de petites quantités constituent les objectifs prioritaires du CP et du CE1 » (MEN, 2008 : 17). La notion de discipline « français » apparaît et compte un taux horaire d'enseignement de dix heures hebdomadaires soit 360 heures par an, lors desquelles l'enseignant doit articuler la discipline autour du langage oral, de la lecture et l'écriture, du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe. L'enseignement est axé sur l'acquisition de ces connaissances et des compétences textuelles et syntaxiques pour savoir lire et écrire, c'est-à-dire que l'enfant va apprendre à décoder et identifier les mots tout en s'appuyant sur le langage oral et la compréhension. « L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage » (MEN, 2008 : 17). Dès lors, l'accès aux œuvres littéraires permet à l'élève de se construire un répertoire d'œuvres littéraires particulières au patrimoine et d'acquérir des connaissances tant lexicales que culturelles. Les trois autres champs d'apprentissage de la lecture préconisés par le S3C¹² sont justement les mêmes compétences que l'école, en cycle 2, cherche à développer et asseoir chez les élèves, c'est-à-dire l'identification des mots, la compréhension des textes lus et la production de textes courts. A la fin du cycle, l'élève doit pouvoir maîtriser la langue française orale et écrite.

Au cycle des approfondissements, « faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit » (MEN, 2008 : 21) est une mission de l'enseignement du français comme celle de toutes les autres disciplines. D'ailleurs, l'évaluation des élèves en fin de ce cycle est basée sur cette compétence linguistique. Comme son nom l'indique, ce cycle approfondit et grave les savoirs et compétences en français ainsi que des autres disciplines. Les élèves continuent l'étude de la langue française mais beaucoup plus en profondeur et de façon plus structurée. Dans la rubrique lecture, écriture apparaît également un squelette plus détaillé composé de lecture, littérature et rédaction. En lecture, l'accent est mis sur la compréhension de textes d'origines diverses grâce à l'acquisition de connaissances sur les procédés littéraires. En littérature, l'important est d'amener l'enfant au plaisir de lire grâce « à la constitution d'une culture littéraire commune » (MEN, 2008 : 21) en abordant des œuvres littéraires classiques ou contemporaines adaptées à l'âge des enfants scolarisés au cycle 3. Enfin, la rédaction suggère que l'élève soit capable d'exposer et d'argumenter ses idées, se corriger et réécrire, mobiliser les connaissances acquises en grammaire, vocabulaire et orthographe. L'Éducation nationale fait de la maîtrise de la langue française le premier des sept piliers du S3C.

¹⁰ CP : Cours Préparatoire, CE1 : Cours Élémentaire première année

¹¹ CE2 : Cours Élémentaire deuxième année, CM1 Cours Moyen première année, CM2 Cours Moyen deuxième année

¹² S3C : Socle commun de Connaissances et de Compétences

Malgré le fait que le terme « alphabétisation » désigne essentiellement l'acquisition de compétences cognitives de lecture et d'écriture *chez l'adulte*, je pense qu'il reste particulièrement approprié, car il est non seulement en rapport avec les recommandations de l'Éducation nationale puis il fixe le cadre général de notre recherche. Les programmes officiels de 2008 pour l'étude de la langue française ont construit des axes d'apprentissage correspondant tant aux définitions développées et défendues par l'Unesco qu'aux savoirs à assimiler pour acquérir les compétences de l'« Apprendre à lire » déjà préconisées par le S3C de 2006.

Nous retenons alors l'alphabétisation comme description générale d'un processus didactique et pédagogique, relevant d'une situation d'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture, situation qui met automatiquement en relation l'enseignant et ses élèves. « Apprendre à lire » c'est, nous l'avons vu, développer quatre grandes compétences : identifier les mots, comprendre des textes, se familiariser avec l'écrit et produire des textes, c'est également dans ce cadre que la notion d'alphabétisation convient. Cependant et bien que les textes officiels stipulent qu'au cycle des apprentissages fondamentaux « l'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage » c'est-à-dire apprendre à « déchiffrer et écrire seuls des mots déjà connus » (MEN, 2008 : 17), j'écarterai les deux dernières compétences car je rejoins l'idée développée notamment par Claudette Cornaire (1999) qu'il faut d'abord passer par la lecture pour arriver à l'écriture. Par conséquent, mon travail de recherche se concentrera sur les stratégies de lecture concernant l'identification des mots et la compréhension des textes lus. Dans ce cadre, que signifiera savoir lire ? Comment différencierons-nous un *bon lecteur* d'un *faible lecteur* ? Sur quels critères nous appuierons-nous pour définir ces deux profils de lecteurs ?

Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)¹³, lire c'est « établir la relation entre les séquences de signes graphiques (alphabétiques, idéographiques) d'un texte et les signes linguistiques propres à une langue naturelle (phonèmes, mots, marques grammaticales) ». Cette définition limite le sens que nous donnerions au « savoir lire » car on peut savoir déchiffrer, c'est-à-dire connaître la correspondance phonème/graphème, sans pour autant saisir le sens de ce qu'on lit. « Savoir lire » soulève des controverses quant à sa définition, toutefois les auteurs se rejoignent pour dessiner deux profils de lecteurs que je partage : « le débutant » et « l'accompli ». On peut estimer que la définition du lecteur débutant correspondrait à celle que le CNRTL propose. Adossons à cette idée la conception de Suzanne Borel-Maisonny qui – en 1956 dans sa *Méthode de lecture* – définit le débutant comme étant capable de « rendre sonore un message porteur de sens ». Porteur de sens, oui mais pour qui ? Le lecteur, celui qui l'écoute, les deux locuteurs ? Cela limiterait la lecture à une activité orale : la lecture à haute voix ; et semblerait en exclure la lecture silencieuse. Cette définition n'est pas assez précise à mon sens. Eveline Charmeux, reprise par Jean-Paul Martinez¹⁴ (texte non daté) dans « Les Difficultés de lecture » consultable sur le site du groupe LIRE¹⁵, nous permet de compléter la définition de Suzanne Borel-Maisonny. Elle considère que lire est une activité cognitive mettant en jeu deux phases simultanées lors de l'acte de lecture, celle de la reconnaissance des mots et celle de la compréhension de ceux-ci. Un lecteur accompli serait donc capable de mobiliser ses connaissances culturelles,

¹³ Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) fut créé en 2005 par le CNRS. Il a pour mission de fédérer un ensemble de ressources linguistiques informatisées et d'outils de traitement de la langue. Le CNRTL intègre le recensement, la documentation, la normalisation, l'archivage, l'enrichissement et la diffusion des ressources.

¹⁴ Jean-Paul Martinez est professeur honoraire au Département d'éducation et formation spécialisées à l'Université du Québec à Montréal. Il est également le directeur du groupe LIRE (Lecture Intervention Recherche Ecriture) et co-directeur de la revue franco-québécoise, Recherches enseignement, éducation et formation en espaces francophones.

¹⁵Cf. <http://www.er.uqam.ca/nobel/lire/index.html>

syntaxiques, lexicales et grammaticales pour identifier les mots et attribuer un sens à l'ensemble de la lecture, qu'elle soit orale ou silencieuse. Une articulation entre traitement syntaxique et traitement sémantique en somme. Philip B. Gough et William E. Tunmer (1986) illustrent cette complémentarité et cette articulation en posant l'équation suivante : Reading Comprehension (RC) = Listening Comprehension (LC) and Decoding (D) (ou : $RC = LC \times D$). Donc un bon lecteur serait un lecteur accompli qui saurait non seulement reconnaître les mots, mais aussi intégrer les relations qui les lient entre eux et comprendre leur sens. En général, pour apprendre à lire, il faut que l'individu ait compris qu'il existe une connexion entre les signes graphiques et les phonèmes qui, assemblés, forment les mots. Autrement dit qu'il comprenne que le langage oral peut être retranscrit en langage écrit.

En résumé, nous retiendrons les profils *débutant* et *accompli* pour estimer les niveaux de compétences en stratégie de lecture des élèves, parce que les termes *faible lecteur* et *bon lecteur* nous paraissent péjoratifs et stigmatisants. Notre lecteur débutant sera l'élève capable d'identifier les mots mais qui présentera des difficultés de compréhension ; notre lecteur accompli sera celui qui remplit les deux procédures, d'identification et de compréhension des mots, conjointement.

La lecture est une activité qui n'est pas innée et qui ne s'acquiert pas, elle s'apprend. Eveline Charmeux dit d'ailleurs : « Si lire, c'est comprendre, cela implique qu'apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre, c'est-à-dire, apprendre à effectuer les opérations cognitives, nombreuses et complexes, par lesquelles le sens se construit ». ¹⁶ Pour apprendre à lire, il faut avoir appris et compris les mécanismes de la lecture, évidemment connaître son alphabet et les correspondances entre les lettres et les sons, mais cela ne suffit pas. Comment alphabétiser ? Alphabétiser, c'est apprendre à comprendre pour apprendre à lire dans le but de comprendre la lecture. Et lire, c'est savoir effectuer un traitement syntaxique et sémantique du langage écrit. Que représentent concrètement les notions d'identification et de compréhension ?

L'identification est un processus par lequel un individu va reconnaître les mots par voie d'assemblage ou d'adressage. D'ailleurs, ces théories concernant les méthodes de lecture font l'objet de confrontations entre partisans de la méthode syllabique et ceux de la méthode globale. La méthode syllabique ou synthétique se fixe dans le cadre de la théorie ascendante du déchiffrage, elle repose sur les caractéristiques phonétiques des lettres. C'est-à-dire que cet apprentissage s'appuie sur une lecture par assemblage des lettres pour former des syllabes sonores puis des mots. L'assemblage des mots donne la phrase. On utilise la voie phonologique de la lettre pour arriver au texte. Cette méthode demande une attention particulière au décodage, et si la concentration et la mobilisation des capacités cognitives pour l'identification des mots sont trop importantes cela peut altérer la compréhension. La méthode globale, fondée sur un modèle descendant, part du sens vers l'analyse du mot. Le mot est conçu comme une image globale et l'enfant fait appel à sa mémoire visuelle des mots, c'est une lecture par adressage. Elle suggère que l'enfant se soit construit une mémoire graphique lexicale pour lire. Cependant, en présence d'un mot nouveau l'élève peut échouer à son identification puisqu'il ne pourra point faire appel au décodage syllabique. On part des intérêts de l'enfant pour écrire des textes qui, par la suite, serviront à l'analyse des mots pour comprendre le fonctionnement et la construction lexicale et syntaxique. On trouve un consensus avec la méthode mixte qui est un mélange des deux méthodes exposées. Dans la pratique (mais cela dépend de chaque enseignant), la méthode mixte commence souvent avec une approche analytique c'est-à-dire une reconnaissance globale des mots par l'acquisition

¹⁶ Charmeux, E., (texte non daté), *Les méthodes : L'état des pratiques d'enseignement aujourd'hui*. Repéré à <http://www.charmeux.fr/methodeslect.html>. Consulté le 21.04.2012.

d'un répertoire lexical visuel grâce à des supports d'images, cette méthode se poursuit par la mise en place d'une articulation avec l'approche synthétique (syllabique) des mots.

En définitive, l'apprentissage de la lecture implique l'acquisition de compétences spécifiques liées au traitement synthétique des mots (décodage) et au traitement global de la forme écrite des mots (reconnaissance visuelle). Ces voies de lecture correspondent à la phase d'identification des mots mais ne supposent pas la compréhension de lecture, or comme on l'a vu précédemment, savoir lire c'est savoir déchiffrer et surtout comprendre l'ensemble de ce qui a été déchiffré. Voyons donc maintenant ce qu'on entend par compréhension.

La compréhension met en jeu différentes compétences cognitives. Les premières aptitudes cognitives sont utilisées lors du décodage. Les secondes relèvent du « calcul syntaxique » (ONL, 2000 : 148-150) c'est-à-dire de la capacité à attribuer un rôle aux objets de la phrase. Les dernières concernent le traitement sémantique autrement dit l'attribution d'un sens à l'ensemble des mots, puis des phrases et enfin du texte. Le lecteur doit être capable de se représenter mentalement le contexte et de construire une interprétation des suites de sa lecture. Par conséquent, la notion d'implicite entre en jeu. Pour comprendre, l'élève doit aller au-delà de la signification lexicale du texte, il doit non seulement se représenter la scène ou le contexte spatio-temporel, saisir l'implicite, la symbolique mais également savoir établir des inférences pour combler le manque d'informations textuelles tout en évaluant et régulant sa compréhension au fil de la lecture.

Le bagage lexical, la maîtrise de la langue française et de sa compréhension orale sont des atouts pour réussir l'apprentissage de la lecture. Cependant à l'entrée au CP, les élèves ne partent pas sur le même pied d'égalité car ils n'ont pas tous les mêmes connaissances et compétences. Ce problème s'illustre par un écart de niveau de compétences entre élèves et laisse apparaître des difficultés de lecture pour certains. Avant de pouvoir identifier les principales difficultés soulevées par l'apprentissage de la lecture, faisons un point sur le développement des compétences cognitives et métalinguistiques mises en jeu lors de ce processus.

Pour développer ses compétences liées à la compréhension, l'enfant va devoir accomplir un certain nombre d'opérations cognitives préalables, possibles grâce à ses capacités d'identification des mots. Afin de reconnaître les mots écrits, l'enfant passe par plusieurs phases cognitives. Dans un premier temps, il doit avoir acquis certaines capacités d'analyse pour décoder le langage écrit. Ce premier pôle requiert, de la part de l'enfant, l'assimilation du fait qu'à une forme orale correspond une forme écrite. Cette compétence est différente de la correspondance entre graphèmes et phonèmes, elle suppose plutôt une mise en articulation de l'oral et de l'écrit. Puis, la maîtrise métaphonologique – savoir identifier les phonèmes des mots et pouvoir les manipuler – s'acquiert grâce au développement de la conscience phonologique c'est-à-dire savoir qu'à une unité phonologique correspond nécessairement une unité orthographique. Cette seconde phase met en jeu des compétences cognitives liées à la mémoire de travail car, à ce stade, l'individu doit être capable d'établir les correspondances entre lettres et sons (phonèmes/graphèmes), ceci suppose qu'il se soit constitué une mémoire du code alphabétique en relation avec les phonèmes de la langue, afin de procéder au décodage en lecture. Une fois décodés, les mots sont exprimés et mis en relation avec leurs équivalents oraux afin de saisir leur essence sémantique. Toutes ces actions sont, à la fois, successives et simultanées. Il est plus long de décrire l'acte de lire que de l'effectuer.

Identifions les difficultés rencontrées lors de l'apprentissage de la lecture en langue maternelle, puis en langue seconde. Les opérations cognitives liées au décodage des mots font appel à des connaissances relatives au fonctionnement de l'écrit et, comme on l'a vu, au développement de la conscience phonologique. Les difficultés sont justement causées par la

méconnaissance de ces règles de fonctionnement et au manque de maîtrise phonologique. Puis, si le lecteur fournit un effort cognitif trop élevé pour décoder, il risquerait d'entraver ses processus de compréhension. Autre que ce constat, les difficultés de compréhension sont souvent dues au manque de vocabulaire et de culture générale en rapport avec les thèmes abordés ; mais également à une incapacité – lors de la lecture – à maintenir en mémoire les éléments nécessaires à la compréhension. Cette dernière difficulté entraîne d'autres, toujours en rapport avec la compréhension. Effectivement, le traitement des inférences et les stratégies de régulation de lecture, impliquant des retours en arrière et des relectures, se trouveront certainement ralentis voire paralysés.

L'apprentissage de la lecture en langue seconde (non maternelle) présente des difficultés similaires à celles rencontrées lors de l'apprentissage de la lecture par un élève monolingue français. En effet, il est reconnu, et Jean Duverger (1990) le justifie, qu' « on n'apprend à lire qu'une fois » et en ce sens « cela veut simplement dire que les comportements de lecteur sont complètement transférables » et qu'il « [...] ne faut pas rater l'apprentissage de la lecture, quelle que soit la langue support... Car si c'est raté pour une langue, c'est raté pour les suivantes ». On peut toutefois se demander si l'absence de certains graphèmes et certains phonèmes dans la langue créole pourrait gêner l'enfant dans son processus d'alphabétisation. De surcroît, si l'enfant au départ possède une mauvaise maîtrise orale de la langue dans laquelle s'effectue l'apprentissage de la lecture, il sera susceptible de développer des difficultés de décodage et donc de compréhension.

D'autres concepts fondamentaux doivent être définis pour mieux cerner le thème de cette recherche. Ainsi, dans un second temps est-il important de comprendre la différence entre les termes langue, langage et parole avant de pouvoir expliquer les concepts de bilinguisme, plurilinguisme et diglossie.

I.2. Langue et langage : quelle différence ?

Selon le MEN, dans son document d'accompagnement *Le langage à l'école maternelle*, la langue est un produit social et culturel, une convention adoptée par une communauté linguistique, c'est une faculté à communiquer. La langue est une construction humaine qui évolue dans le temps et s'enrichit de croisements et d'emprunts. Elle se réalise dans des signes phonétiques par la parole, et dans des signes graphiques par l'écriture qui, pour le français, est alphabétique.

Toujours selon le MEN, le langage désigne une fonction humaine à trois dimensions : psychologique, sociale et cognitive. C'est le produit d'une activité spontanée ou réfléchie d'un sujet s'exprimant au moyen d'une langue. C'est donc la faculté de constituer et utiliser une langue donnée. A l'école, le langage correspond aux activités de réception et de compréhension (écouter/lire) et de production (parler/écrire).

La parole, quant à elle, représente l'utilisation effective du langage oral par un individu.

I.3. Bilinguisme, plurilinguisme et diglossie : une autre distinction à faire

Pourquoi définir ces notions dans notre objet d'étude ? La Guadeloupe est un département archipélagique français depuis 1946. De par sa situation géographique – au cœur de l'arc antillais – le département évolue dans un contexte plurilingue car il est en contact avec les populations de langues et de cultures différentes des territoires voisins caribéens. L'archipel est également baigné par le créole hérité du passé. En ce sens et dans un premier

temps, il est important d'avoir une approche générale des notions de bilinguisme, de plurilinguisme et de diglossie. Puis, en focalisant le propos sur le contexte plurilingue et diglossique en Guadeloupe, les définitions seront régulées.

Que signifie être bilingue et plurilingue ? De manière générale, être bilingue, voire plurilingue, c'est être capable de s'exprimer tant à l'écrit qu'à l'oral dans deux ou plusieurs langues. Selon Claude Hagège (2005 : 218) le bilinguisme « [...] implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire deux langues avec la même aisance. » Nous pouvons appliquer cette définition au plurilinguisme : l'individu plurilingue saura donc parler, comprendre, lire et écrire plusieurs langues. Mais est-il possible d'avoir le même niveau de maîtrise pour deux ou voire plusieurs langues ? Georges Lüdi (2005 : 5), comme d'autres linguistes, pense qu'il existe « [...] une variété de définitions, voire de variétés du bilinguisme [...] ». De plus, l'âge auquel l'individu serait exposé à une seconde langue supposerait qu'il faut différencier le bilinguisme précoce du bilinguisme tardif, ce qui impliquerait des degrés de bilinguisme. « Si de nombreux enfants sont devenus bilingues par l'un et/ou l'autre système, ils ne le sont donc pas tous au même degré [...]. Leur bilinguisme peut, en d'autres termes, être plus ou moins symétrique ou équilibré » (Lüdi, 2005 : 6). Cela illustre que le bilinguisme et le plurilinguisme sous-entendent qu'il coexiste chez l'individu plusieurs langues et donc forcément une langue première ou maternelle et une langue seconde ou une troisième etc... en cas de plurilinguisme.

Les capacités requises pour être bilingue permettent de proposer une définition du bilinguisme et du plurilinguisme. Celle de Claude Hagège peut servir de base. Être bilingue ou plurilingue, c'est être capable « de parler, comprendre, lire et écrire deux [ou plusieurs langues] de façon aisée » (compétences cognitives), de savoir reconnaître et choisir le code à utiliser en adéquation avec la situation (compétences communicationnelles), d'utiliser ce code de façon adéquate par rapport à la situation d'interaction (compétences pragmatiques) et d'établir les relations, comparaisons et distinctions entre les deux langues pratiquées (compétences métalinguistiques). Il existe plusieurs types de bilinguisme qu'on détermine en fonction de la précocité d'apprentissage d'une seconde langue et du milieu familial et sociolinguistique, ce qui implique des degrés ou des niveaux de bilinguisme.

Il est reconnu que le bilinguisme développe de multiples compétences cognitives et métalinguistiques. Quelles sont ces compétences, que permettent-elles et quel lien peut-on faire avec l'apprentissage de la lecture ?

Les résultats d'une série d'études commencées en 2001 par Laura-Anne Petitto et ses collègues¹⁷, montrent que les enfants bilingues précoces (avant 10 ans) ne présentent pas de retard par rapport aux enfants unilingues dans l'acquisition du langage et l'apprentissage de la lecture. De plus, ils identifient parfaitement la différence entre les deux codes auxquels ils ont accès. C'est une idée partagée par Stella Cambrone (2004 : 3) : un bilingue doit connaître les langues qu'il pratique et savoir les alterner. Elle propose notamment : « Être bilingue c'est, [...], la capacité à user régulièrement d'une ou deux langue(s) sans les avoir apprises institutionnellement [...] sans donner l'impression d'effort [...] ». Claude Hagège (2005 : 222) ajoute qu'« un bilingue doit, en principe, connaître les différents registres possibles au sein de chacune des deux langues qu'il pratique, et donc savoir les utiliser à bon escient, ainsi que les identifier chez l'interlocuteur ».

On peut en déduire que l'individu bilingue, en manipulant deux langues, acquiert non seulement des compétences pragmatiques mais développe également plus vite une conscience métalinguistique, c'est-à-dire la capacité à analyser et comparer structurellement les langues

¹⁷Cf. http://www.pourlascience.fr/ewb_pages/f/fiche-article-enfants-bilingues-un-avantage-indeniable-28281.php

qu'il pratique. « Sa compréhension de la structure linguistique, appelée conscience métalinguistique, est au moins aussi bonne et souvent meilleure que celle de monolingues comparables » (Bialystok, 2009 : 2). Lüdi, s'appuyant sur l'idée d'Ellen Bialystok, avance que les enfants bilingues possèdent des :

[...] facultés métalinguistiques [...] plus avancées que celles de leurs pairs unilingues. Cela signifie une meilleure compétence analytique, mais aussi et surtout un contrôle cognitif supérieur des opérations linguistiques. Cela entraîne des avantages lors de l'acquisition de la littéracie et de meilleures chances de succès scolaire.

Par ailleurs, les enfants bilingues possèderaient une conscience phonologique plus étendue que les unilingues. Prendre conscience des phonèmes de la langue, c'est être capable de découper les mots en sons. Les textes officiels des programmes 2008 reconnaissent cette capacité comme étant essentielle pour l'apprentissage de la lecture. Tina Kanta, Emmanuel Blanco et Véronique Rey (2006 : 53) estiment que « la conscience phonologique relève de la conscience métalinguistique en portant spécifiquement sur la capacité à manier, de façon explicite, les phonèmes d'une langue ». Selon cette affirmation, on peut conclure que l'acquisition des compétences métalinguistiques de traitement et d'alternance des codes linguistiques et de l'identification de ces mêmes codes favorise le développement de la conscience phonologique, capacité cognitive indispensable pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Effectivement, « plusieurs études ont démontré que les enfants ayant une bonne conscience phonologique sont très bons en lecture. De même, les enfants ayant une mauvaise conscience phonologique ont de grandes difficultés en lecture » (Kanta, Blanco & Rey, 2006 : 54). D'autres études établissent une relation entre le bilinguisme et les performances de la mémoire de travail, cette dernière étant mise en jeu pour la compréhension en lecture.

Il résulte de ce qui précède que le bilinguisme et plurilinguisme permettent de développer des compétences cognitives et métalinguistiques indispensables pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. « Les enfants qui commencent leur scolarité avec une base solide dans leur langue maternelle, développent de plus grandes capacités à lire dans la langue qui est employée à l'école » (Cummins, 2001 : 17). Ceci peut nous porter à croire que le bilinguisme, contrairement à certaines idées reçues, serait bénéfique pour l'apprentissage de la lecture et permettrait à un bilingue d'être plus performant qu'un monolingue en lecture. Cependant, comment explique-t-on le constat actuel de l'échec scolaire et de l'illettrisme en Guadeloupe ? Est-ce lié au contexte dans lequel les enfants guadeloupéens évoluent ? Est-ce leur bagage linguistique, social ou familial qui influe sur leurs acquisitions de la lecture en français ?

De façon analogue, avant d'évoquer les liens qui peuvent exister entre apprentissage de la lecture et diglossie, il faudra définir le concept de diglossie d'un point de vue général puis dans le contexte guadeloupéen.

Étymologiquement, diglossie du grec *diglôssiâ* signifie dualité de langues. Dans ses *Essais de grammaire néo-grecque* en 1886, Jean Psichari¹⁸ (1854-1928), écrivain et philologue français d'origine grecque, utilise l'expression comme synonyme de bilinguisme.

¹⁸Cf. http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LS_118_0109

En 1930, l'expression fut reprise par William Marçais¹⁹ avec son ouvrage *Diglossie arabe* dans le domaine de la recherche linguistique dans le monde arabe. Réactualisé et popularisé par Charles Ferguson, le concept de diglossie revêtit un « nouveau manteau » et complète en quelque sorte la polysémie de la notion. Effectivement, en 1959 dans son article « Diglossia », paru dans la revue *World*, n°15, il définit :

La diglossie est une situation langagière relativement stable dans laquelle, en plus des dialectes fondamentaux de la langue (qui peuvent inclure une forme standard ou des standards régionaux), il existe une variété, très divergente, superposée et hautement codifiée (souvent grammaticalement plus complexe), véhicule d'une littérature écrite vaste et respectée, soit à une époque antérieure soit dans une autre communauté linguistique. Cette variété est apprise en grande partie par l'enseignement et est utilisée pour la plupart des fonctions écrites et des fonctions orales à caractère formel, mais n'est pratiquée par aucune tranche de la communauté pour une conversation ordinaire. (Ferguson, 1959 : 435).²⁰

Selon Michel Dispagne (2008), Charles Ferguson applique plutôt ce terme à une situation « d'équilibre, de stabilité et d'harmonie [...] la diglossie ne devient problématique que si l'alphabétisation et l'élaboration d'un idiome « national », [...], entrent en jeu ». Il conviendra de revenir sur cette seconde partie de définition. Or, parce qu'il parle de variété haute pour qualifier le français et de variété basse pour désigner le créole en Haïti par exemple, on serait tenté de croire que ce terme qualifie une situation de tension dans un contexte sociolinguistique bilingue. Une relation duale et conflictuelle, impliquant des notions de supériorité et d'infériorité d'une variété de langue sur l'autre. C'est d'ailleurs le fondement de toute la controverse autour de cette notion. Citons Andrée Tabouret-Keller (2006) à ce propos : « [...] l'une symbole de prestige, généralement associée aux fonctions nobles de la forme écrite d'une langue, variété haute, l'autre symbole des fonctions terre à terre de la vie quotidienne, variété basse chacune remplissant ainsi une part bien à elle dans la société et dans la vie des personnes ». C'est que dans un contexte diglossique, il existe bien une inégalité entre langues et une différence dans leurs usages. Christiane Loubier (2008 : 193) semble fournir un consensus quant à la définition de la diglossie qui, selon elle, serait une :

Situation sociolinguistique où l'utilisation de langues en coexistence (ou de variétés de langues) renvoie à une répartition et à une hiérarchisation fonctionnelle de ces langues (fonctions, domaines et aires d'usage) qui font qu'une forte valeur socioéconomique est attribuée à une langue particulière qui recouvre d'ailleurs, dans la plupart des cas, les fonctions, domaines et aires d'usage les plus valorisés à l'intérieur d'un même espace social.

J'admets ce raisonnement, toutefois on reste dans un principe d'inégalité entre langues, dans un rapport conflictuel, hiérarchique entre langue haute et basse ou langue de l'élite et langue populaire : c'est une réalité. Béatrice Jeannot-Fourcaud et Paulette Durizot Jno-Baptiste (2008) conçoivent : « [...] la coexistence des deux langues, non plus nécessairement en terme de conflit mais comme un état de fait inhérent aux caractéristiques

¹⁹ Cf. <http://ema.revues.org/index1944.html>

²⁰ Traduction personnelle de la citation suivante : “DIGLOSSIA is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any section of the community for ordinary conversation”. (Ferguson, 1959 : 435).

socio-historiques du département ». Il semble qu'effectivement, en fonction des héritages historiques douloureux, des évolutions sociolinguistiques et culturelles et des représentations des locuteurs vis-à-vis du créole, nous avons besoin du terme de diglossie pour caractériser la situation en Guadeloupe. Frédéric Anciaux (2003 : 3) résume en considérant la diglossie comme étant une situation sociolinguistique qui met en jeu la coexistence et l'usage de deux langues dont les statuts sont inégaux. Je retiendrai sa définition car elle permet d'exprimer le fait que l'individu fasse un usage fonctionnel et situationnel des langues qu'il parle. J'appellerai donc *diglotte* l'individu qui sait parler deux langues, mais qui les utilise à des moments particuliers dans des situations de communication et d'énonciation précises. J'accepterai donc que le rapport d'utilisation des langues soit inégal mais j'exclurai l'idée qu'une langue soit intrinsèquement forte ou faible, comme c'est souvent le cas dans les représentations.

Il faut donc revenir sur la dernière partie du propos précédent, soit « [...] la diglossie ne devient problématique que si l'alphabétisation et l'élaboration d'un idiome « national », [...], entrent en jeu » (Dispagne, 2008). Tâchons de comprendre cette idée en la mettant en relation avec la réflexion de Frédéric Anciaux qu'il fonde sur une affirmation de Jean Bernabé : « La diglossie est « *conservatoire* », voire « *conservatrice* », car elle permet un développement séparé des deux langues » (Bernabé, 1997 : 15). Le chercheur au CRREF de l'Université des Antilles et de la Guyane explique donc ainsi :

Malgré les tensions sociolinguistiques qu'elle provoque et les interférences qu'elle produit, la situation de diglossie préserverait l'existence et l'emploi des deux codes. Si deux langues deviennent officielles dans un pays, il se peut que l'une d'entre elles disparaisse. Il paraît inutile pour une même communauté d'avoir deux langues qui remplissent les mêmes fonctions dans un système de communication et la reconnaissance officielle du créole pourrait signer l'abandon de l'utilisation d'une langue aux Antilles françaises.
(Anciaux, 2003 : 26)

La question peut certainement se poser mais l'usage du créole « [...] est de moins en moins stigmatisé » et « c'est en partie parce qu'il y a des outils que les langues peuvent survivre » (Hazaël-Massieux, 2006 : 288). Les représentations sur l'utilisation du créole ont évolué et on peut sensiblement palper un mouvement de promotion de cette langue vivante à travers de multiples recherches, écrits et manifestations.

Pour résumer, j'utiliserai essentiellement la notion de diglossie pour qualifier le fait que la Guadeloupe évolue dans un contexte où coexistent – majoritairement – deux langues qui interviennent dans des situations généralement différentes. On n'oubliera pas non plus que cette situation diglossique, au départ conflictuelle, résulte d'un lourd passé colonial et d'une construction sociolinguistique particulière. Enfin, aujourd'hui il convient de se placer plutôt dans une optique de complémentarité de langues que dans celle d'un dualisme.

Il existe de nombreuses recherches sur l'enseignement du français en milieu diglossique : par exemple les recherches sur la didactique du français en milieux créolophones (Chaudenson, Facthum-Sainton, Gaydu & Chéry, Durizot Jno-Baptiste & Jeannot-Fourcaud)²¹, celles sur l'alternance codique (Cambrone, Anciaux)²² ou à propos des effets du

²¹ - Chaudenson, R., (2008), *Didactique du français en milieux créolophones: Outils pédagogiques et formation des maîtres*, Organisation Internationale de la Francophonie, Institut de la francophonie, Paris : L'Harmattan.

- Facthum-Sainton, J., Gaydu, A. J. et Chéry, C., (2010) « Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie », Guide du maître : La Guadeloupe. In A. Maiga (éd.) *Direction de l'éducation et de la formation. Programme d'apprentissage du français en contexte multilingue*. Paris: OIF.

bilinguisme sur les apprentissages des enfants antillais (Genelot, Negro, Peslages, Facthum-Sainton)²³. Comme on l'a déjà vu, certains ont proposés des méthodes de lecture et des outils pédagogiques contextualisés en vue de faciliter l'apprentissage de la lecture des petits antillais. C'est dans ce cadre que la diglossie et l'apprentissage de la lecture sont liés en Guadeloupe. En effet, le contexte diglossique guadeloupéen met en jeu une langue officielle et nationale, le français, et une langue « officieuse », informelle, familiale, culturelle, régionale, le créole. Dans ce contexte, l'enseignement mis en place dans l'Académie des Antilles et de la Guyane s'aligne sur les programmes et les textes officiels nationaux, ainsi que sur les manuels, ouvrages, supports et outils pédagogiques pour l'enseignement de la lecture, essentiellement conçus par la France hexagonale.

Si, lors de l'enseignement on doit partir des centres d'intérêts et des connaissances de base des enfants pour transmettre, compléter ou reconstruire les savoirs, il me semble que les programmes nationaux prennent peu en compte les réalités de terrain sur ses différents territoires. Prendre en compte la diglossie, le bilinguisme, les particularités de l'environnement naturel ainsi que celles des valeurs et des traditions culturelles et familiales serait probablement la réponse à un enseignement réussi et adapté du français dans les écoles de Guadeloupe. Je pense qu'en milieu bilingue, il est nécessaire, surtout au primaire, d'adapter l'enseignement aux réalités contextuelles du territoire local. Un enfant vivant en milieu créolophone peut présenter des difficultés d'apprentissage et donc d'acquisition s'il est confronté à des supports de lecture dont les thèmes sont éloignés de son environnement. Par exemple, les concepts de saisons, de loup, de cheminée, neige et Père-Noël, de « nos ancêtres les Gaulois »,... sont *inexistants* en Guadeloupe, par conséquent, l'adaptation des méthodes et des outils didactiques et pédagogiques pourrait présenter des avantages à partir du « déjà-là » (Dorville, 2008) de l'enfant créole. « Mais vous savez bien que je ne suis pas une simple langue régionale, objet d'apprentissage. Je suis le déjà-là sans lequel aucun apprentissage n'est possible pour la majorité de vos élèves » (Dorville, texte non daté)²⁴. En développant cette notion de « déjà-là », Alain Dorville place l'enfant au centre du système éducatif, il entend partir de l'existant chez l'enfant, il souhaite « ...favoriser l'utilisation pédagogique d'une langue maternelle afin d'améliorer les compétences en français » (Jeannot-Fourcaud, & Durizot Jno-Baptiste, 2008 : 3). En 1972, Suzan Urmston Philips, parlait de « cultural and educational background »²⁵ (arrière-plans culturels et éducatifs au sens d'éducation familiale). On se rend compte de l'importance de prendre en compte les caractéristiques socioculturelles et linguistiques de l'environnement proche de l'enfant. En ce sens, c'est parce que nous

- Jeannot-Fourcaud, B. et Durizot Jno-Baptiste, P., (2008) « L'enseignement du français en contexte diglossique guadeloupéen : états des lieux et propositions ». In Karsenti, T., Gary, R. P., et Benziane, A., *Former les Enseignants du XXI^{ème} siècle dans toute la Francophonie*, pp. 61-73, Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal

²² - Cambrone, S., (2004) « Contact de langues en milieu scolaire, l'alternance codique en situation de classe: quelles stratégies? », Fort-de-France, Université des Antilles-Guyane: IRD / AREC-F.

- Anciaux, F., (2003), Thèse de doctorat « L'enfant, le créole et l'éducation physique et sportive aux Antilles françaises : une approche pluridisciplinaire du bilinguisme dans les apprentissages moteurs », sous la direction de Christian ALIN.

²³ - Genelot, S., Negro, I., Peslages, D., (2007), « Bilinguisme familial et acquisitions scolaires - Le cas des départements d'outremer français (DOM), "Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg.

- Genelot, S., Negro, I., Peslages, D., (2006), « Compétences bilingues français/créole chez des enfants de 5 ans en contexte martiniquais », *Etudes créoles* 28, 2, p. 41-66.

- Facthum-Sainton, J., (2008) « Contraintes phonologiques pour l'apprentissage de la lecture en milieu multilingue créolophone », *Recherches et ressources en éducation et en formation*, Guadeloupe.

²⁴Cf. http://www.potomitan.info/ki_nov/pouvaitparler.html

²⁵ Philips, S. U., (1972), « Participant structures and communicative competence: Warm Springs Children in Community and Classroom », In C. B. Cazden, V. P. John, and D. Hymes. *Functions of language in the classroom*, New York : Teachers College Press.

sommes dans un contexte diglossique et insulaire qu'il convient d'adapter les méthodes d'enseignement pour l'apprentissage de la lecture en Guadeloupe.

Ce point général fait sur les notions, une focalisation est nécessaire sur notre contexte historique et sociolinguistique guadeloupéen. Qu'entend-on par bilinguisme, plurilinguisme et diglossie en Guadeloupe ? Quelle fut et quelle est la place occupée par le créole dans le système éducatif de notre île ?

II. COMPRENDRE LE CONTEXTE HISTORIQUE ET SOCIOLINGUISTIQUE GUADELOUPEEN

II.1. Genèse et histoire du créole

Avant d'évoquer la genèse et l'histoire du créole, il est important de rappeler rapidement certains points généraux et historiques²⁶ qui ont participé à la construction de la Guadeloupe et de son identité créole.

Premièrement, notons que le mot « créole » peut être utilisé comme nom, notamment pour qualifier les personnes nées aux Antilles ou comme adjectif afin de préciser l'origine antillaise de ce dont on parle, cuisine créole, culture créole, musique créole, chien créole... C'est un terme polysémique et pour cadrer à cette étude, je parlerai particulièrement du *créole* en tant que langue vivante guadeloupéenne.

Département français vers le milieu des années 40, la Guadeloupe possède un long passé avant et depuis sa « découverte » le 4 Novembre 1493 par Christophe Colomb. Les historiens s'accordent à découper sa chronologie en trois grandes périodes historiques : la période amérindienne ou précolombienne vers 500 jusqu'en 1493, la colonisation de 1493 à 1946 et enfin la départementalisation depuis 1946 à nos jours.

La période colonisatrice est complexe et fondatrice de la culture d'aujourd'hui, elle est également découpée en trois temps. Le premier est une période de rencontres et de contacts entre Européens et Amérindiens de 1493 à 1635. La seconde période débute en 1635, date de l'acquisition de la Guadeloupe par les Français, lui conférant le statut de colonie française. Lors de cette période, une société coloniale esclavagiste se met en place jusqu'en 1848, année de l'abolition de l'esclavage. Un troisième et dernier temps de la colonisation est celui d'une société coloniale post-esclavagiste, courant jusqu'en mars 1946, date à laquelle la Guadeloupe devient département français.

Dans le premier temps colonisateur, la France va introduire des engagés nommés les *trente-six mois* ainsi que des esclaves dans sa nouvelle colonie, c'est le système de l'habitation. Puis, selon le mercantilisme, l'esclavage de masse fait son apparition car les colonies doivent contribuer à l'enrichissement de la métropole. Naît alors le système de la plantation, sorte d'unité de production majoritairement sucrière. « La société de plantation est caractérisée par la place médiane entre blancs et *bossales*²⁷ tenue par le groupe des esclaves créoles » (Chaudenson, 1992 : 132). Ce système « économique » fait naître une société hiérarchique plaçant au sommet de la pyramide sociale la catégorie des Blancs, puis celle des Libres de couleur et tout en bas celle des esclaves classés en fonction de leur condition servile et de leur ancienneté sur le territoire.

²⁶ Sources historiques : Butel, P., (2007), *Histoire des Antilles françaises*, Paris : Perrin.

²⁷ Nom donné aux esclaves noirs africains nouvellement arrivés, en comparaison aux esclaves créoles nés en Guadeloupe.

De cette organisation sociale, fondée sur l'esclavage et la servilité, résulte un langage permettant « l'échange et la communication » entre maîtres et esclaves. Les recherches linguistiques menées sur la genèse du créole rapportent, en effet, qu'il serait né lors des colonisations européennes du XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle, principalement à partir de bases régionales et populaires du français mis en contact avec différentes langues africaines, dans un « *usage strictement oral du médium de communication* » (Hazaël-Massieux, 2005 : 3).

En définitive, le créole résulterait d'une modification mettant en jeu une *simplification* de la langue de base des colons (surtout la langue orale) et un *mélange* avec une ou plusieurs langues africaines. Les esclaves, venant principalement de l'Afrique de l'Ouest, s'approprièrent les mots et les sons qu'ils alliaient à la grammaire de leurs langues d'origine. Au niveau linguistique, les études ont montré que la base lexicale était majoritairement issue des langues européennes couplée de quelques mots amérindiens ou africains, mais que la structure grammaticale se rapprochait de celle des langues africaines, tout comme la phonétique et la morphologie. « Aux Antilles, la langue utilisée entre maîtres et esclaves serait donc devenue un créole lorsque les individus nés dans les colonies ont appris ce code en tant que langue maternelle » (Anciaux, 2003 : 14). De ce point de vue, le créole obtient le statut d'une langue à part entière, avec des appropriations et ses adaptations. Cependant, bien que le sujet ne concerne pas ce qui suit, il faut faire remarquer que la richesse des hypothèses quant à la genèse du créole laisse penser que son origine est multiple ou, peut-être, tout simplement le résultat d'un mélange de toutes les hypothèses avancées.

II.2. Le contexte sociolinguistique actuel de la Guadeloupe

Il convient maintenant, pour en comprendre les implications, d'aborder le contexte géographique. La Guadeloupe est une région monodépartementale de l'Outre-mer français mais également une région ultrapériphérique européenne. Baignées par la Mer des Caraïbes, la Guadeloupe et ses dépendances sont situées à 600 kilomètres de l'Amérique du Sud et à 2200 kilomètres des côtes de l'Amérique du Nord et enfin, à 7000 kilomètres de la France métropolitaine. L'archipel est constitué de deux grandes îles principales, la Basse-Terre et la Grande-Terre (séparées par un bras de mer La Rivière Salée) et de plusieurs autres petites îles : Les Saintes, Marie-Galante et La Désirade.

En 2012, L'Insee recense 401 730 personnes en Guadeloupe. Sa population peut être comparée à un melting-pot composé de multiples origines et cultures. Prenons la répartition que Frédéric Anciaux (2003 : 10) propose :

Actuellement, la population guadeloupéenne [...] est hétérogène et multiculturelle en raison des stigmates des vagues de peuplement qui ont marqué son histoire. Il est nécessaire de distinguer également la population guadeloupéenne, en tant qu'ensemble des habitants et des résidents de la Guadeloupe, du peuple guadeloupéen qui rassemble les individus nés aux Antilles ou de parents antillais, et ayant un sentiment d'appartenance à l'identité antillaise et à la culture créole. Le peuple guadeloupéen se compose de « *Békés* » ou « *Blancs créoles* » qui sont les descendants des colons, planteurs et propriétaires fonciers, et en grande majorité de Noirs, de Mulâtres et d'Indiens, descendants respectivement des esclaves africains, du métissage et des travailleurs venus d'Inde. Il existe également une communauté minoritaire de Syro-libanais venue à partir de 1870 qui occupe une place importante dans le commerce aux Antilles (Lafleur, 1999). D'autres communautés ont immigré plus tardivement et se joignent à ce peuple multiethnique pour former la population de la Guadeloupe, comme les Asiatiques, les Haïtiens, les Dominicains, et enfin les « *Métropolitains* » (blancs de métropole) et les « *Négropolitains* » (antillais ou africains de métropole).

La multiethnicité de la population guadeloupéenne suppose forcément des contacts entre communautés et engendre ainsi des métissages. Ces métissages peuvent être matrimoniaux, culturels, religieux, linguistiques... Cette particularité forge l'identité guadeloupéenne et, avec le créole, unit les populations.

Le contexte actuel de la Guadeloupe, comme toute autre entité territoriale, résulte d'une construction historique, politique, sociale et culturelle. La société guadeloupéenne s'est fondée sur des racines multiculturelles et linguistiques en relation étroite avec son histoire esclavagiste. Aujourd'hui, la situation linguistique fait coexister deux langues majeures : le français et le créole²⁸, la majorité des Guadeloupéens évolue donc dans un contexte bilingue et de ce fait sont bilingues. En effet, selon Béatrice Jeannot-Fourcaud et Paulette Durizot Jno-Baptiste (2008 : 5) :

[...] l'on sait maintenant que pour bon nombre d'enfants guadeloupéens (et martiniquais), la langue maternelle n'est pas exclusivement le créole. Les enquêtes et les différentes observations sur le terrain montrent à l'évidence que les élèves guadeloupéens acquièrent, dès leur plus jeune âge, deux langues. Avant toute scolarisation, ils sont éduqués en français et en créole dans des proportions variables selon les familles.

Cependant, la composition de la population laisse supposer que certaines personnes évoluent dans un contexte social plurilingue, même si deux langues principales sont omniprésentes. Les Dominicains par exemple vont parler anglais, français et créole, avec – bien sûr – des nuances lexicales et syntaxiques par rapport à leurs bases linguistiques. Également, les minorités haïtiennes ou dominiquaises produisent leur propre créole. Juliette Fathum-Sainton, Annick Josy Gaydu et Christian Chéry (2010) font état de ceci :

La Guadeloupe est un archipel de contacts de langues. Sont en contact, principalement le créole guadeloupéen, langue vernaculaire et le français, langue officielle, ou langue du système en place. À côté de ces deux langues, on trouve le créole haïtien, langue maternelle de plusieurs dizaines de milliers de Haïtiens en Guadeloupe, le créole dominiquais, variété proche du guadeloupéen et langue vernaculaire de 8000 ressortissants dominiquais en Guadeloupe, la variété caribéenne de l'anglais parlée par les mêmes Dominicains, l'espagnol parlé par les quelques milliers de ressortissants de la République Dominicaine, des langues asiatiques de personnes émigrées de Chine.

Dans cette optique, il paraît difficile de faire l'état des usages linguistiques de chacune des communautés présentes en Guadeloupe, toutefois il peut être utile de faire remarquer que l'origine sociolinguistique de l'enfant pourra probablement influencer ses acquisitions en français à l'école.

En Guadeloupe, « aujourd'hui, on peut observer que l'utilisation des deux langues est moins stricte »²⁹ (Jeannot-Fourcaud, à paraître). Les pratiques linguistiques liées aux situations quotidiennes de communication des Guadeloupéens ont beaucoup évolué depuis le temps de l'esclavage. Autrefois, langue de l'asservissement et de l'aliénation, la langue créole fut enfermée dans les entrailles de la honte, puis fondatrice de la famille et de l'identité créole

²⁸ Il faut également mentionner l'existence d'un français régional.

²⁹ Traduction personnelle de « Today, it can be observed that the use of the two languages is less strict ».

elle fut la langue de la revendication. Aujourd'hui, enfin reconnue officiellement comme langue à part entière, elle fait l'objet de nombreuses recherches, s'insère de plus en plus dans les différentes strates de la société ainsi que dans l'enseignement et la formation, elle devient ainsi le témoin relai d'une identité et d'une culture typiquement guadeloupéennes.

On assiste par conséquent à l'introduction du créole dans des sphères sociales et professionnelles vierges de ses traces. Nous sommes désormais dans un principe de complémentarité et d'alternance entre ces deux langues – et peut-être d'un mélange – plutôt que dans une situation de restitution du français par le créole. Il n'est plus rare d'entendre la langue vernaculaire dans certaines structures administratives et officielles. De plus en plus, la situation de communication, qu'elle soit formelle ou informelle, quels que soient le lieu, les raisons ou le moment, peut se dérouler dans l'une ou l'autre des langues ou dans les deux dans un système d'alternance. Depuis une dizaine d'années, on remarque également l'entrée du créole dans les médias, les supports de communication publicitaire, enfin des manifestations autour du patrimoine, de la mémoire et du créole guadeloupéens s'étendent.

Pour conclure, il n'y a pas de frontière précise entre les différentes utilisations du français et du créole. Mais, de façon générale, le créole – langue culturelle et identitaire – est utilisé pour des circonstances amicales, familiales et décontractées, alors que le français – langue institutionnelle et de l'unité nationale – est utilisé dans des situations de communications cordiales, officielles et soutenues. Frédéric Anciaux précise (2003 : 25) :

En général, l'emploi d'une langue peut être influencé par le niveau d'instruction des interlocuteurs, la nature de leur relation, de leurs statuts, de la variable familier/inconnu, mais aussi par le genre, l'âge, la circonstance, les lieux, le degré d'estime, le caractère officiel ou privé de la situation, la disposition spatiotemporelle des participants, le sujet de conversation, et sûrement par d'autres paramètres encore tels que la convivialité et l'expression des sentiments. Si la situation de communication ne présente pas de contrainte imposant un usage du français, alors les Guadeloupéens s'expriment spontanément en créole.

J'analyserai plus en aval comment le créole s'est fait une place au sein du système éducatif. En attendant, après avoir vu de manière globale ce qu'impliquait la diglossie, il convient de confronter la trame de fond sociolinguistique au concept de diglossie.

« La diglossie est un phénomène très généralisé au sein des anciennes colonies européennes. L'on pourrait même dire que c'est un phénomène inévitable dans l'existence d'une *langue née* dans un contexte servile » (Akpossan-Confiac, texte non daté)³⁰. Pourtant, Ferguson parle de variétés d'une langue, sa définition semble limitée et ne suffit pas à qualifier la situation guadeloupéenne. Le français et le créole ne sont pas une seule et même langue, dans ce cadre on ne peut parler de variétés de langue. Le créole est bien le fruit d'un cocktail de différentes langues. Cependant, dans sa description, on retiendra le fait que l'on ait recouru à deux codes distincts pour des situations de communications données, d'où la justification de choix pour les expressions « High and Low varieties » utilisées par Ferguson.

Le créole, langue vernaculaire, est utilisé dans des circonstances privées, familiales et informelles tandis que le français est réservé à des situations de communication officielles comme l'administration, l'instruction et la formation. « La coexistence dans une même communauté de deux codes linguistiques dont les statuts sociaux sont différents se traduit par un conflit sociolinguistique appelé diglossie » (Anciaux, 2003 : 24). C'est également le sentiment de Kremnitz (1983 : 71) qui souligne qu'« il y a conflit linguistique quand deux

³⁰ Akpossan-Confiac, J., (non daté), *Les créoles français*. Repéré à <http://joh.confiacakpossan.free.fr/creolesfrancais1.pdf>. Consulté le 30.04.2012.

langues clairement différenciées s'affrontent, l'une comme politiquement dominante (emploi officiel, emploi public) et l'autre comme politiquement dominée ».

Compte tenu des conditions particulières d'utilisation des langues en Guadeloupe, leur prodiguant ainsi chacune un statut spécifique, je peux déduire que nous nous trouvons bien dans une situation diglossique. De plus, cette situation particulière est spécifiée par un fait mettant en valeur l'insularité et la langue régionale. En effet, l'insularité produit et pérennise une culture éloignée dite *exotique* des modèles et valeurs culturels de notre métropole et de cette insularité se développe l'usage d'une langue régionale. Insularité et langue régionale se renforcent mutuellement tel un cercle : l'insularité produisant la conservation de la culture, induisant elle, la pratique du créole, qui à son tour unit les individus qui en font l'usage, pour renforcer l'esprit insulaire.

II.3. Histoire de l'éducation en Guadeloupe

L'histoire du système éducatif en Guadeloupe est une histoire singulière très en phase avec celle de son évolution historique. Le but ici n'est pas de faire la liste des lois, décrets et des événements de l'histoire de l'éducation mais d'approcher l'évolution du système éducatif guadeloupéen d'un point de vue sociologique.

On sait que l'archipel appartient à la France depuis 1635, et qu'avec ses idéologies colonisatrices et expansionnistes, civilisatrices et évangélisatrices, la métropole a transformé le territoire en un réservoir de multiples richesses économiques à son profit mais également en une plate-forme d'exploitation et de déshumanisation. En tant que colonie française, la Guadeloupe doit appliquer les lois de sa nouvelle Monarchie. Or, l'exploitation économique et humaine est absolue et la priorité n'est pas donnée à l'instruction des esclaves. Pourquoi s'ôter une force de travail des champs de canne à sucre pour l'instruire, surtout lorsque cette force est gratuite ? Les esclaves sont considérés comme des outils de production et un mobilier servile. Donc, lors de cette période esclavagiste, ils sont maintenus dans la soumission par l'ignorance et l'analphabétisme, l'école leur est interdite, celle-ci étant réservée aux enfants des colons et des Libres de couleur. Les colons craignent effectivement que l'instruction et l'enseignement du français guident les hommes de couleur vers les chemins de l'érudition et de l'intelligence, ce qui pourrait en faire des révolutionnaires ou des « neg'marrons »³¹. « L'instruction est capable de donner aux nègres ici une ouverture qui peut les conduire à d'autres connaissances, à une espèce de raisonnement. La sûreté des blancs, moins nombreux, entourés sur les habitations par ces gens-là, livrés à eux, exige qu'on les tienne dans la plus forte ignorance » (Fénelon, 1764)³². Cependant, près de soixante-dix années après, en 1837, « dans la perspective d'une émancipation générale qui paraît désormais de plus en plus inévitable, les frères de l'Instruction chrétienne de Ploërmel se voient confier par l'État l'instruction publique à la Guadeloupe et à la Martinique : il s'agit d'éduquer les futurs libérés » (Assemblée nationale, 1837)³³. Cette décision fut appliquée et malgré toute l'hostilité des colons, les Frères de Ploërmel sont les premiers en Guadeloupe à instruire des « gens de couleur ». À cette époque, comme en Métropole, l'école est une école d'instruction religieuse. Le français, langue de puissance sociale, d'intelligence et de supériorité, tout comme les « Blancs » se considèrent à l'époque, est donc enseigné aux esclaves et à leurs enfants uniquement dans le cadre d'une instruction religieuse.

Après l'abolition définitive de l'esclavage en 1848, le système servile n'existant plus, les esclaves deviennent citoyens français et employés de leurs anciens maîtres. Bien que le

³¹ Nom donné aux esclaves qui fuyaient pour échapper à l'esclavage. Du nom marronage.

³² Lettre écrite par le Gouverneur Fénelon en Martinique et adressée au Ministre de colonies le 11 avril 1764.

³³ Cf. <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/depts-outre-mer.asp>

système social reste basé sur un principe de servitude et que la Guadeloupe se réorganise structurellement et politiquement, elle doit cependant toujours suivre les principes directeurs de sa mère coloniale. L'esclavage étant aboli, la main d'œuvre devient déficitaire puisque les anciens esclaves désertent le labeur des plantations. La France fait alors appel à des nouveaux travailleurs venant d'Inde et vers 1870 une population minoritaire de syro-libanais s'installe. En 1902, l'Assemblée nationale passe un « décret étendant aux colonies de la Guadeloupe, la Martinique et la Réunion les lois de 1882, 1884 et 1886 sur l'obligation, la gratuité et la laïcité de l'enseignement scolaire. Il ne prendra son plein effet que lentement »³⁴. Par conséquent, l'instruction publique et laïque se met petit à petit en place et devient un moyen d'émancipation des nouveaux libres et peut-être plus tard un moyen d'accéder à des emplois de la fonction publique. Les pensées et désirs d'émancipation et de liberté vont passer par la volonté de s'instruire et de s'éduquer dans les écoles républicaines pour maîtriser la langue française, considérée à l'époque comme une langue de condition sociale supérieure : « langue du Blanc », « langue de prestige » pour reprendre l'expression d'Andrée Tabouret-Keller (2006). L'école ne se démocratise pas pour autant puisqu'elle accueille uniquement les mulâtres et quelques affranchis. Le créole porteur des affres de l'esclavage est laissé au seuil des portes de l'école. L'enseignement est très dur, comme pour ainsi dire calqué sur les rapports de force qui régissaient la société de plantation.

A partir de 1946, le système éducatif en Guadeloupe va considérablement se développer avec la construction de multiples écoles, collèges et lycées permettant la scolarisation d'une grande partie des Guadeloupéens. Cependant, le rattachement de la Guadeloupe à la France fait naître des contrastes culturels particulièrement significatifs. La langue de tous les enseignements est le français. Le créole est porteur de tabou et véhicule de souffrances, d'infériorité et de honte donc inadmissible dans l'école de la République française. Les enfants ne doivent plus l'utiliser, même si paradoxalement les aînés leur parlent créole. Les fonctions langagières du créole sont cantonnées à remplir des rôles précis pour des situations de communications quotidiennes certes, mais informelles. Marie-Christine Hazaël-Massieux (2006 : 283) parle de « [...] minoration en raison de l'absence ou des difficultés de son enseignement dans un univers scolaire où pendant des décennies, voire des siècles, le français a tenu la place unique [...] ».

Dans ce cadre, l'école impose une culture et une langue complètement inconnues des enfants guadeloupéens. Elle cherche à transmettre les valeurs d'un idéal républicain en mettant en œuvre, malgré elle, un processus d'acculturation. La langue et la culture créole représentent un frein au processus d'assimilation et d'acculturation, l'institution place les enfants guadeloupéens en situation de rupture avec leur milieu familial, sociolinguistique et culturel, ils sont alors victimes d'une violence symbolique certaine. Il faut penser français donc il faut apprendre le français et bien sûr en français, donc dans un environnement francisé : la classe de l'école républicaine. L'école devient le reflet de la France. Les savoirs et les contenus sont français donc étrangers, ils sont inadaptés et ne prennent pas en considération les réalités de la société guadeloupéenne et du vécu des enfants. Selon certains (Abou, 1988 ; Giraud, Gani & Manesse, 1992 ; Dany Bébel-Gisler, 1985) l'école s'attelle à déconstruire l'être social et culturel guadeloupéen et à façonner un nouvel être francisé et civilisé en correspondance avec des valeurs et des principes qui fondent la République. C'est en ce sens que l'enfant vit une violence symbolique, il est brimé, refoulé, dénigré dans ses caractéristiques créoles profondes. L'enfant se trouve dépourvu de sa langue maternelle et ainsi de sa spontanéité d'expression orale par conséquent déconnecté de sa pensée. De cette situation découle une stature de soumission, d'assimilation, d'intériorisation, d'intégration

³⁴ Cf. <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/depts-oultre-mer.asp>

(les processus sont vastes) ou de la mise en place d'un « discours mimétique chez l'élève » notion développée par André Lucrèce³⁵. « Quand, [...], les enfants sont encouragés à abandonner leur langue maternelle et son développement donc s'arrête, s'atrophie (*sic*); cela mine la base conceptuelle et personnelle de l'enfant » (Cummins, 2001 : 18). L'enfant en subissant la culture de l'école, va subir une altération, une aliénation de son être profond. Il se regarde tel qu'on l'a désormais façonné non plus tel qu'il est ou a été intrinsèquement. A cette époque, la politique du système éducatif, assez élitiste et refoulant aux confins des petites âmes écolières cette identité créole, fait apparaître les premiers signes d'échec scolaire. « La remise en cause fondamentale de l'Ecole française dans ses missions républicaines a littéralement surgi après la révolte de Mai 1968 dans des débats estudiantins [...] » (Deglas, 2010)³⁶.

Dans les années 70, avec entre autre la loi Haby en 1975, l'école se massifie. La cécité constante de l'Education nationale vis-à-vis de l'enseignement en Guadeloupe creuse un fossé entre les élèves les plus favorisés socialement et culturellement et les autres de milieux moins favorisés.

Jadis et naguère «sanctuaire» servant à renouveler la classe dominante, sa massification des années 70 ne fit que masquer cette fonction traditionnelle de renouvellement, c'est-à-dire la fabrication des élites et à mystifier ceux qui continuent à croire à ses valeurs d'égalité, à sa fonction d'« ascenseur social » (Deglas, 2010).

L'école continue à construire son élite sur les fondements qui visent à unifier et harmoniser les citoyens sous l'égide de la langue française mais qui au contraire dichotomise la société. Dans les années 80, les nombreuses lois qui réforment le système éducatif de la métropole sont bien sûr appliquées en Guadeloupe. On assiste à un certain nombre de mesures de restructuration comme la première loi de décentralisation en 1983. Les collectivités territoriales se divisent dorénavant les responsabilités sur les trois types d'établissements du système éducatif (Ecoles, Collèges, Lycées). Cela a pour avantage de sensibiliser, d'investir et d'engager les collectivités et les élus locaux dans la gestion et l'aménagement des structures scolaires. Puis en 1989, la loi d'orientation organise le système scolaire par cycle de la maternelle jusqu'au lycée. Cette loi prévoit également la mise en place de la formation des enseignants par la création d'IUFM. Enfin, tous les programmes éducatifs nationaux s'appliquent à toutes les régions et départements de France. Il sera intéressant de considérer plus en détail certaines lois portant sur l'intégration des langues régionales au sein du système éducatif.

Depuis 30 ans, l'éducation guadeloupéenne s'est développée sur ces bases et le système semble aujourd'hui bien stable et difficile à changer. Cependant, l'émergence de l'intérêt public pour l'éducation des enfants, pour les problèmes d'illettrisme et d'échec scolaire font apparaître une évolution des représentations de l'école et de son fonctionnement. La reconnaissance des langues régionales, les expériences et les recherches menées en milieu sociolinguistique guadeloupéen montrent l'évolution quant à la prise en charge et la considération du créole dans les structures scolaires. Le Ministère de L'Education nationale (2006) reconnaît par ailleurs que :

³⁵ Cf. cours magistral du 26.10.11 de Mme Factum-Sainton à l'IUFM de Guadeloupe.

³⁶ <http://www.caraiocreolenews.com/news.ccn.1.1956.html>

Le statut de la langue maternelle compte énormément dans l'apprentissage ; quand la langue seconde est vécue comme langue d'oppression et quand la langue maternelle est dévalorisée, le conflit entre les deux langues peut rendre l'apprentissage beaucoup plus difficile, les motivations plus complexes.

L'analyse de l'évolution de la prise en compte du créole dans le système éducatif en Guadeloupe permettra de percevoir les nouvelles représentations sur le créole et de se concentrer finalement sur l'intérêt d'utiliser le créole dans l'apprentissage de la lecture.

II.4. Le créole dans l'enseignement

Compte tenu du contexte historique et sociolinguistique dans lequel le créole s'est édifié, il est souvent considéré comme étant inférieur aux autres langues. « La langue créole est marquée par tout un cortège de valeurs négatives » (Cambrone, 2004 : 2). Langue née de la traite des esclaves, elle fut le témoin de la souffrance et de l'histoire douloureuse de millions de personnes. Le créole fut utilisé pendant deux siècles dans un rapport de force, entre maîtres et esclaves, ces derniers cantonnés à n'utiliser que cette langue et limités dans leurs échanges verbaux avec les autres esclaves. Pour se construire, le créole a dû parcourir un long chemin parsemé d'évolutions, d'altérations, d'améliorations et de représentations péjoratives.

Le créole n'a acquis ses lettres de noblesse que progressivement, en effet, au début interdit dans l'enceinte scolaire, il est aujourd'hui permis de l'enseigner ou de l'utiliser de la maternelle à l'Université.

Les premières expériences qui prennent en compte le bagage linguistique des enfants guadeloupéens sont certainement celles de Gérard Lauriette dans les années 50. Comme on a pu le voir plus en amont, l'instituteur avait opté pour un enseignement associé du français et du créole. En 1957, son écrit *Les débuts de l'enseignement aux Antillais créolophones guadeloupéens, martiniquais, ... par un enseignant guadeloupéen : Gérard Lauriette* montre l'attachement de l'enseignant à l'identité antillaise. Deux années après, il ouvre une école qu'il dénomme Institution Lauriette Gérard. En 1967, il est arrêté et transféré à la prison de la santé pour ne pas avoir respecté les cadres institutionnels fixés par l'Éducation nationale. Plus tard, malgré sa suspension, il propose « des méthodes d'apprentissage du français en s'appuyant sur le créole » (Bolos, 2006 : 2) dans *L'enseignement du français à partir du créole* (1972) et dans *Du vocabulaire créole-français à la rédaction française par Gérard Lauriette enseignant guadeloupéen créolophone* (document non daté). Il était pour une pédagogie adaptée qui prenne en compte le bagage linguistique de l'enfant, c'est-à-dire le créole. Il souhaitait que les deux langues aient le même statut et que les enfants comprennent les fonctionnements de l'une et de l'autre sur un système de comparaison ou de support de l'une par rapport à l'autre. En effet, il « [...] appuie son enseignement sur des stratégies visant à montrer aux élèves que les langues bien que structurellement différentes sont toutes équivalentes » (Jeannot-Fourcaud & Durizot Jno-Baptiste, 2008 : 2).

Docteur en Sciences de l'éducation et psychologue, Alain Dorville s'intéresse à la problématique que soulève la situation diglossique dans les apprentissages des enfants guadeloupéens. Il estime que l'école maternelle est défaillante dans le développement cognitif et intellectuel des enfants. Pour lui (1979 : 36), « les enfants guadeloupéens n'échouent pas dans la lecture parce qu'ils n'apprennent pas leur langue maternelle, mais parce que celle-ci étant totalement éliminée de l'école, ils ne peuvent accéder aux savoirs indispensables pour

apprendre n'importe quelle langue phonétique. En ce sens, ils additionnent les difficultés des enfants défavorisés et des émigrés ». Il élabore alors une méthode d'alphabétisation qu'il nomme *Grain de maïs* (1982) basée sur une étude complémentaire et comparative du français et du créole. Comme il reconnaît aussi qu' « on n'apprend à lire qu'une fois » (Duverger, 1990), Alain Dorville considère que l'apprentissage de la lecture peut commencer en créole sans gêner l'introduction, par la suite, de la lecture en français. La méthode de lecture étant acquise elle est transposable pour la lecture dans d'autres langues écrites.

Enfin l'idée la plus controversée concerne la nécessité pédagogique du recours au "créole écrit". L'équipe d'encadrement de la recherche-action de Douville Sainte-Anne introduisant le créole au cycle des apprentissages (CP-CE1), de 1986 à 1988, y voit la solution d'un accès plus efficace à l'écrit avec des conséquences positives sur l'apprentissage de la lecture en français. (Durizot Jno-Baptiste, 2006 : 3)

Encadrée et organisée notamment par Paulette Durizot Jno-Baptiste et Alain Dorville, la recherche-action de Douville vise à insérer le créole dans les enseignements de la langue française. L'objectif étant de faire prendre conscience aux élèves des « similitudes et des différences entre le français et le créole aux niveaux phonétique, morphologique, lexical et syntaxique » (Durizot Jno-Baptiste, 1996 : 18). Jean Duverger dans « On apprend mieux à lire avec deux langues » (1998) remarque que l'apprentissage de la lecture avec deux langues ne pose pas de difficultés spéciales mais qu'au contraire « [...] les apprentissages s'en trouvaient facilités et améliorés ». C'est dans cette optique que se placent Alain Dorville et Paulette Durizot Jno-Baptiste.

Les actions des enseignants introduisant le créole à l'école ne sont pas les seules qui ont participé à l'évolution de la place du créole dans notre société guadeloupéenne et dans le système éducatif. On peut évoquer par exemple l'Article 21 de la loi du 2 août 1984 :

Le Conseil régional détermine, après avis du comité de la culture, de l'éducation et de l'environnement, les activités éducatives et culturelles complémentaires relatives à la connaissance des langues et des cultures régionales, qui peuvent être organisées dans les établissements scolaires relevant de la compétence de la région. Ces activités, qui peuvent se dérouler pendant les heures d'ouverture des établissements concernés, sont facultatives et ne peuvent se substituer ni porter atteinte aux programmes d'enseignement et de formation définis par l'État (Assemblée nationale, 1984).

Puis, quelques années plus tard :

La loi d'orientation du 10 Juillet 1989 prévoit la mise en place d'enseignements facultatifs en langues et cultures régionales (Circulaire n°95-086). Elle permet de définir un programme d'actions destiné à assurer une meilleure prise en compte des spécificités régionales par le service public de l'Education Nationale (Anciaux, 2003 : 28).

Les institutions reconnaissent progressivement l'importance des particularités culturelles et linguistiques qu'il faut sauvegarder puisqu'elles font partie du patrimoine de la France. La loi d'orientation pour l'outre-mer en 2000, prône le développement de la culture et des identités outre-mer. En effet, dans ses articles 33 et 34, cette loi renforce l'idée de maintien des connaissances du patrimoine local soulevée par la loi d'orientation de 1989. Les articles sont repris ci-dessous :

Article 33

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

Article 34

Les langues régionales en usage dans les départements d'outre-mer font partie du patrimoine linguistique de la nation. Elles bénéficient du renforcement des politiques en faveur des langues régionales afin d'en faciliter l'usage. La loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux leur est applicable.

Jusqu'en 2001, le créole n'avait jamais été officiellement intégré dans les processus d'enseignement/apprentissage de l'école. Ceci s'explique sans doute en partie, parce que du point de vue de l'opinion générale, la « langue créole est considérée comme un obstacle à l'apprentissage du français, elle aurait des effets néfastes sur les jeunes guadeloupéens et martiniquais francophones » (Cambrone, 2004 : 2). Suite à la création du Capes de créole en 2001, sous l'impulsion notamment du Groupe d'Études et de Recherches en Espace Créolophone et Francophone (GEREC-F), le créole peut être officiellement enseigné dans les établissements du secondaire depuis la rentrée 2002. Dans la progression de cette intégration linguistique du créole au sein du système éducatif, s'ajoute l'article 20 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école en 2005 :

Le premier alinéa de l'article L. 312-10 du code de l'éducation est ainsi rédigé : « Un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'Etat et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage.

Selon Mirna Bolus (2006), il semble nécessaire dorénavant de faire des adaptations didactiques de l'enseignement du français en milieu bilingue français-créole, cela répondrait au souci de prendre en compte les arrière-plans sociolinguistiques des élèves dont parle Alain Dorville, avec sa notion de « déjà-là ».

En 2009, le statut du créole a sensiblement évolué dans le bulletin officiel : il devient « langue vivante régionale », comme toutes les autres langues dites régionales de France. L'une des caractéristiques des nouveaux enseignements du créole est son affiliation à la langue étrangère, et la part nulle faite à la culture dans laquelle il est pratiqué. En effet, selon les bulletins officiels du ministère de l'éducation nationale, l'approche et la progression des enseignements du créole doivent se référer au cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues, ce qui n'est pas le cas pour l'enseignement du français. (Fathum-Sainton, Gaydu, & Chéry, 2010 : 5)

À partir de ce moment, le créole est donc considéré comme une langue vivante « étrangère » et est enseigné en option aux côtés des autres langues vivantes comme l'anglais, l'espagnol ou l'allemand. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) représente la référence quant aux directives d'enseignement du créole.

Cette recherche documentaire et scientifique effectuée, synthétisée et transposée à mon cadre d'étude, je vais maintenant recentrer ma problématique et émettre des hypothèses en relation avec le contexte sociolinguistique guadeloupéen.

III. PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET METHODOLOGIE

III.1. Problématique et hypothèses

Le contexte guadeloupéen, de par son évolution historique et sociolinguistique, est caractérisé par une situation de diglossie, les langues française et créole se partagent les lieux et les moments de communication. Or, on a pu le voir, les enfants guadeloupéens n'ont plus exclusivement le créole pour langue maternelle, on peut alors dire que l'évolution du statut des langues contribue à produire des enfants bilingues dès le plus jeune âge. Je m'interroge sur l'influence éventuelle du bilinguisme des enfants en Guadeloupe, sur les processus d'acquisition des connaissances en français. Un enfant bilingue français/créole serait-il donc moins performant dans l'apprentissage de la lecture qu'un enfant monolingue français ? C'est une question à laquelle j'ai tenté de trouver des réponses précédemment en mettant en relief les avis des différents chercheurs et praticiens. Il en ressort que, contrairement à l'idée reçue, le bilinguisme serait « une chance » (Lüdi, 2005) pour l'enfant qui apprend à lire, car il permet de développer plus vite des compétences métalinguistiques, cognitives et pragmatiques nécessaires à l'acquisition de la lecture. Donc, dans ce contexte particulier, la question de la langue d'accueil à l'école (dès la maternelle) se pose car on ne peut continuer à nier les particularités culturelles et linguistiques des enfants guadeloupéens.

De plus, il semble qu'en Guadeloupe certaines conditions soient favorables pour un enseignement bilingue comme le montrent un certain nombre de faits concrets : l'instauration du Capes de créole, les programmes au Bulletin Officiel de 2008 prônant la maîtrise du langage oral, les différentes lois d'orientation pour le développement et le maintien des Langues et Cultures Régionales, l'intérêt du Ministère de l'Education nationale pour la prise en compte de la langue maternelle de l'enfant dans les apprentissages, le nouveau statut du créole en tant que Langue Vivante Régionale, les nombreuses recherches menées par les linguistes, sociologues, psychologues, didacticiens, pédagogues et enseignants. Ces facteurs font progresser « l'installation » du créole à l'école, plus particulièrement ils font évoluer l'idée d'adopter un enseignement bilingue français-créole dès l'entrée à la maternelle.

Et s'il est reconnu que le bilinguisme aide à construire des compétences que l'enfant doit mobiliser lors de la lecture, pourquoi ne pas envisager un enseignement bilingue ? Ainsi, on peut supposer qu'on éviterait à l'enfant la violence symbolique dont il est « victime » en entrant à l'école. Plus concrètement, et dans le même angle de vue que Paulette Durizot Jno-Baptiste, pourquoi ne pas opter pour un enseignement de la lecture avec des méthodes basées sur la complémentarité et la différence entre le français et le créole ? Dans une classe bilingue, les stratégies de lecture (identification et compréhension) ne seraient-elles pas plus vite assimilées par les élèves que dans une classe d'enseignement uniquement en français ? Dans quelles conditions et dans quelles mesures le créole pourrait-il être utilisé en classe ? Quel impact un enseignement bilingue pourrait-il avoir sur les acquisitions en lecture des élèves ? Les compétences métalinguistiques et cognitives se trouveraient-elles améliorées ?

Sur cette base problématique, l'hypothèse générale serait qu'un enseignement bilingue tendrait à améliorer la lecture. Précisément, je suppose qu'avec un enseignement bilingue français-créole, les compétences métalinguistiques et cognitives que développe déjà un individu grâce à son bilinguisme, pourraient être complétées et mobilisées plus efficacement pour l'apprentissage des fondamentaux de la lecture que dans le cas d'un enseignement unilingue français. La prise en compte du bagage linguistique de l'enfant pourrait l'aider à entrer plus rapidement dans le langage écrit et tendrait à améliorer ses compétences en lecture. Ainsi un élève, en classe bilingue, lirait et comprendrait plus vite qu'un enfant dans une classe ordinaire avec le français pour unique langue d'enseignement.

Dans mon TER de Master 1 présenté en 2012, j'envisageais de répondre à la problématique en élaborant une étude basée sur les trois types d'outils de recueil de données. Ce choix se justifiait par le fait que je souhaitais obtenir des résultats permettant d'étayer au maximum mes hypothèses. J'avais planifié de procéder en trois temps afin de choisir des variables dépendantes et indépendantes cohérentes pour éviter les biais.

La première phase concernait la sélection des deux classes à observer pour l'étude finale. Il était prévu de faire cette sélection à l'aide d'entretiens semi-directifs alliés d'observations préalables de séances de lecture. Cet outil aurait permis d'identifier les pratiques linguistiques en classe de dix enseignants et d'aboutir à une double classification : ceux qui pratiquent réellement un enseignement bilingue et ceux qui n'enseignent qu'en français (les utilisations du créole autres qu'à des fins éducatives et didactiques n'auraient pas été prises en compte).

Dans un second temps, je souhaitais déterminer les profils linguistiques des enfants en fonction des pratiques linguistiques familiales mais également en fonction du niveau d'accès à la culture littéraire. Par conséquent, à l'aide d'un questionnaire destiné aux parents, je pensais identifier et répertorier leurs pratiques linguistiques à la maison et ainsi déterminer le profil linguistique de leurs enfants.

Enfin, j'espérais aboutir au cœur de ma problématique avec les observations de séquences de lecture identiques mises en place dans deux situations scolaires linguistiquement différentes, l'une en français, l'autre bilingue français-créole.

Au final, cette méthodologie aurait permis de comparer les compétences en lecture, dans les deux domaines identification et compréhension, de deux groupes d'enfants bilingues mis en situations d'apprentissage linguistiquement différentes.

Pour des raisons de manque de temps, de disponibilité, de ressources et de moyens, j'ai dû procéder à une remodulation de la méthodologie préalablement choisie. Je présente aujourd'hui ce mémoire comme une amorce à une recherche plus poussée et plus précise sur les effets d'un enseignement bilingue en acquisition de la lecture que je souhaiterais poursuivre. En effet, j'espère réaliser dans sa totalité ce projet de recherche dans le futur. Ce travail représenterait alors un support introductif pour la mise en place de l'étude complète.

Ainsi, au vu de l'ampleur du travail demandé pour l'étude proposée l'année dernière, j'ai abandonné les deux premières phases qui consistaient à identifier les pratiques linguistiques des enseignants et les profils linguistiques des élèves. J'ai alors opté pour l'observation d'une seule classe de CP, dont le niveau de bilinguisme français-créole, tant chez les élèves que chez l'enseignant, est homogène. C'est un mode d'approche spécifique de l'activité dans la classe mais également privilégié pour l'étude des conduites dans leur contexte. L'objectif reste le même, il serait de mesurer les effets de deux séquences d'enseignement en lecture : l'une totalement en français, l'autre bilingue créole-français. La

différence se situe dans le fait que l'observation se passe sur deux séquences de lecture dans une même classe, au sein d'une même population et non plus dans deux classes différentes donc avec deux enseignants. Ce critère est important car il conviendra à l'enseignant d'adapter ses pratiques pour la séquence bilingue. Son comportement s'en retrouvera alors nécessairement moins spontané car il sera plus dans la réflexion pédagogique.

Au niveau des élèves, leur nombre étant réduit, ce critère représente un avantage car il permettrait d'alléger le travail d'exploitation des données après l'observation. Cela permettrait également d'éviter de se trouver dans une situation hétérogène, bien qu'éloignée de la réalité³⁷ – niveaux scolaires et profils linguistiques – trop importante. Enfin, les séquences seraient identiques structurellement et chronologiquement car composées de quatre séances progressives : découverte, apprentissage, entraînement et évaluation (S1 - S2 - S3 - S4).

Par conséquent, l'enseignement bilingue représenterait la variable indépendante et le niveau de compétences en lecture la variable dépendante. Les variables indépendantes (paramètres exogènes) sont des variables qui, si elles sont modifiées, peuvent influencer les variables dépendantes. Les variables dépendantes (paramètres endogènes) comme leur nom l'indique sont dépendantes des variables indépendantes.

En résumé, je présume que ce sont les pratiques éducatives linguistiques de l'enseignant qui améliorent les compétences de l'élève en lecture.

Voyons maintenant plus en détail les points qui constituent la méthodologie.

III.2. Méthodologie

Pour répondre à la problématique et permettre d'infirmier ou de confirmer les hypothèses, il est indispensable de recueillir des données, d'en traiter et d'analyser les résultats, de les discuter et d'en dégager des conclusions. Pour le recueil de données, ma méthodologie est basée sur l'observation en situation naturelle. Cette méthode devrait permettre de mettre en évidence les relations entre causes et effets, dans ce cas les effets d'un enseignement bilingue, en classe de lecture en français, sur les acquisitions des élèves en comparaison aux effets d'un enseignement unilingue français. L'observation se fait à l'aide d'une grille critériée pour enregistrer les réactions des élèves dans trois domaines principaux sur l'ensemble des activités menées en classe. Ces domaines sont la participation, l'implication et la réussite des élèves.

Au final, notre méthodologie permettrait de comparer les effets de l'enseignement dispensé aux élèves dans la séquence en français (SF) et ceux de l'enseignement dans la séquence bilingue (SB). Concrètement, je comparerai respectivement les séances 1, 2 et 3 de SF aux séances 1, 2, et 3 de SB. Enfin, je confronterai les résultats des élèves aux évaluations de SF à ceux des évaluations de SB, ce qui permettra de déterminer le niveau de réussite des élèves dans chacune des séquences. Je déduirai de cette comparaison, la séquence qui aura été la plus favorable à la réussite des élèves.

Pour expliciter la méthodologie, je présenterai la population choisie, puis les outils méthodologiques sélectionnés, enfin j'exposerai les modalités du déroulement de l'observation sur le terrain.

³⁷ Dans notre cas de figure, nous souhaitons surtout éviter une hétérogénéité linguistique trop importante pour écarter les éventuels biais liés aux autres profils bilingues en Guadeloupe.

III.2.1 Profils et population

La population sélectionnée pour cette étude provient des écoles publiques de Guadeloupe plus particulièrement de Petit-Bourg, centre-ville. Composée de 21 élèves (11 filles et 10 garçons) et de leur enseignant, la classe de CP a été choisie selon deux critères : le bilinguisme homogène des sujets à étudier (enseignant et élèves) et les pratiques linguistiques de l'enseignant au sein de sa classe. Il me paraissait important que tous les élèves ainsi que l'enseignant connaissent, utilisent et comprennent le créole sans difficultés.

Puisque, comme nous l'avons vu, pratiquement plus aucun enfant en Guadeloupe n'est exclusivement créolophone ou francophone (hormis les métropolitains nouvellement arrivés), il convenait de sélectionner avec soin une population à profil bilingue précoce, c'est-à-dire ceux qui ont fait l'apprentissage simultané des deux langues dès leur plus jeune âge. Ce choix est justifié par le fait que ces enfants bilingues précoces seraient supposés ne pas présenter de difficultés de compréhension quel que soit le code linguistique utilisé en classe par le professeur. De ce fait, il convenait d'écarter les bilingues autres que français-créole et les plurilingues (exemple : chinois-français-créole)³⁸. Une bonne connaissance des élèves et de leur milieu sociolinguistique par l'enseignant m'a permis de sélectionner la classe qui remplirait les conditions préalablement exposées.

Enfin, l'enfant qui sort de la GS de maternelle pour entrer au CP ne sait pas encore lire, par conséquent, j'ai préféré procéder à l'observation en période quatre de l'année scolaire, les enfants ayant déjà acquis certaines connaissances de base en lecture.

III.2.2. Outils de recueil de données

J'ai procédé à l'observation de deux séquences de lecture – l'une en français, l'autre en créole/français – sur deux phonèmes différents [f] et [ε]. L'observation est un outil qui permet d'enregistrer de façon précise et objective les comportements de l'enseignant et des élèves dans un cadre normal. Pour la première séquence en français (SF), l'observation était en situation naturelle, c'est-à-dire qu'il n'y avait aucun changement des habitudes de travail, des rituels, des pratiques linguistiques, didactiques et pédagogiques. On peut déduire que le cadre normal était respecté. Pour la séquence bilingue (SB), on peut qualifier l'observation d'observation en situation créée. En effet, c'était la première fois que les élèves participaient à une séquence de lecture dispensée en créole et en français, les modalités éducatives, quant à elles, restaient inchangées. La difficulté pour l'enseignant et pour les élèves était de respecter le code linguistique choisi pour cette séquence, c'est-à-dire majoritairement le créole.

Je n'ai pas eu la liberté du choix des phonèmes à étudier car les séquences devaient suivre la programmation annuelle que l'enseignant avait prévue. Les séquences étaient structurellement identiques, cela a permis une confrontation des observations entre séances en français et séances bilingues et d'évaluer au final les effets d'une séquence par rapport à l'autre. Pour rendre l'observation plus *objective*, il est indispensable de définir au préalable un certain nombre de critères. Les situations étant structurellement identiques, l'utilisation de la même grille d'observation reste cohérente. La grille permettrait par conséquent de dégager des données quantitatives directement comparables, assurant une *certaine* fiabilité instrumentale.

Cette méthode comparative basée sur l'analyse d'expériences en classe permettrait de relever les effets de la variable indépendante, l'enseignement bilingue, sur la variable

³⁸ Bien qu'un trilingue puisse être bi-ou plurilingue précoce, nous faisons ce choix pour éviter un potentiel biais dû à l'influence des autres langues parlées par l'enfant.

dépendante, le niveau de compétences en lecture des élèves. Le but est de comparer les comportements des élèves pour l'une et l'autre des séquences dans les domaines prédéfinis.

Cependant, l'observation directe peut présenter certaines limites car il faut nécessairement prendre en compte son caractère interactif. En effet, pour ne pas influencer les comportements des acteurs, je me suis (le plus que possible) placée en unique observatrice, avec une interaction très limitée avec les élèves et l'enseignant. De plus, j'ai tenté de ne pas me limiter à l'enregistrement des seuls items comportementaux prédéfinis dans le but de pouvoir compléter ma grille en y intégrant d'éventuels nouveaux éléments repérés lors de l'observation.

L'observation directe nécessite l'établissement d'une grille³⁹ indispensable pour noter et décrire les comportements des acteurs au moment où ils se produisent. La grille étant mon seul instrument de description et de synthèse de l'observation, je tenais à y répertorier tous les éléments qui me semblaient pertinents pour ma recherche. Donc chaque séance possède sa grille d'observation. Chacune de ces grilles comporte les items suivants : le type de séance observée, le phonème concerné, la date, le nombre d'absents, l'ambiance générale de la classe en début et en fin de séance, le contexte, une rubrique « commentaires » et enfin le corps de grille avec l'intitulé des activités et les critères prédéfinis pour l'évaluation des trois domaines pour chaque activité.

La grille finalement élaborée présente deux grandes entrées : *Activités* et *Critères*. Les séquences se composent de 15 activités et neuf critères chacune.

Les 15 activités sont regroupées en quatre blocs : « *Phonologie* » (A1, A2, A3, A4, A5, A6 et A8) « *Principe alphabétique* » (A7, A9, A13, A14 et A15) « *Institutionnalisation* » (A10) et « *Métacognition* » (A11 et A12). La dénomination exacte de ces activités est précisée dans les grilles en annexes.

Les neuf critères, comme évoqué précédemment, concernent trois domaines : « *participation* », « *implication* » et « *réussite* » des élèves. La participation et l'implication des élèves indiquent leur engagement dans l'activité. Cet engagement peut être révélé par le nombre de levées de mains ou d'ardoises (C1), de prises de parole (C2) ou de validation (C3), mais aussi par le degré de concentration avec le nombre d'élèves concentrés (C4), bavards (C5) ou agités (C6). Le critère réussite se décline en trois sous-critères : le temps d'effectuation de la tâche (C7), le nombre d'élèves ayant réussi par activité (C8) et le nombre de réussites en fonction d'une échelle d'appréciation (C9). Le temps d'effectuation permet d'évaluer l'efficacité et la rapidité des élèves pour réaliser une tâche donnée. Le nombre de réussites indique le niveau d'acquisition et de compréhension des élèves à la fin de chaque séquence.

III.2.3. Déroulement

La première phase du déroulement de l'enquête concerne son organisation. La seconde correspond à l'observation sur le terrain. Enfin, la troisième vise à traiter et mettre en forme les données recueillies lors de l'observation.

³⁹ Cf. P.56 à 58. Annexe N°2 et 3 Grilles d'observation des séquences

a. Préparation de l'observation

Premièrement, j'ai choisi un établissement scolaire du secteur public. De plus, il me paraissait indispensable de sélectionner les classes en fonction des pratiques linguistiques des enseignants. Quatre écoles comptant chacune d'elles deux CP ont été sélectionnées. Pour choisir la classe de CP à observer, j'ai eu un entretien semi-directif avec chaque professeur des écoles (soit huit entretiens d'environ dix minutes) afin de déterminer trois éléments : leurs représentations du créole à l'école et leurs pratiques linguistiques en classe ainsi que le profil linguistique général de leurs élèves⁴⁰. C'est une technique d'interrogation qui permet au professeur de verbaliser en s'appuyant sur son expérience et de porter un regard sur ses pratiques éducatives. Pour réussir à faire parler l'enseignant, il faut établir un climat de confiance et de confiance. Toutefois, il faut veiller à ne pas créer de lien affectif trop important avec l'enquêté car cela pourrait fausser la légitimité de ses réponses. L'entretien semi-directif consiste à se laisser guider par l'enquêté tout en ayant au préalable défini un cadre composé de thèmes à aborder avec lui. Cette démarche était importante pour différencier les professeurs qui dispensent un enseignement bilingue français-créole de ceux qui enseignent uniquement en français.

A l'issue de ces entretiens, seule une classe correspondait aux critères que j'avais établis, le choix fut donc aisé. En effet, les entretiens ont révélé qu'il y avait des élèves d'origine dominiquaise dans cinq des CP sélectionnés, donc certainement trilingues précoces ou bilingues anglais-créole plutôt que français-créole. Dans les deux autres classes, le créole était totalement absent des enseignements, en effet, les professeurs n'enseignaient ni n'utilisaient le créole dans leur classe. J'ai alors pensé que d'introduire le créole dans l'une ou l'autre de ces classes constituerait une situation nouvelle et certainement *perturbante*, surtout pour une première expérience d'observation, ce fait aurait pu participer à biaiser les résultats de la recherche.

Administrativement et pour des raisons de sécurité, il faut faire une demande d'autorisation de présence dans l'école pour l'observation. Cette demande s'est faite auprès de l'IUFM, qui l'a transmise à l'inspecteur de circonscription pour que ce dernier en informe le directeur de l'établissement concerné.

J'envisageais d'être présente en classe pour procéder aux observations directes complétées d'enregistrements vidéos « post-exploitable ». Cependant, sur les 21 élèves de la classe seuls neuf avaient obtenu l'autorisation parentale d'être filmés. J'ai dû opter pour des enregistrements uniquement sonores des séances. Avec un courrier beaucoup plus précis sur les raisons et les motivations de ces enregistrements liées à mon objet d'étude, la demande a été acceptée à l'unanimité parentale.

Puis, il a été question d'identifier les méthodes de travail et la structure progressive des séquences que l'enseignant met en place habituellement. Comme déjà expliqué, les séquences possèdent le même squelette donc suivent la même progression⁴¹. Cela autorise à comparer sur les mêmes bases et à établir des critères communs d'évaluation des effets de la langue choisie pour chaque séance. Une séquence de lecture sur un phonème s'étale sur une semaine scolaire, dans notre cas elle s'est déroulée du jeudi matin pour la première séance de découverte au mardi d'après pour la dernière séance d'évaluation.

⁴⁰ Cf. P.60. Annexe N°4 : Entretien PE

⁴¹ Cf. P.62 à 64 Annexe N°5 et 6 : Fiches de séquences en français et bilingue créole-français

Avant de procéder à l'observation des séquences, il était important de penser aux critères d'observation qui composeraient ma grille. J'ai décliné les 3 blocs de critères (participation, implication, réussite) en 9 comportements d'élèves directement observables.

Les premiers concernent la participation et l'implication, révélatrices de l'engagement et de la motivation des élèves. L'engagement et la motivation peuvent être considérés comme des facteurs favorisant la réussite. J'en déduis donc que les pratiques pédagogiques et linguistiques de l'enseignant, en agissant directement sur leur engagement et leur motivation, constituent des variables qui peuvent influencer indirectement la réussite des élèves.

Les comportements suivants concernent la réussite aux entraînements et aux évaluations.

b. L'observation sur le terrain

L'observation représente la seconde phase du protocole d'enquête. Cette observation concerne quatre séances en français et quatre séances bilingues. Les séances 1 à 3 ont duré 40 minutes, les séances 4 ont duré 20 minutes. Les jours d'observation étaient les jeudi 18, vendredi 19, lundi 22 et Mardi 23 avril 2013 pour la séquence sur le phonème [f]. Puis, les jeudi 25, vendredi 26, lundi 29 et mardi 30 avril 2013 pour la séquence sur le phonème [ɛ]. Les séances ont toutes commencé à 9h40 juste après la récréation. Le temps total d'observation a donc été de 4h40. Les fiches séquences et les grilles d'observation permettent de reprendre les modalités des différentes séances ainsi que leurs phases respectives.

La configuration en U des tables de la classe me permettait de voir 17 élèves de profil sur les 21 si je m'installais au fond de la salle. J'ai procédé aux enregistrements audio avec mon appareil photographique numérique en ayant pris le soin d'obstruer l'objectif pour éviter l'enregistrement des images. Ces enregistrements pouvaient offrir la possibilité d'être exploités par la suite pour compléter l'observation directe.

Toutes les séances de la séquence bilingue ont été dispensées majoritairement en créole. L'alternance codique et le français ont été utilisés uniquement pour l'institutionnalisation et pour l'évaluation. Pour les exercices d'entraînement, la consigne en français a été effacée et donnée uniquement à l'oral en créole. Pour les exercices de graphie sur l'ardoise ou sur le cahier, la consigne a été donnée en créole en précisant aux élèves qu'ils devaient écrire le mot en français.

L'observation a nécessité de mener simultanément plusieurs actions : le repérage et le dénombrement des comportements (levée de main, bonne réponse, bavardage...), leur notation dans la grille mais aussi la prise de notes complémentaires. Chaque critère préalablement choisi a été observé et noté pour chaque activité. A la fin de chaque séance, je récupérais les cahiers pour faire les copies d'exercices d'entraînement ou d'évaluation. Les grilles d'observation reprennent précisément le déroulement de chaque séance mettant en valeur une progression par activités.

c. Mise en forme et traitement des données de l'observation

Chaque grille d'observation a fait l'objet d'une mise au propre et d'une mise en forme informatique sur tableur afin de permettre une exploitation quantitative des données. Chaque enregistrement a été soigneusement écouté pour être globalement retranscrit à l'écrit afin de repérer d'éventuels éléments manqués lors de l'observation. L'ensemble des supports (grilles, notes, retranscriptions et copies d'exercices) ont été rassemblés par séance pour être croisés afin de compléter les données.

Puis, pour permettre une comparaison par critères pour chaque activité d'une séquence à l'autre et pour construire notre tableau récapitulatif, j'ai ajouté les données de chaque séance entre elles. Par exemple, l'activité A7 « Identifier la graphie du son » est une activité qui revient plusieurs fois dans la séquence, on a donc fait la moyenne des données de toutes les activités A7. Toutes les activités ne sollicitent pas toujours tous les comportements retenus. En effet, lors de la dictée (A14 ou A15), les élèves n'ont pas été interrogés à l'oral, il était alors impossible de comptabiliser les prises de paroles par exemple. Par souci de lisibilité et de compréhension, nous avons choisi de transposer les données en pourcentages, ce qui permettra aussi de faire des comparaisons rapides et représentatives.

Enfin, les données de chaque critère observé sont représentées par un graphique comparant les résultats des activités de la séquence en français (SF) à ceux des activités de la séquence bilingue (SB). Par contre, pour une meilleure lecture, les critères C7 « Temps pour réaliser une tâche » et C9 « réussite selon échelle d'appréciation » sont représentés sur deux graphiques séparés : l'un pour SF l'autre pour SB ; la comparaison doit alors s'effectuer par lecture parallèle puis croisée des deux graphiques. Ces deux critères mettent en jeu une notion d'échelle. Celle-ci peut être de temps pour C7 ou d'appréciation pour C9. Par ailleurs, les appréciations « Très Bien », « Bien », « A Bien » et « Passable » sont attribuées en fonction du nombre d'erreurs que l'élève aurait commises. En effet, j'ai établi une échelle selon le nombre de bonnes réponses attendues par exercice. Par exemple, la dictée de mots (A14) comporte dix mots, il est donc attendu dix bonnes réponses ce qui donne l'appréciation « TB », de une à trois erreurs l'élève aura « B », de quatre à six « AB » et plus de six erreurs il obtiendra « P ». Chaque exercice comporte un nombre différent de bonnes réponses attendues, c'est pourquoi il a été établi une échelle decrescendo en fonction de ce nombre pour chaque exercice.

Il y a donc 12 graphiques correspondants à trois domaines d'observation (participation, implication et réussite). Les graphiques 1, 2 et 3 relèvent de la participation, le graphique 4 du domaine de l'implication et les graphiques 5 à 10 de celui de la réussite des élèves. Enfin, deux graphiques supplémentaires reprennent les résultats d'observation des différents critères pour chaque séance (Graphique 11 et 12). Ces derniers graphiques en radars permettent de donner une image globale de l'effet de chaque séquence sur l'engagement et la réussite des élèves. Le premier représente le pourcentage des élèves actifs par domaines (participation, implication et réussite). Le second représente la réussite des élèves par types d'activités (phonologie, principe alphabétique, institutionnalisation, métacognition).

Sur la base de ces graphiques, l'analyse et la discussion des résultats émanant de l'observation permettront d'infirmer ou de confirmer les hypothèses de départ.

IV. PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

IV.1. Présentation des résultats pour nos trois domaines

Lors de l'observation, il a fallu dénombrer les différents comportements relatifs à trois domaines : participation, implication et réussite. Je présenterai donc les résultats de l'observation en fonction de ces domaines par activités pour chacune des séquences. Les grilles d'observation mise en annexes indiquent les données brutes directement relevées lors de l'observation tandis que les tableaux ci-dessous reprennent ces données en pourcentages pour permettre une comparaison directe, une meilleure lecture graphique et une harmonisation des données entre elles.

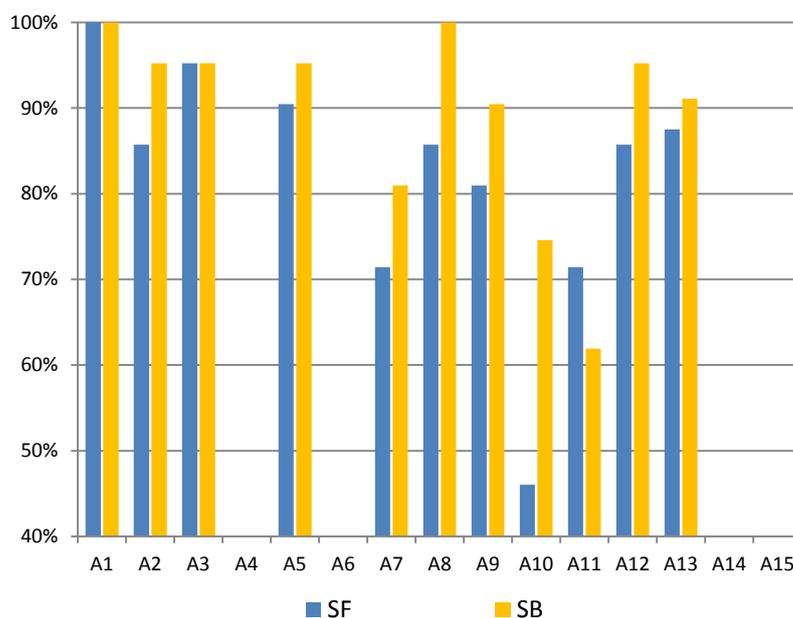
IV.1.1. La participation des élèves

Pour rendre compte de la participation des élèves sur chaque séquence (SF et SB) j'ai relevé le nombre de levées de main ou d'ardoise (C1), le nombre de prises de parole (C2) et le nombre de validations par levée de main (C3) lors de chaque activité. Les résultats obtenus sont exprimés en pourcentages dans des tableaux et représentés par les diagrammes en bâton ci-dessous.

Critère C1 : Comparaison du nombre de levées de main ou d'ardoise

| Activités | Critère C1 : Levées de main ou d'ardoise | |
|-----------|------------------------------------------|-------|
| | SF(%) | SB(%) |
| A1 | 100,0 | 100,0 |
| A2 | 85,7 | 95,2 |
| A3 | 95,2 | 95,2 |
| A4 | 0,0 | 0,0 |
| A5 | 90,5 | 95,2 |
| A6 | 0,0 | 0,0 |
| A7 | 71,4 | 81,0 |
| A8 | 85,7 | 100,0 |
| A9 | 81,0 | 90,5 |
| A10 | 46,0 | 74,6 |
| A11 | 71,4 | 61,9 |
| A12 | 85,7 | 95,2 |
| A13 | 87,5 | 91,1 |
| A14 | 0,0 | 0,0 |
| A15 | 0,0 | 0,0 |

**Tableau1 Comparaison SF/SB
% Mains ou ardoises levées**



**Graphique1 Comparaison SF/SB
% Mains ou ardoises levées**

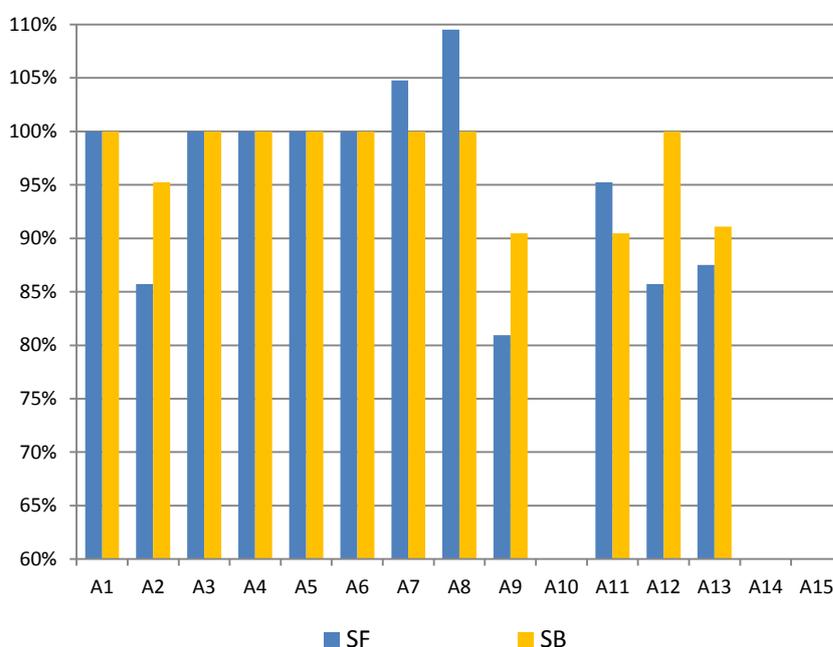
Les activités A4, A6, A14 et A15 ne sont pas des activités qui sollicitent la demande d'une prise de parole ou la manifestation d'une réponse par levée de main ou d'ardoise.

En général, la participation des élèves lors de la séquence bilingue a été plus importante que pour la séquence en français.

Critère C2 : Comparaison du nombre de prises de parole

| Activités | Critère C2 : Elèves prenant la parole | |
|-----------|---------------------------------------|-------|
| | SF(%) | SB(%) |
| A1 | 100,0 | 100,0 |
| A2 | 85,7 | 95,2 |
| A3 | 100,0 | 100,0 |
| A4 | 100,0 | 100,0 |
| A5 | 100,0 | 100,0 |
| A6 | 100,0 | 100,0 |
| A7 | 104,8 | 100,0 |
| A8 | 109,5 | 100,0 |
| A9 | 81,0 | 90,5 |
| A10 | 0,0 | 0,0 |
| A11 | 95,2 | 90,5 |
| A12 | 85,7 | 100,0 |
| A13 | 87,5 | 91,1 |
| A14 | 0,0 | 0,0 |
| A15 | 0,0 | 0,0 |

**Tableau2 Comparaison SF/SB
% Elèves prenant la parole**



**Graphique2 Comparaison SF/SB
% Elèves prenant la parole**

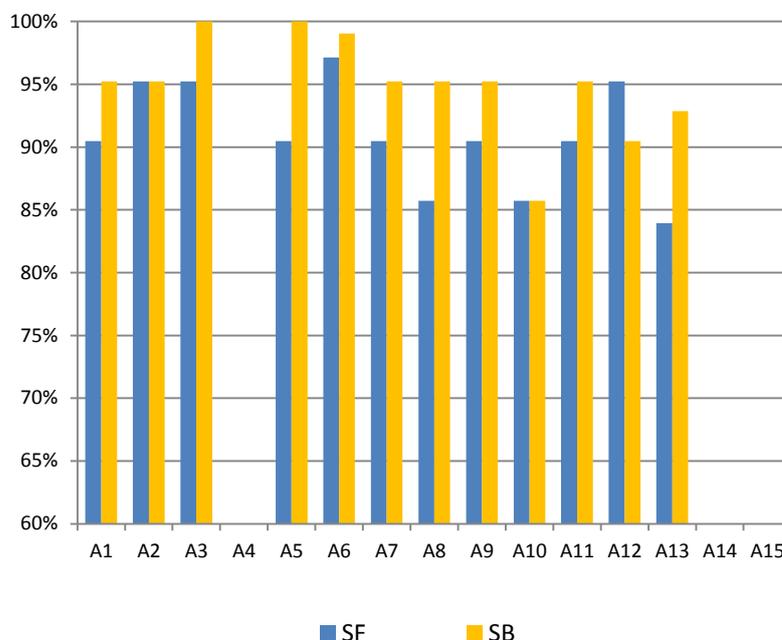
Les activités A1, A3, A4, A5, A6, A7 et A8 sont des activités dans lesquelles le professeur a sollicité tous les élèves à l'oral. Les activités A7 et A8 en SF obtiennent des pourcentages supérieurs à 100% car ces activités ont nécessité davantage de prises de parole de la part des élèves pour aboutir à la bonne réponse, soit une prise de parole en plus pour A7 et deux pour A8. Par contre pour l'activité A11, les élèves ayant pris la parole sont plus nombreux en séquence unilingue.

En général, le pourcentage d'élèves prenant la parole en séquence bilingue est supérieur à celui de la séquence en français.

Critère C3 : Comparaison du nombre de validations

| Critère C3 : Elèves validant par levée de main | | |
|-------------------------------------------------------|---------------|---------------|
| Activités | SF (%) | SB (%) |
| A1 | 90,5 | 95,2 |
| A2 | 95,2 | 95,2 |
| A3 | 95,2 | 100,0 |
| A4 | 0,0 | 0,0 |
| A5 | 90,5 | 100,0 |
| A6 | 97,1 | 99,0 |
| A7 | 90,5 | 95,2 |
| A8 | 85,7 | 95,2 |
| A9 | 90,5 | 95,2 |
| A10 | 85,7 | 85,7 |
| A11 | 90,5 | 95,2 |
| A12 | 95,2 | 90,5 |
| A13 | 84,0 | 92,9 |
| A14 | 0,0 | 0,0 |
| A15 | 0,0 | 0,0 |

**Tableau3 Comparaison SF/SB
% Elèves validant par levée de main**



**Graphique3 Comparaison SF/SB
% Elèves validant par levée de main**

L'activité A4 apparaît en séance 1 « Découverte » et en séance 4 « Evaluation ». Cette activité n'a pas nécessité de validation par levée de main. Les activités A14 et A15 (dictées de mots, de phrases et reconstitution graphique) apparaissant aux séances 3 et 4, sont des activités individuelles et écrites, elles n'ont donc pas nécessité de validation de l'ensemble de la classe par levée de main.

En général, les élèves validant par levée de main ont été plus nombreux à se manifester en séquence bilingue en comparaison à la séquence en français.

IV.1.2. L'implication des élèves en fonction de leur concentration

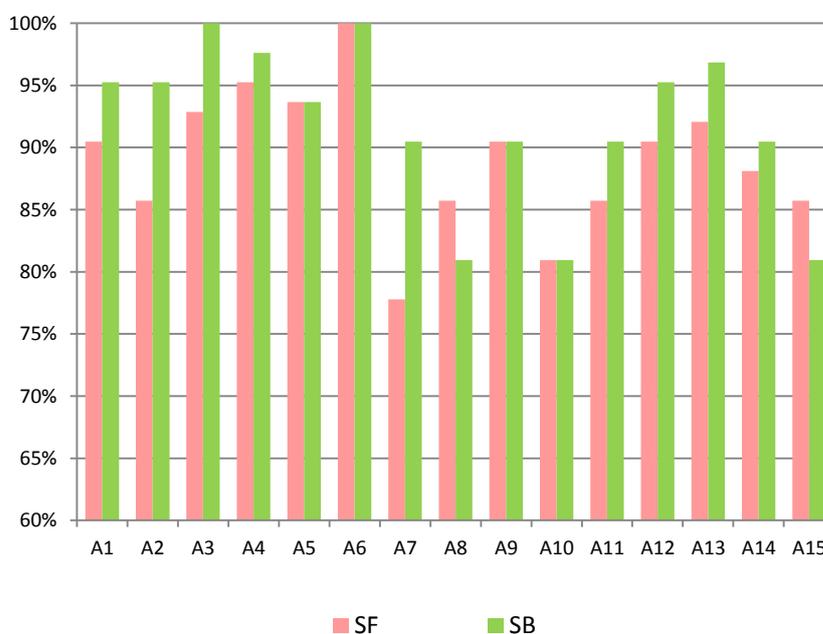
La concentration des élèves révèle leur implication dans l'activité. Donc, pour identifier le nombre d'élèves concentrés (C4), il a été noté pour chaque activité les élèves bavards (C5) et agités (C6)⁴². On peut considérer ces élèves comme n'étant pas concentrés. Le nombre d'élèves concentrés par activité a par conséquent été obtenu par déduction des élèves bavards et agités à la totalité des élèves de la classe (soit 21 élèves). Il est possible alors de comparer dans le tableau et le graphique ci-dessous la concentration des élèves pour les deux séquences.

⁴² Sont qualifiés d'élèves bavards et agités, les élèves ayant interrompu au minimum deux fois l'enseignant

Critère C4 : Comparaison du nombre d'élèves concentrés par séquence

| Activités | Critère C4 : Elèves concentrés | |
|-----------|--------------------------------|--------|
| | SF (%) | SB (%) |
| A1 | 90,5 | 95,2 |
| A2 | 85,7 | 95,2 |
| A3 | 92,9 | 100,0 |
| A4 | 95,2 | 97,6 |
| A5 | 93,7 | 93,7 |
| A6 | 100,0 | 100,0 |
| A7 | 77,8 | 90,5 |
| A8 | 85,7 | 81,0 |
| A9 | 90,5 | 90,5 |
| A10 | 81,0 | 81,0 |
| A11 | 85,7 | 90,5 |
| A12 | 90,5 | 95,2 |
| A13 | 92,1 | 96,8 |
| A14 | 88,1 | 90,5 |
| A15 | 85,7 | 81,0 |

**Tableau4 Comparaison SF/SB
% Elèves concentrés**



**Graphique4 Comparaison SF/SB
% Elèves concentrés**

En général, pour toutes les activités, les deux séquences comptabilisent un pourcentage d'élèves concentrés toujours supérieur à 75%. Le nombre d'élèves concentrés est supérieur pendant la séquence bilingue par rapport au nombre d'élèves concentrés lors de la séquence en français. Par contre, pour les activités A8 (*citer un mot contenant le phonème*) et A15 (*dictée de phrases*) la séquence en français obtient un pourcentage d'élèves concentrés supérieur à celui de la séquence bilingue.

IV.1.3. La réussite des élèves

Pour noter la réussite des élèves, trois critères ont été retenus : C7 « le temps d'effectuation de la tâche », C8 « le nombre d'élèves ayant réussi » et C9 « le nombre de réussites en fonction d'une échelle d'appréciation ».

J'ai comptabilisé les résultats des élèves aux différents exercices d'entraînement et d'évaluation mais également lors des prises de parole. Le critère C8 reprend donc les données liées aux critères C2 et C3. En effet, lors des prises de parole et des validations par levée de main, les élèves ont formulé des bonnes réponses qui entrent en ligne de compte dans leur réussite.

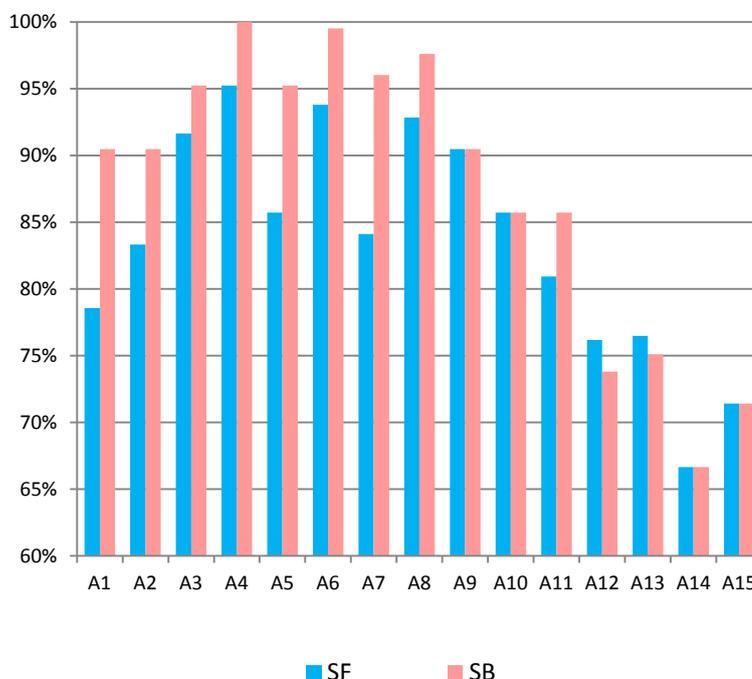
Dans un premier temps, les résultats obtenus pour le critère C8 seront présentés sous la même forme que précédemment. Puis, les critères C7 et C9 feront l'objet d'un traitement

particulier puisqu'ils font appel aux échelles de temps et d'appréciation. Ils restent représentés par des graphiques en diagramme mais en fonction de quelques activités seulement. Le critère C7 a pu être évalué à toutes les séances notamment lors des activités A4 (*discrimination auditive*), A5 (*repérage du son*), A7 (*retrouver la graphie du son*), A10 (*trace écrite*), A13 (*choix de graphie*) et A14 (*reconstitution des mots*). Le critère C9 n'apparaît qu'aux séances 3 « Entrainement » et 4 « Evaluation » pour les activités A4 (*discrimination auditive*), A5 (*repérage du son*), A13, A14 et A15 (*dictées de mots et de phrases*).

Critère C8 : Comparaison du nombre d'élèves ayant réussi

| Activités | Critère C8 : Elèves ayant réussi | |
|-----------|----------------------------------|--------|
| | SF (%) | SB (%) |
| A1 | 78,6 | 90,5 |
| A2 | 83,3 | 90,5 |
| A3 | 91,7 | 95,2 |
| A4 | 95,2 | 100,0 |
| A5 | 85,7 | 95,2 |
| A6 | 93,8 | 99,5 |
| A7 | 84,1 | 96,0 |
| A8 | 92,9 | 97,6 |
| A9 | 90,5 | 90,5 |
| A10 | 85,7 | 85,7 |
| A11 | 81,0 | 85,7 |
| A12 | 76,2 | 73,8 |
| A13 | 76,5 | 75,1 |
| A14 | 66,7 | 66,7 |
| A15 | 71,4 | 71,4 |

Tableau5 Comparaison SF/SB
% Elèves ayant réussi



Graphique5 Comparaison SF/SB
% Elèves ayant réussi

Les élèves ont un taux de réussite supérieur à 65% pour toutes les activités. Sur neuf activités, la séquence bilingue comptabilise plus de réussite que la séquence en français. Pour les activités A9, A10, A14 et A15 la réussite des élèves s'équivaut. Par contre, les élèves ont mieux réussi lors de la séquence en français pour les activités A12 (trouver la consigne) et A13 (choix de graphie).

En général, les élèves ont mieux réussi en séquence bilingue qu'en séquence en français.

Critère C7 : Comparaison des temps de réalisation de la tâche en fonction des activités

Les activités A4, A5, A7, A13 et A14 se sont déroulées sur une durée de cinq, les résultats notés lors de l'observation sont alors représentés sur un même graphique. Cependant, l'activité A10 (institutionnalisation) représentant la trace écrite, s'est déroulée sur une durée de 12 minutes ; elle fait donc l'objet d'une représentation graphique séparée, toujours basée sur la comparaison des deux séquences.

- ◆ Résultats des activités A4, A5, A7, A13 et A14 : durée de 5 minutes pour réaliser les exercices

| Séquence français - Critère C7 - % | | | | | |
|-------------------------------------------|------|------|----------|-----------|------|
| Grille de temps | A4 | A5 | A7 (1+2) | A13 (1+2) | A14 |
| t<1min | 9,5 | 4,8 | 7,1 | 2,3 | 0,0 |
| 1min<t<3min | 52,4 | 47,6 | 28,6 | 34,3 | 42,9 |
| 3min<t<5min | 38,1 | 42,9 | 45,2 | 48,9 | 42,9 |
| 5min<t | 0,0 | 4,8 | 19,0 | 14,5 | 14,3 |

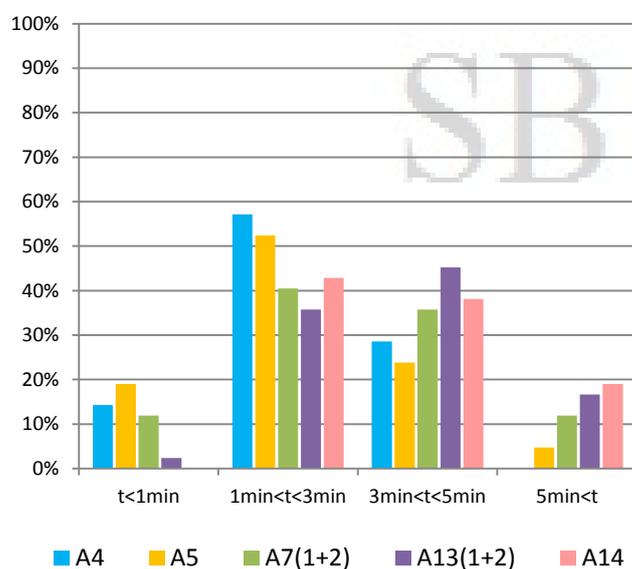
Tableau6 Séquence français
% Elèves selon grille de temps pour réaliser une tâche



Graphique6 Séquence française (SF)
% Elèves selon échelle de temps pour réaliser une tâche

| Séquence bilingue - Critère C7 - % | | | | | |
|-------------------------------------------|------|------|----------|-----------|------|
| Grille de temps | A4 | A5 | A7 (1+2) | A13 (1+2) | A14 |
| t<1min | 14,3 | 19,0 | 11,9 | 2,4 | 0,0 |
| 1min<t<3min | 57,1 | 52,4 | 40,5 | 35,7 | 42,9 |
| 3min<t<5min | 28,6 | 23,8 | 35,7 | 45,2 | 38,1 |
| 5min<t | 0,0 | 4,8 | 11,9 | 16,7 | 19,0 |

Tableau7 Séquence Bilingue
% Elèves selon grille de temps pour réaliser une tâche



Graphique7 Séquence bilingue (SB)
% Elèves selon échelle de temps pour réaliser une tâche

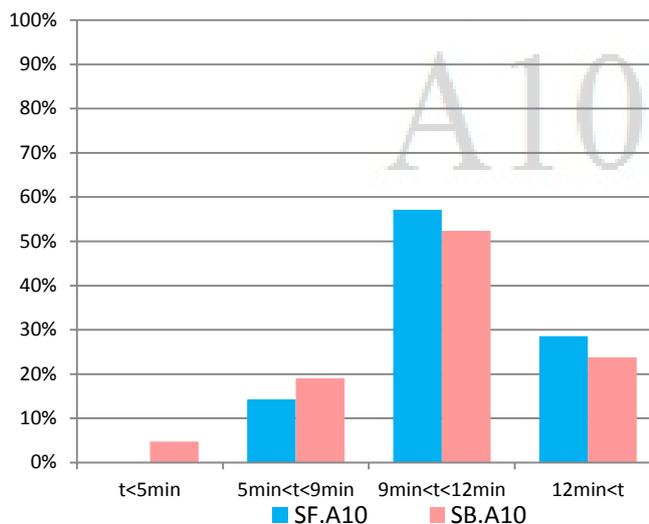
Pour les deux séquences et pour toutes les activités, plus de la moitié de la classe termine la tâche dans le temps imparti. Les élèves ayant terminé la tâche en moins d'une minute et ceux ayant terminé après les 5 minutes représentent pour chaque activité un pourcentage inférieur à 20%.

Pour l'activité A7, plus de 88% des élèves en séquence bilingue ont terminé la tâche en moins de 5 minutes contre 80% en séquence en français. Par contre, pour l'activité A13, plus de 85% des élèves en séquence en français ont terminé la tâche en moins de 5 minutes contre 83% en séquence bilingue.

◆ Résultats de l'activité A10 : durée de 12 minutes pour réaliser la trace écrite

| Grille de temps | Activité A10 - Critère C7 | |
|-----------------|---------------------------|--------|
| | SF (%) | SB (%) |
| t<5min | 0,0 | 4,8 |
| 5min<t<9min | 14,3 | 19,0 |
| 9min<t<12min | 57,1 | 52,4 |
| 12min<t | 28,6 | 23,8 |

Tableau8 Comparaison SF/SB
% Elèves selon grille de temps pour réaliser une tâche



Graphique8 Comparaison SF/SB
% Elèves selon grille de temps pour réaliser une tâche

Pour les deux séquences, 71,4% des élèves ont terminé dans le temps imparti. Un seul élève a terminé la trace écrite en moins de 5 minutes en séquence bilingue. Les élèves ayant terminé au delà du temps imparti sont plus nombreux en séquence en français qu'en séquence bilingue.

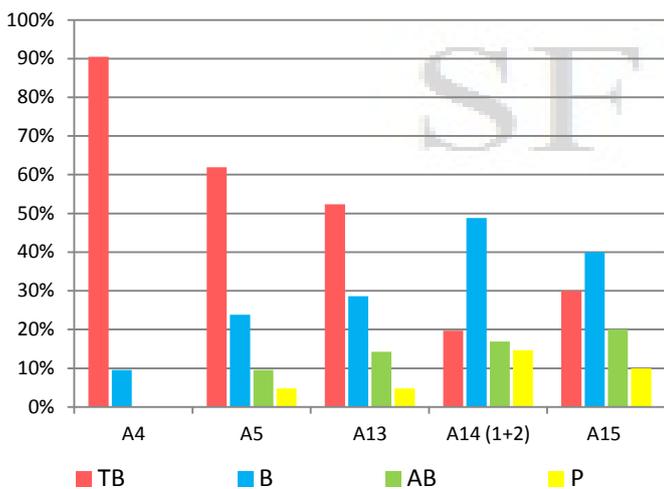
De façon générale, les élèves ont été plus rapides en séquence bilingue qu'en séquence en français.

Critère C9 : Comparaison de la réussite des élèves par activité selon échelle d'appréciation

Comme déjà évoqué, l'échelle d'appréciation a été établie en fonction du nombre d'erreurs commises par les élèves. Puis, j'ai pu noter la réussite des élèves mais uniquement pour les activités A4, A5, A13, A14 et A15 qui correspondent aux dictées et aux exercices d'entraînement ou d'évaluation des séances 3 et 4 dans les deux séquences. Les activités A4 et A5 sont des activités de phonologie (discrimination auditive – repérage du son). Les activités A13, A14 et A15 sont des activités ayant trait au principe alphabétique (choix de la graphie, dictées).

| Activités | Séquence français - Critère C9 | | | |
|------------------|---------------------------------------|------|-------|------|
| | TB(%) | B(%) | AB(%) | P(%) |
| A4 | 90,5 | 9,5 | 0,0 | 0,0 |
| A5 | 61,9 | 23,8 | 9,5 | 4,8 |
| A13 | 52,4 | 28,6 | 14,3 | 4,8 |
| A14 (1+2) | 19,7 | 48,8 | 16,9 | 14,6 |
| A15 | 30,0 | 40,0 | 20,0 | 10,0 |

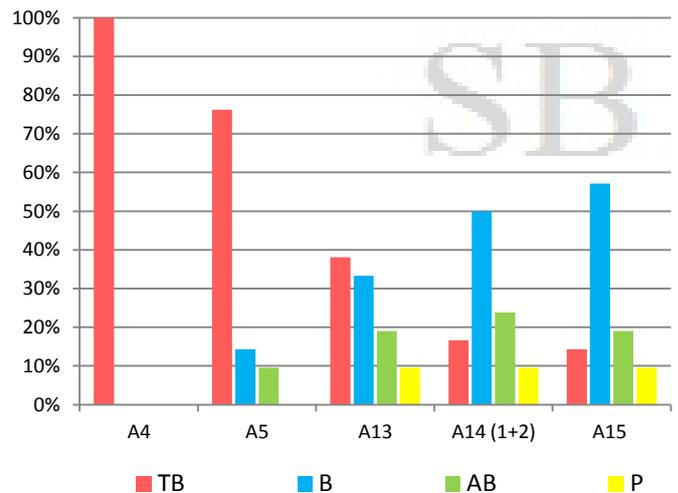
Tableau9 Séquence français - % Elèves ayant réussi selon échelle d'appréciation



Graphique9 Séquence français (SF)
% Elèves ayant réussi selon échelle d'appréciation

| Activités | Séquence bilingue - Critère C9 | | | |
|------------------|---------------------------------------|------|-------|------|
| | TB(%) | B(%) | AB(%) | P(%) |
| A4 | 100,0 | 0,0 | 0,0 | 0,0 |
| A5 | 76,2 | 14,3 | 9,5 | 0,0 |
| A13 | 38,1 | 33,3 | 19,0 | 9,5 |
| A14 (1+2) | 16,7 | 50,0 | 23,8 | 9,5 |
| A15 | 14,3 | 57,1 | 19,0 | 9,5 |

Tableau10 Séquence bilingue - % Elèves ayant réussi selon échelle d'appréciation



Graphique10 Séquence bilingue (SB)
% Elèves ayant réussi selon échelle d'appréciation

En général, les élèves ont mieux réussi dans les activités de phonologie que dans les activités liées au principe alphabétique.

Pour les activités de phonologie, les élèves ont mieux réussi en séquence bilingue : en A4 100% des élèves ont obtenu l'appréciation « Très Bien » en séquence bilingue contre 90% en séquence unilingue ; en A5 le pourcentage en séquence bilingue est supérieur de 14,3% par rapport à la séquence en français.

Par contre, pour les activités mettant en jeu le principe alphabétique, les élèves ont mieux réussi en séquence unilingue, avec 14,3% de TB en plus pour l'activité A13, 3% de TB en plus pour A14 et 15,7% pour l'activité A15.

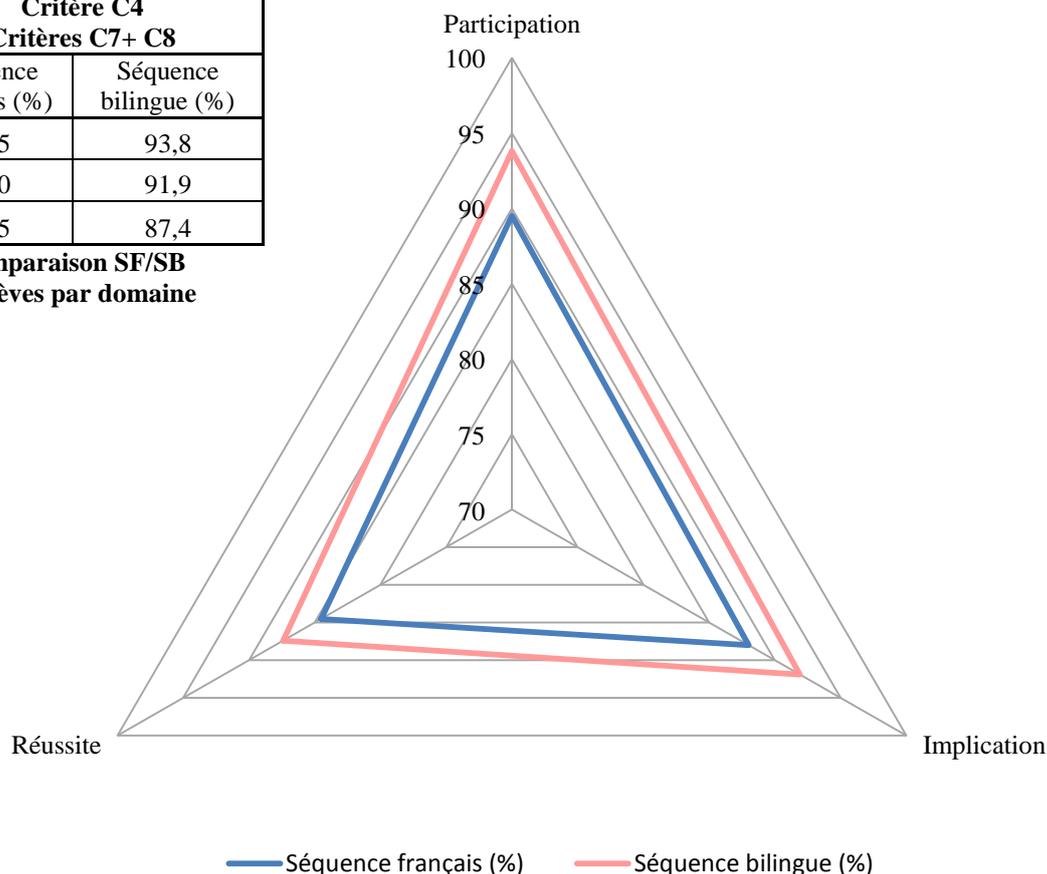
Cependant en A14 et A15, les élèves ayant obtenu l'appréciation « Passable » sont plus nombreux en séquence en français.

IV.2. Présentation des résultats par blocs : domaines et réussites par types d'activités

IV.2.1. Les élèves actifs par domaines : participation, implication et réussite

| Domaine ⁴³ | Critères C1+C2+C3 Critère C4 Critères C7+ C8 | |
|-----------------------|----------------------------------------------------|-----------------------|
| | Séquence français (%) | Séquence bilingue (%) |
| Participation | 89,5 | 93,8 |
| Implication | 88,0 | 91,9 |
| Réussite | 84,5 | 87,4 |

**Tableau11 Comparaison SF/SB
Moyenne % Elèves par domaine**



**Graphique11 Comparaison SF/SB
Moyenne % Elèves par domaine**

De façon générale, c'est une classe d'élèves assidus, concentrés et présents quel que soit le code linguistique choisi pour la séquence. Cependant, lors de la séquence bilingue les élèves ont été plus impliqués (3,9% de plus), ils ont plus participé (4,3% de plus) et ils ont mieux réussi (2,9% de plus) que pendant la séquence en français.

⁴³ Participation = moyenne (%) de l'ensemble des activités A1 à A15 pour les critères C1+C2+C3

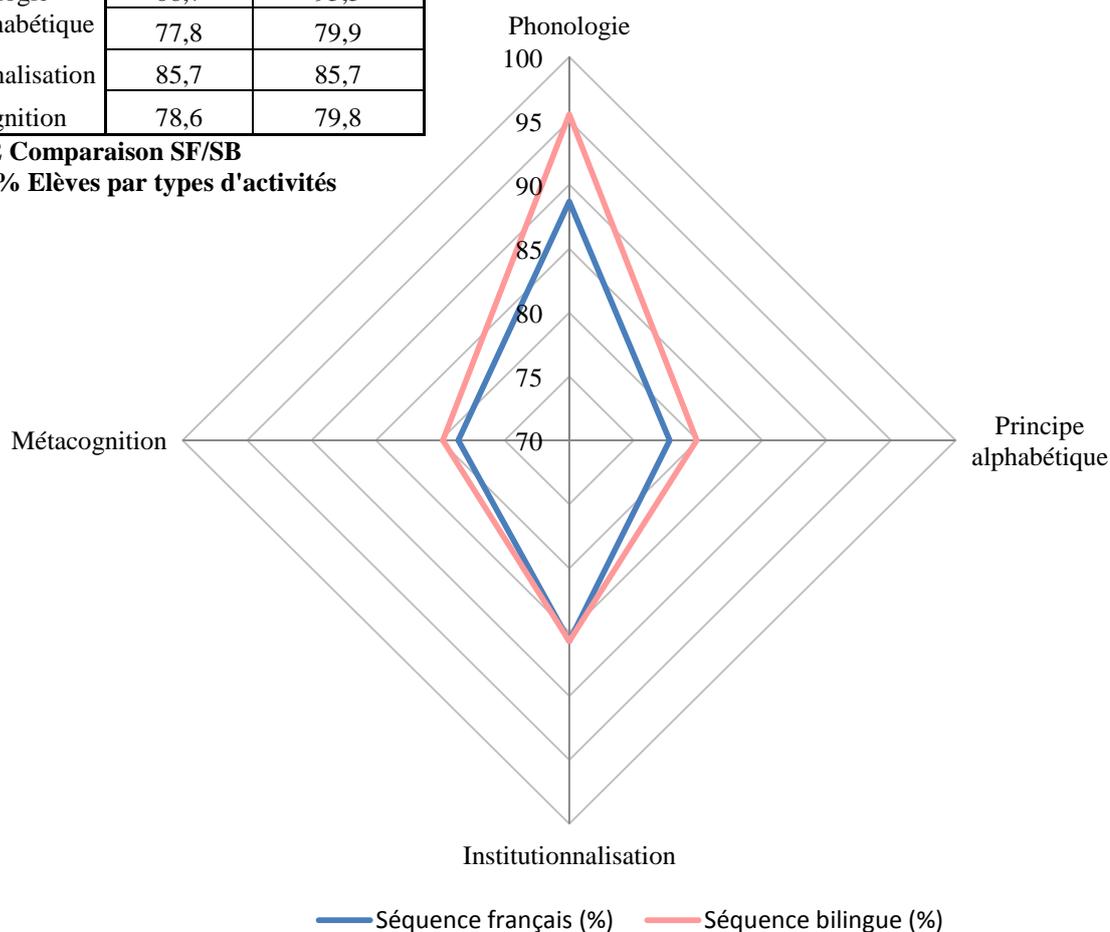
Implication = moyenne (%) de l'ensemble des activités A1 à A15 pour le critère C4

Réussite = moyenne (%) de l'ensemble des activités A1 à A15 pour le critère C8 + nombre d'élèves sous la limite de temps (12min et 15min) pour effectuer une tâche pour le critère C7

IV.2.2. La réussite des élèves par types d'activités : phonologie, principe alphabétique, institutionnalisation et métacognition

| Types d'activités ⁴⁴ | Critère C8 : Réussite des élèves | |
|---------------------------------|----------------------------------|-----------------------|
| | Séquence français (%) | Séquence bilingue (%) |
| Phonologie | 88,7 | 95,5 |
| Prcepe Alphabétique | 77,8 | 79,9 |
| Institutionnalisation | 85,7 | 85,7 |
| Métacognition | 78,6 | 79,8 |

Tableau12 Comparaison SF/SB
Moyenne % Elèves par types d'activités



Graphique 12 Comparaison SF/SB
Moyenne % Elèves par types d'activités

La réussite générale des élèves lors des différentes d'activités est supérieure en séquence bilingue par rapport à la séquence en français. L'institutionnalisation quant à elle représente le même pourcentage dans les deux séquences. Les activités de phonologie ont été mieux réussies avec 6,8% de plus en séquence bilingue. Pour les activités portant sur le principe alphabétique, 77% des élèves ont réussi en séquence bilingue contre 79% en séquence en français.

⁴⁴ Phonologie = moyenne (%) des activités A1+A2+A3+A4+A5+A6+A8 pour le critère C8
Principe alphabétique = moyenne (%) des activités A7+A9+A13+A14+A15 pour le critère C8
Institutionnalisation = valeur (%) de l'activité A10 pour le critère C8
Métacognition = moyenne (%) des activités A11+A12

IV.3. Analyse et discussion des résultats

L'objectif de cette recherche était de proposer à une même classe d'élèves bilingues français-créole, deux séquences de lecture privilégiant un code linguistique particulier, afin de comparer les effets du code sur les compétences en lecture des élèves. Les indicateurs choisis pour l'évaluation de ces effets ont été déclinés par domaines c'est-à-dire la participation, l'implication et la réussite et par types d'activités soit la phonologie, le principe alphabétique, l'institutionnalisation et la métacognition.

Nous avons posé l'hypothèse qu'un enseignement bilingue français-créole pourrait améliorer les compétences des élèves en lecture. Les compétences visées concernent l'identification et la compréhension, compétences indispensables en lecture, renvoyant plus spécifiquement à des compétences liées à la phonologie, au principe alphabétique et orthographique, mais aussi à des compétences nécessaires aux opérations cognitives à effectuer lors de la lecture par assemblage et/ou par adressage. Pour analyser les effets d'un enseignement bilingue de la lecture sur les compétences des élèves, nous supposons que leur réussite pourrait dépendre de leur engagement et de leur motivation. Le code linguistique sélectionné pourrait certainement influencer ces aspects et ainsi favoriser la réussite des élèves et l'acquisition des compétences de lecture en français.

Nous reformulons donc plus précisément notre hypothèse avant de passer à l'analyse statistique des résultats obtenus lors de l'observation. Nous pourrions qualifier cette hypothèse d'hypothèse à *effet boule de neige* : un enseignement bilingue français-créole susciterait l'intérêt des élèves, ce qui influencerait leur motivation et leur engagement, derniers aspects qui amplifieraient leur participation et leur implication, ce qui favoriserait leur réussite.

A l'analyse statistique des résultats, je suis étonnée que la validation de mes hypothèses soit aussi clairement confirmée. Par leur implication et leur participation, les élèves ont fait preuve d'engagement et de motivation quelle que soit la séquence. Toutefois, l'engouement et la réactivité des élèves ont été davantage perceptibles au cours de la séquence bilingue et les résultats concernant la réussite ont été également supérieurs.

Tout comme la présentation des résultats, nous avons choisi de structurer notre discussion en suivant une analyse par blocs, c'est-à-dire d'abord par domaines puis par types d'activités.

IV.3.1. La participation des élèves

Pour rendre compte de cet aspect, nous avons choisi comme indicateurs les manifestations physiques des élèves. Ces indicateurs concernent les levées de main ou d'ardoises (critère C1), les prises de parole (critère C2), les validations (critère C3). Pour chacun d'eux, les élèves ont montré plus d'engouement à manifester leur participation pour la séquence bilingue. Nous émettons plusieurs suppositions pour expliquer ces résultats bien supérieurs en séquence bilingue.

La première serait l'attrait de la nouveauté quant au fait d'utiliser le créole pour mener une séquence de lecture en français. En effet, lorsque l'enseignant a informé les élèves des conditions de la séquence à venir, ceux-ci ont émis un cri de joie collégial. Le professeur a insisté sur l'importance d'utiliser principalement le créole pour cette séquence sur le phonème

[ε]. On peut citer quelques commentaires (certains en français d'autres en créole) marquant l'engouement et la curiosité des élèves lors de la première séance de la séquence bilingue, « Chouette, j'adore faire du créole à l'école », « Po, timal sa top ! », « Mè mètrès, ki jan nou ké fè pou apwan fwansé la an kréyol ? », « On va faire toute la leçon en créole ? Cooool ! », « Ce sera comme à la maison en fait !? ».

Comme seconde explication pouvant justifier l'augmentation de la participation pour la séquence bilingue, nous pourrions penser à la volonté des élèves d'impressionner l'observateur et le professeur ou au désir de réussir dans le cadre d'une expérience. Cependant, l'observation a permis de percevoir et de qualifier quelques manifestations d'élèves. Par exemple, nous avons senti que certains élèves demandaient systématiquement la parole juste pour *le plaisir* de parler créole. Ce facteur a pu biaiser quelque peu les résultats du critère C1 « levées de mains ou d'ardoises » mais montre bien la volonté, l'engouement et la participation des élèves. De plus, la quantité supérieure de prises de parole n'enlève en rien à la qualité des réponses émises par les élèves.

Autrement, nous pouvons supposer que les élèves, déjà habitués aux rituels et structures des leçons de lecture, ont simplement transposé leurs savoirs et compétences d'une séquence à l'autre en s'adaptant au code linguistique utilisé et en amplifiant leur participation dans les activités proposées. On pourrait illustrer ce phénomène par les résultats de l'activité A12 « Trouver la consigne » pour le critère C2 « prises de parole ». Le pourcentage d'élèves prenant la parole pour répondre à cette question est supérieur de 14,3% en séquence bilingue. On suppose que les élèves, ayant déjà été confrontés à ce type d'exercice en français en général, et plus particulièrement lors de la séquence sur le phonème [f], ont réinvesti la consigne exacte de la semaine précédente qu'ils auraient traduite en créole. On peut citer un autre commentaire émis spontanément par un élève permettant d'illustrer cette transposition et ce réinvestissement : « Nou pé pa fè son [f], nou ja fè son lasa simèn pasé ».

En conclusion sur ce domaine, nous pensons que l'emploi du créole a pu susciter l'engouement des élèves, les rendant peut-être plus actifs et acteurs de leur processus d'apprentissage et les poussant ainsi à participer davantage.

IV.3.2. L'implication des élèves

Pour évaluer ce domaine, nous avons sélectionné l'indicateur de la concentration. Pour rendre compte de cet indicateur, nous avons distingué les élèves agités et bavards des élèves focalisés sur la tâche lors de l'activité. Les résultats obtenus sont surprenants pour l'une et l'autre des séquences. En effet, plus de 75% des élèves sont restés concentrés pour chacune des séquences. De plus, en termes de comparaison sur les 15 activités seules deux (A8 et A15) en séquence bilingue présentent un taux de concentration légèrement inférieur à la séquence unilingue français. La différence n'étant pas vraiment significative puisqu'elle représente un élève de moins pour chacune des deux activités en séquence bilingue.

En guise de justification de ces résultats, nous pourrions fournir des explications analogues à celles précédemment évoquées pour la participation. En effet, l'implication et l'engagement de l'élève se manifestent par son degré de concentration dans l'activité. Plus l'élève sera concentré, plus il sera impliqué, et à l'inverse plus l'élève se sentira impliqué plus il se concentrera. Une cause provoquant une conséquence, par l'utilisation du créole – considéré comme langue maternelle – on peut supposer que l'élève se sentirait plus à l'aise et plus directement concerné, il serait donc plus vite impliqué, son intérêt et sa motivation s'en trouveraient amplifiés. Ce qui favoriserait sa concentration dans les activités.

Au final, pour ce domaine les résultats obtenus permettent également de confirmer l'hypothèse de départ. L'utilisation du créole par l'enseignant et par les élèves, susciterait plus leur intérêt ce qui, par une augmentation de leur concentration, favoriserait leur implication dans les apprentissages.

IV.3.3. La réussite des élèves

La réussite se rattache à une double notion : elle représente non seulement la variable dépendante car la réussite des élèves témoigne de leur niveau de compétences en lecture, mais elle constitue également un indicateur de comparaison des effets du code linguistique sur les acquisitions en lecture.

Je me suis intéressée à trois critères supposés révéler le troisième indicateur. Le premier (C8) représente la somme de toutes les réussites des élèves par activité sur la totalité de la séquence. Ces réussites sont composées des bonnes réponses (orales ou écrites) et des résultats plus formels comme ceux des exercices d'entraînement et d'évaluation. Les critères C7 et C8, évalués par échelle de temps et d'appréciation constituent d'autres éléments révélateurs de la réussite des élèves.

Les résultats pour chacun de ces critères (C7, C8 et C9) sont supérieurs en séquence bilingue à ceux de la séquence en français. En général, lors de la séquence bilingue créole-français, les élèves ont non seulement travaillé plus vite mais ils ont également mieux réussi qu'en séquence unilingue.

En complément des raisons évoquées plus haut pour la participation et pour l'implication, comme l'attrait de la nouveauté, la volonté implicite de réussir dans le cadre de l'expérience, le désir d'impressionner l'observateur et l'enseignant voire ses camarades, il est possible de justifier ces résultats par d'autres explications.

Premièrement, l'on pourrait supposer que l'emploi du créole en classe renforcerait les facteurs cognatifs, c'est-à-dire les facteurs ayant trait à la personnalité de l'élève. Le créole lui permettrait, pour ainsi dire, de rester lui-même tout en se développant cognitivement, sans altération de sa spontanéité. Ces facteurs cognatifs sont notamment l'estime de soi, la confiance en soi, le sentiment de compétence, la motivation, le sentiment de satisfaction et d'accomplissement personnel, donc de réussite. Ces facteurs influencent l'apprentissage des élèves et sont importants pour leur réussite car ils agissent directement sur leurs compétences cognitives telles que la concentration, l'attention, la mémoire, le langage et la perception.

Puis, l'utilisation du créole permettrait de garder une certaine continuité linguistique en relation avec le milieu familial linguistique originel de l'élève. Il échapperait ainsi, éventuellement, à cette violence symbolique dont certains chercheurs et sociologues locaux ont déjà évoqué les méfaits. Se sentant moins sous pression quant au code linguistique à utiliser en classe, l'élève s'intéresserait et s'impliquerait certainement davantage dans ses processus d'apprentissages, ce qui favoriserait sa réussite à tous les niveaux. Alain Dorville disait qu'il fallait faire appel au *déjà-là* de l'enfant, Suzan Urmston Philips, parlait de « cultural and educational background », nous pensons que la prise en compte de ce *déjà-là culturel, éducatif et linguistique* commence avec l'emploi de la langue maternelle de l'enfant.

L'analyse des résultats confirme notre hypothèse de départ, c'est-à-dire qu'un enseignement bilingue de la lecture favoriserait la réussite, en agissant directement sur les facteurs sociologiques et cognatifs personnels (motivation, estime de soi, ...) mais aussi sur les compétences cognitives des élèves (concentration, mémoire....).

Il existe néanmoins une nuance à l'interprétation de ces résultats. En effet, la séquence bilingue semble avoir eu plus d'effet sur les compétences phonologiques que sur les compétences liées au principe alphabétique pour les activités présentées. Nous pourrions expliquer ce phénomène non seulement par le fait que la graphie, donc l'orthographe s'effectue en français, mais qu'également le phonème [ɛ] étudié en séquence bilingue présenterait des difficultés supplémentaires par rapport au phonème [f] notamment parce que le phonème [ɛ] possède plus de graphies.

Pour conclure, les résultats relatifs à la réussite des élèves valident notre hypothèse de travail sur l'ensemble des activités, à l'exception des activités sur le principe alphabétique (A13, A14 et A15).

IV.3.4. Les élèves actifs par domaines

Le graphique en radar constitue une synthèse de l'activité des élèves par domaine. A l'analyse de l'image globale rendue par cette représentation graphique, on constate que l'activité des élèves est plus importante sur l'ensemble des domaines en séquence bilingue. En effet, chacun d'eux enregistre une augmentation d'environ 3 %, la réussite étant le domaine qui comptabilise l'augmentation la plus faible avec 2,9%.

Par conséquent, ces résultats corroborent en grande partie l'hypothèse de départ. En effet, pour toutes les activités, la séquence bilingue a été plus favorable à la participation et à l'implication des élèves, et par voie de conséquence à leur réussite comme le prouvent les chiffres. Les comportements, les commentaires et les productions des élèves sont des éléments supplémentaires qui contribuent à attester qu'ils ont manifesté plus d'engouement à participer et à s'impliquer en séquence bilingue et qu'ils ont aussi mieux réussi.

IV.3.5. La réussite des élèves par types d'activités

Le deuxième graphique en radar a pour finalité de synthétiser tous les résultats concernant la réussite par types d'activités c'est-à-dire la phonologie, le principe alphabétique, l'institutionnalisation et la métacognition. L'institutionnalisation ou l'écriture de la leçon sur le cahier est une activité qui s'est déroulée principalement en français, la trace devant être écrite dans la langue française. C'est certainement la raison pour laquelle les résultats sont identiques pour les deux séquences. On peut également déduire que l'emploi du créole en début de séance 3 n'a eu aucune incidence, ni négative ni positive, sur les résultats à l'institutionnalisation.

Comme déjà remarqué avec les graphiques 9 et 10 sur la réussite des élèves par activités (uniquement A4, A5, A13, A14 et A15), la séquence bilingue semble avoir été plus favorable en phonologie. L'analyse du radar, sur l'ensemble de la séquence donc sur l'ensemble des activités, confirme ces résultats. L'écart le plus significatif concerne bien la phonologie. Concernant les activités de métacognition, on observe aussi des résultats supérieurs en faveur de la séquence bilingue mais qui restent assez peu représentatifs. Le nombre d'activités étant très limité pour évaluer la réussite en métacognition, nous pensons que cette donnée n'est pas réellement exploitable pour l'instant.

Cette dernière analyse sur la réussite des élèves par types d'activités montre l'impact de l'utilisation du créole dans l'enseignement de la lecture. Les résultats étant meilleurs en phonologie, on peut déduire que le créole aurait permis aux élèves de développer plus favorablement leur conscience phonologique. La conscience phonologique est une

compétence métaphonologique nécessaire à l'acquisition des compétences métalinguistiques (identification, compréhension). Ainsi, la situation diglossique en Guadeloupe, comme le présentait Lüdi de façon plus générale, pourrait représenter un facteur avantageux pour l'acquisition de compétences d'abord métaphonologiques puis métalinguistiques, indispensables dans l'apprentissage de la lecture.

CONCLUSION

La Guadeloupe est une île française où la majorité de la population est bilingue français-créole. Dans ce contexte diglossique, je me suis intéressée à l'étude des conditions d'utilisation des codes linguistiques présents sur le territoire et à l'étude de leur place au sein du système éducatif. Le créole a très longtemps été rejeté de l'école. La langue officielle et nationale est le français, la langue de l'école est donc par voie de conséquence le français. Les enfants guadeloupéens doivent apprendre à lire le/en français, cependant compte-tenu de la situation diglossique et du bilinguisme de la plupart des enfants en Guadeloupe, on s'est posé la question des pratiques linguistiques à adopter à l'école et plus particulièrement dans l'enseignement de la lecture en français. L'objectif de l'étude présentée ici était de savoir si un enseignement bilingue français-créole dans les écoles de Guadeloupe influencerait les acquisitions des enfants et de ce fait leurs compétences en lecture, sur les deux niveaux l'identification et la compréhension.

L'étude a montré, par l'analyse des résultats d'observation, que l'utilisation du créole peut influencer de nombreux facteurs entrant en jeu dans le processus d'apprentissage de la lecture au CP, et peut ainsi favoriser le développement de compétences et augmenter les performances des élèves.

Il faudra peaufiner et préciser cette recherche afin de se positionner très clairement, d'analyser et d'interpréter des résultats plus nombreux et plus qualitatifs et ainsi plus représentatifs.

Il reste encore de nombreux points à aborder pour développer de façon complète le sujet d'étude choisi. Tous les facteurs et toutes les données s'imbriquent, interagissent, s'influencent et s'entrelacent.

Par exemple, la variable indépendante « profil linguistique des élèves » n'a pas été prise en compte, or cette étude aurait été intéressante car elle aurait permis d'établir une comparaison par profil, de comparer les niveaux de compétences des élèves en fonction de leur *déjà-la* linguistique et culturel.

L'utilisation du créole peut s'appuyer sur des outils contextualisés, il serait intéressant de recenser les outils utilisés, de les évaluer et d'identifier de nouveaux besoins. Ces supports contextualisés sont certainement utiles pour pallier les difficultés en lecture et guider les élèves guadeloupéens vers une pratique aisée des deux codes linguistiques.

Il serait également intéressant d'identifier le niveau d'accès à la culture littéraire dans le milieu familial. Cette variable indépendante pourrait influencer les acquisitions et donc les compétences en lecture des élèves. En effet, l'accès à la littérature peut permettre d'enrichir les connaissances culturelles, lexicales, syntaxiques, orthographiques, linguistiques et langagières des enfants ; connaissances utiles pour l'apprentissage de la lecture.

Ce travail s'inscrit dans une réflexion globale pour repenser une méthode d'enseignement de la lecture à partir d'outils et de supports linguistiques émanant de l'environnement proche des enfants guadeloupéens, alliant ainsi le français et le créole dans une symbiose éducative réfléchie.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et Articles

ANCIAX, F., (2003), Thèse de doctorat « L'enfant, le créole et l'éducation physique et sportive aux Antilles françaises : une approche pluridisciplinaire du bilinguisme dans les apprentissages moteurs », sous la direction de Christian ALIN.

BEBEL-GISLER, D., (1985), *Les enfants de la Guadeloupe*, Paris : L'Harmattan.

BERNABE, J., (1997), « Les langues des Caraïbes » In EBION, R., CHATILLON, J. & ZAKHARTCHOUK J.M., *L'école dans les DOM-TOM*, Cahiers pédagogiques, n° 355, pp.14-15, Paris : CRAP.

BIALYSTOK, E., (2006), (révisé en 2009) « L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce », *In Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, York University, Canada.

BOLUS, M., (2006), « Le créole à l'école : mise en place et état des lieux en Guadeloupe » *Compte-rendu du Colloque du 21 mars 2006 sur le Bilinguisme et l'interculturalité* tenu à Mayotte.

BOLUS, M., (2010), « The teaching of Creole in Guadeloupe » in : B. MIGGE, I. LÉGLISE & A. BARTENS, *Creoles in Education : an Appraisal of Current Programs and Projects*, pp. 81-106, Amsterdam: John Benjamins.

BOREL-MAISONNY, S., (1956), Méthode de lecture - Atlas, *Bulletin de la Société Alfred Binet*, 427, pp. 41-76.

BUTEL, P., (2007), *Histoire des Antilles françaises*, Paris : Perrin.

CAMBRONE, S., (2004), « Contact de langues en milieu scolaire, l'alternance codique en situation de classe : quelles stratégies ? », Fort-de-France, Université des Antilles-Guyane: IRD/AREC-F.

CHAUDENSON, R., (1992), *Des îles, des Hommes, des Langues*, Paris : L'Harmattan.

CHAUDENSON, R., (2008), *Didactique du français en milieux créolophones: Outils pédagogiques et formation des maîtres*, Organisation Internationale de la Francophonie, Institut de la francophonie, Paris : L'Harmattan.

CORNAIRE, C., (1999), *Le point sur la lecture*, Paris : Clé international.

DARMON, M., (2009), *La Socialisation*, Coll. « 128 », Paris : Armand Colin.

DISPAGNE, M., (2008), « Plurilinguisme en milieu diglossique et mode de construction du locuteur-sujet », in : Ouvrage collectif : *Actes du Congrès International de Thessalonique*, pp.162-170, Département de Langue et de Littérature Française, Section de Linguistique et de Didactique des langues – Laboratoire de Didactique des langues,.

- DORVILLE, A., (1979), *Les véritables causes de l'échec en lecture*, Guadeloupe : CDDP.
- DURIZOT JNO-BAPTISTE, P., (1996), *La question du créole à l'école en Guadeloupe : Quelle dynamique ?*, Paris : L'Harmattan.
- DURIZOT JNO-BAPTISTE, P., (2006), *Que signifie pour vous vous "Enseigner en milieu créolophone ?" La portée éducative des réponses des professeurs des écoles stagiaires*, IUFM Guadeloupe, Université des Antilles-Guyane : IRD / AREC-F.
- DUVERGER, J., (1990), « On n'apprend à lire qu'une fois » in : *Revue de l'Association Française pour la Lecture, Les actes de lire* N°31.
- DUVERGER, J., (1998), « On apprend mieux à lire avec deux langues » In *Revue de l'Association Française pour la Lecture, Les actes de lire* N°63.
- FACTHUM-SAINTON, J., (2008), « Contraintes phonologiques pour l'apprentissage de la lecture en milieu multilingue créolophone », in : *Recherches et ressources en éducation et en formation*, pp.35-46, Guadeloupe : IUFM.
- FACTHUM-SAINTON, J., GAYDU, A. J. & CHERY, C., (2010) « Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie », Guide du maître : La Guadeloupe, in : A. Maiga (éd.) *Direction de l'éducation et de la formation. Programme d'apprentissage du français en contexte multilingue*. Paris : OIF.
- FERGUSON, C.A., (1959), « Diglossia » pp. 325-340, *World*, n°15.
- GENELOT, S., NEGRO, I. & PESLAGES, D., (2006), « Compétences bilingues français/créole chez des enfants de 5 ans en contexte martiniquais », in : *Etudes créoles* 28, IUFM Martinique, Université des Antilles-Guyane : IREDU-CNRS / Université de Bourgogne.
- GENELOT, S., NEGRO, I. & PESLAGES, D., (2007), « Bilinguisme familial et acquisitions scolaires - Le cas des départements d'outremer français » (DOM), "Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg.
- GIRAUD M., GANI L. & MANESSE D., (1992), *L'école aux Antilles – Langues et échec scolaire*, Paris : Katharla.
- GOUGH, P. B. & TUNMER, W. E., (1986), « Decoding, reading, and reading disability », in: *Remedial and Special Education* 7, pp. 6-10, Hammil Institute on Disabilities.
- HAGEGE, Cl., (2005), *L'Enfant aux deux langues*, Paris : Odile Jacob.
- HAZAËL-MASSIEUX, M.C. (2005), Avant-propos : Au sujet de la définition des langues créoles, *La linguistique* 2005/1, 41, pp.3-18, Paris : PUF.
- HAZAËL-MASSIEUX, M.C., (2006), « Et si l'on parlait des créoles dans les territoires créolophones ? » *Études de linguistique appliquée*. 2006/3 – n° 143, pp. 281 – 296, Paris : Klincksieck.

JEANNOT-FOURCAUD, B. et DURIZOT JNO-BAPTISTE, P., (2008), « L'enseignement du français en contexte diglossique guadeloupéen : états des lieux et propositions ». In T. KARSENTI, R. P. GARY, & A. BENZIANE, *Former les Enseignants du XXI^{ème} siècle dans toute la Francophonie*, pp. 61-73, Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.

JEANNOT-FOURCAUD, B., (à paraître), « Language emancipation and attitudes towards language in the case of Guadeloupe », *Sociolinguistics Studies*, University of Antilles-Guyane

KANTA T., BLANCO E., & REY V., (2006), « La conscience phonologique et l'apprentissage d'une langue seconde », *Skholê, hors-série 1*, pp. 53-58, IUFM Aix-Marseille.

KREMnitz, G., (1983), *Français et créole : ce que pensent les enseignants. Le conflit linguistique à la Martinique*, pp. 343, Hamburg Buske.

LOUBIER, C., (2008), *Langues au pouvoir : Politique et symbolique*, Paris : L'Harmattan.

LÜDI, G., (2005), *L'enfant bilingue: chance ou surcharge?* In J. FEUILLET (éd.) *Apprentissage Précoce d'une Langue Etrangère et Bilinguisme*, pp. 11-32, Nantes : Université de Nantes/CRINI.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'enseignement scolaire, (2006), *Documents d'accompagnement des programmes Le langage à l'école maternelle*, CNDP, Paris.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE, (2000), *Maîtriser la lecture : poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*, CNDP, Paris : Odile Jacob, pp.148-150.

PHILIPS, S. U., (1972), « Participant structures and communicative competence : Warm Springs Children in Community and Classroom », In C. B. Cazden, V. P. John, and D. Hymes. *Functions of language in the classroom*, New York : Teachers College Press.

TABOURET-KELLER, A., (2006), « A propos de la notion de diglossie. » La malencontreuse opposition entre « haute » et « basse » : ses sources et ses effets, *Langage et société*, 2006/4 n° 118, pp. 109-128, Paris : Maison des sciences de l'homme.

Sites web et documents dans Internet

ABOU, A., (1988), *L'école dans la Guadeloupe coloniale*. Repéré à http://books.google.gp/books?id=bUeVFMjeTxIC&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Antoine+Abou%22&hl=fr&sa=X&ei=AV2sT_enHcWs8QOU4YjNBQ&ved=0CDIQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false. Consulté le 9.05.2012.

AKPOSSAN-CONFIAC, J., (non daté), *Les créoles français*. Repéré à <http://joh.confiacakpossan.free.fr/creolesfrançais1.pdf>. Consulté le 30.04.2012.

ASSEMBLEE NATIONALE, (non daté), *La loi de départementalisation du 19 mars 1946 - Création des départements d'outre-mer*. Repéré à <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/depts-outre-mer.asp>. Consulté le 30.04.2012.

ASSEMBLEE NATIONALE, (2004), *France - Loi n° 84-747 du 2 août 1984 relative aux compétences des régions de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de la Réunion*. Repéré à <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/europe/France-loi-84-747-1984.htm>. Consulté le 5.05.2012.

CHARMEUX, E., (texte non daté), *Les méthodes : L'état des pratiques d'enseignement aujourd'hui*. Repéré à <http://www.charmeux.fr/methodeslect.html>. Consulté le 21.04.2012.

CNRTL, Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/lire>. Consulté le 21.04.2012.

DEGLAS, H., (2010), *L'école française en Guadeloupe face aux problèmes culturels et linguistiques*. Repéré à <http://www.caraibcreolenews.com/news.ccn,1,1956.html>. Consulté le 5.05.2012.

DOMBEY, H., (2009), *The Simple view of reading*. Repéré à http://www.ite.org.uk/ite_readings/simple_view_reading.pdf. Consulté le 19.06.2013

DORVILLE, A., (Non daté), *Si le créole pouvait parler...* Repéré à http://www.potomitan.info/ki_nov/pouvaitparler.html. Consulté le 30.04.2012

KOULOUGHLI, D.E., (1996), « Sur quelques approches de la réalité sociolinguistique arabe », *In Égypte-Monde arabe*, Première série n°27-28, « Les langues en Égypte », pp. 287-299. Repéré à <http://ema.revues.org/index1944.html>. Consulté le 25.04.2012.

LONGERAS, S., (2008), *Le créole dans l'enseignement du français a un rôle à jouer*. Repéré à <http://www.temoignages.re/le-creole-dans-l-enseignement-du,27482.html>. Consulté le 25.04.2012.

MARTINEZ, J.P, (texte non daté), *Les Difficultés de lecture*. Repéré à <http://www.er.uqam.ca/nobel/lire/nostextes/difficullect.pdf>. Consulté le 3.04.2012.

TABOURET-KELLER, A, (2006), « La malencontreuse opposition entre « haute » et « basse » : ses sources et ses effets » *In Langage et société* 2006/4 (n° 118) « Langues et nouvelle économie - Le cas du Canada ». Repéré à http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LS_118_0109. Consulté le 25.04.2012.

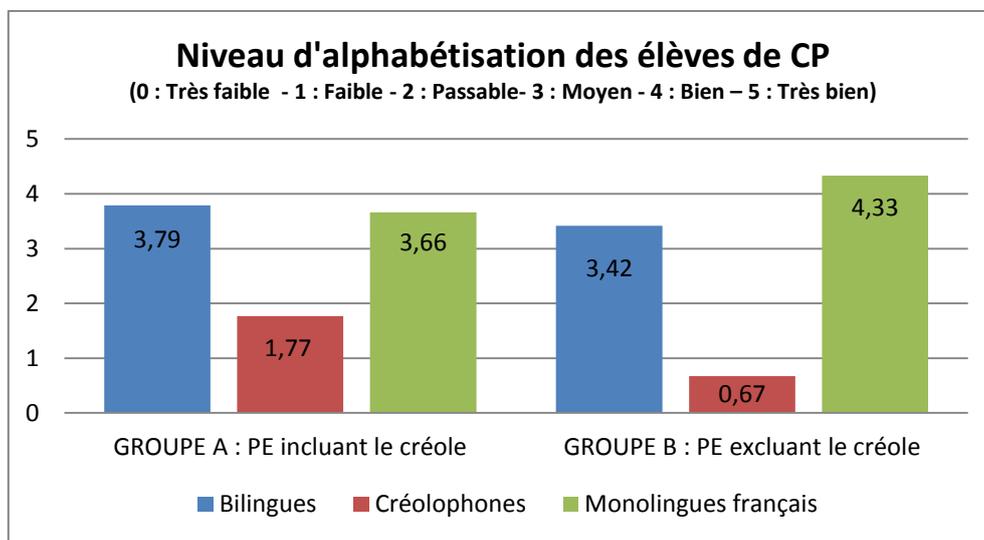
UNESCO, (2006), *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*. Repéré à http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chap6_fr.pdf. Consulté le 04.04.2012.

WESTLY, E., (2011), *Enfants bilingues : un avantage indéniable - L'apprentissage des langues étrangères rendrait plus créatif et améliorerait la flexibilité mentale, la mémoire et la capacité d'abstraction*, *In Cerveau&Psycho* n°48 Nov.-Déc. 2011. Repéré à http://www.pourlascience.fr/ewb_pages/f/fiche-article-enfants-bilingues-un-avantage-indeniable-28281.php. Consulté le 28.04.2012.

BIALYSTOK, E., (2009), « L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce » (Édition révisée), *In Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Repéré à http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/deuxieme_langue.pdf. Consulté le 3.04.2012

ANNEXES

ANNEXE 1 : Résultat LSED



ANNEXE 2 : Grille d'observation de la séquence en français (cf. page 32)

SEQUENCE 1 : PHONEME [f] – SEQUENCE EN FRANCAIS

| GRILLE D'OBSERVATION DES SEANCES DE LECTURE EN FRANÇAIS | | | | | | | | | |
|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------------------|
| Type de séance S1 : DECOUVERTE PHONEME [f]. | | | | | | | | | |
| Date | Nombre d'absents | | Ambiance début de séance | | | Ambiance fin de séance | | Contexte | |
| Jeu | 0 | | Assez dissipée | | | Dissipée | | RAS | |
| Activités | Identifier le phonème à étudier | Compter les mots contenant le phonème (réponse sur ardoise) | Segmenter les mots et dénombrer leurs syllabes (sollicitation) | Repérer le son dans le mot (1 ^{ère} , 2 ^{ème} , 3 ^{ème} , 4 ^{ème}) (sollicitation) | Identifier et nommer la syllabe qui contient le son (sollicitation) | Jeu du douanier (21 élèves donc 21 sollicitations. 20 validations par élève) Soit 420 sur la classe | Retrouver la graphie du son [f] (<i>uniquement-fet-ff</i>) (exercice individuel) (Cf. Copie exo) | | |
| | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 | A6 | A7 | | |
| Nombre de : | 21 | | 18 | | | | | | |
| C1. Mains ou Ardoises levées | 21 | | 18 | | 21 | | 17 | | 21 |
| C2. Prises de parole/bonnes réponses | 14 | 18 | 15 | 21 | 18 | 21 | 19 | 21 | 19 |
| C3. Validation par levé de main sur les 21 élèves | 19 | | 20 | | | | | | 408 408/20 = 20,4 |
| C4. Elèves concentrés | 19 | | 18 | | 19 | | 20 | | 21 |
| C5. Elèves bavards | 1 | | 1 | | 1 | | 0 | | 0 |
| C6. Elèves agités | 4 | | 2 | | 1 | | 1 | | 0 |
| C7. Temps pour effectuer exercices | 5 minutes pour faire l'exercice, élaboration d'une échelle de temps (A7) | | | | | | | | |
| | • Moins d'une minute | | | | 3 élèves | | | | |
| | • De 1 à 3 minutes | | | | 10 élèves | | | | |
| | • De 3 à 5 minutes | | | | 4 élèves | | | | |
| | • Plus de 5 minutes | | | | 4 élèves | | | | |
| C8. De réussite sur 21 élèves | 14+19/2 = 16,5 | 15+20/2 = 17,5 | 18 | 19 | 17 | 19+20,4/2 = 19,7 | 18 | | |
| Commentaires | Repère de confusion avec [v] chez 2 élèves Un élève avec AVSI | | | | | | | | |

¹ Aucune difficulté ou erreur n'a été repérée pour la segmentation des mots en syllabes. Le dénombrement a posé quelques difficultés certainement dû à la non maîtrise d'un des cinq principes de la numération

GRILLE D'OBSERVATION DES SEANCES DE LECTURE EN FRANÇAIS
Type de séance S2 : **APPRENTISSAGE PHONÈME [f] ET SON PRINCIPE ALPHABÉTIQUE**

| Date | Nombre d'absents | | Ambiance début de séance | | Ambiance fin de séance | | Contexte | | | |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|----|---|---|
| Vendredi 19 avril 2013 | 0 | | Dissipée | | Dissipée, bruyante | | Passage police : « tout le monde se met debout » Plus violente | | | |
| Activités | Citer un mot contenant le phonème [f] (Pour 10 mots écrits au TN : fourmi, fée, fête, tréfle, neuf, pharmacie, téléphone, éléphant, griffe, sifflet) | Segmenter le mot et dénombrer ses syllabes | Identifier et nommer la syllabe qui contient le son [f] | Identifier la ou les lettres qui font le son [f] (à entourer au TN dans 10 mots) | Ecrire sur l'ardoise les graphies du son [f] | Institutionnalisation (trace écrite) 1. Qui écrit la leçon ? 2. Quel est le titre de la leçon ? 3. Qui dicte la leçon ? | Retrouver la graphie du son [f] (uniquement-ph) (exercice individuel) | | | |
| | A8 | A3 | A5 | A7 | A9 | A10 | A7 | | | |
| Nombre de : | | | | | | | | | | |
| C1. Mains ou Ardoises levées | 18 | 20 | 19 | 15 mains levées pour aller au TN | 17 | 10 | 13 | 6 | | |
| C2. Prises de parole/bonnes réponses | 12 > 23 | 10 > 21 | 10 > 21 | 10 > 21 | 11 > 22 | 10 > 21 | 17 | 15 | 4 | 3 |
| C3. Validation par levé de main sur les 21 élèves | 18 | 20 | 19 | 19 | 21 | 18 | | | | |
| C4. Elèves concentrés | 18 | 20 | 20 | 15 | 19 | 17 | 18 | | | |
| C5. Elèves bavards | 1 | 0 | 0 | 3 | 2 | 2 | 2 | | | |
| C6. Elèves agités | 2 | 1 | 1 | 3 | 0 | 2 | 1 | | | |
| C7. Temps pour effectuer la trace écrite | 12 minutes pour la trace écrite en même temps qu'un élève au TB (A10) | | | | 5 minutes pour effectuer l'exercice (A7) | | | | | |
| | • Moins de 5 minutes | | 0 élève | | • Moins d'une minute | | 0 élève | | | |
| | • De 5 à 9 minutes | | 3 élèves | | • De 1 à 3 minutes | | 2 élèves | | | |
| | • De 9 à 12 minutes | | 12 élèves | | • De 3 à 5 minutes | | 15 élèves | | | |
| • Plus de 12 minutes | | 6 élèves | | • Plus de 5 minutes | | 4 élèves | | | | |
| C8. De réussite sur 21 élèves | 21+18/2=19,5 | 21+20/2=20,5 | 21+17/2=19 | 21+19/2=20 | 15+21/2=18 | 18 | 15 | | | |

GRILLE D'OBSERVATION DES SEANCES DE LECTURE EN FRANÇAIS
Type de séance S3 : **ENTRAÎNEMENT PHONÈME [f] – DIFFÉRENCE ENTRE [f] et [v]**

| Date | Nombre d'absents | | Ambiance début de séance | | Ambiance fin de séance | | Contexte | | | |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|--|--|--|
| Lundi 22 avril 2013 | 1 | | Calma | | Un peu dissipée | | RAS | | | |
| Activités | Interrogation sur la raison de différencier phonème [f] du [v] | Trouver la consigne à l'exercice au TN (8 Images : ...élo...si...let...con...itum... ...élé...ant...cha...al...oitura... ...ca...é...télé...ons) | Compléter les mots avec f, ff, ph ou v (réponse sur ardoise : Tape/tape montrez) (8 sollicitations au total car 8 mots, donc 8x2 é =168) | Dictée de mots sur cahier (mots de la leçon et mots déjà étudiés) (défilé, fée, griffes, coffre, phrase, phoque) (Livres, vent, fève, veste) | Dictée de phrases sur cahier (Le téléphone sonne. La petite fille cherche un tréfle.) | Entraînement (exercice individuel) (Choix de graphie) Compléter les mots avec la lettre fou v (...oitura...élo...umée...ca...é... ...ourmi...cama...al...alaïse... ...alïse) | | | | |
| | A11 | A12 | A13 | A14 | A15 | A13 | | | | |
| Nombre de : | | | | | | | | | | |
| C1. Mains ou Ardoises levées | 15 | 18 | 14 | | | | | | | |
| C2. Prises de parole/bonnes réponses | 20 | 15 | 18 | 10 | 147 | 118/8 = 14,75 | | | | |
| C3. Validation par levé de main sur les 20 élèves | 19 | 20 | 141 | 141/8 = 17,63 | | | | | | |
| C4. Elèves concentrés | 18 | 19 | 19 | 19 | 19 | 18 | 18 | | | |
| C5. Elèves bavards | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | | | |
| C6. Elèves agités | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | | | |
| C7. Temps pour effectuer exercices | 5 minutes sont données aux élèves pour l'exercice (A13) | | | | | | | | | |
| | • Moins d'une minute | | 1 élève | | | | | | | |
| | • De 1 à 3 minutes | | 6 élèves | | | | | | | |
| | • De 3 à 5 minutes | | 9 élèves | | | | | | | |
| • Plus de 5 minutes | | 4 élèves | | | | | | | | |
| C8. De réussite sur 20 élèves | 15+19/2=17 | 10+20/2=15 | 14,75+17,63/2=16,19 | TB+B: 10+2 = 12 élèves | TB+B: 6+8 = 14 | 15 | | | | |
| C9. De Réussite selon échelle d'appréciation | Pour dictée des 10 mots (A14) | | | | Pour dictée de phrases avec 3 mots contenant le phonème [f] (A15) | | | | | |
| | • TB > Aucune erreur | | 2 élèves | | • TB > Aucune erreur | | 6 élèves | | | |
| | • B > De 1 à 3 erreurs | | 10 élèves | | • B > Une erreur | | 8 élèves | | | |
| | • AB > De 4 à 6 erreurs | | 5 élèves | | • AB > 2 erreurs | | 4 élèves | | | |
| • P > Plus de 6 erreurs | | 3 élèves | | • P > 3 erreurs | | 2 élèves | | | | |

GRILLE D'OBSERVATION DES SEANCES DE LECTURE EN FRANÇAIS

Type de séance S4 : **EVALUATION PHONEME [f]** – 20 Minutes

| | | | | | | | | |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----|--------------------|----|
| Date Mardi 23 avril 2013 | Nombre d'absents 2 (non comptabilisés) | Ambiance début de séance Calme | Ambiance fin de séance Assez calme | Contexte ras | | | | |
| Activités | Discrimination auditive (Cocher la case qui correspond à la syllabe ou l'on entend [f]) A4 | Repérage du son (Colorier la syllabe entendue au début de chaque mot) A5 | Choix de la graphie (Ecrire la syllabe manquante : fan- fe -fi-fou) A13 | Reconstitution des mots avec les syllabes graphiques (Former un mot avec syllabes contenu dans le sac et l'écrire) A14 | | | | |
| Nombre de : | | | | | | | | |
| C4. Elèves concentrés | 20 | 19 | 20 | 18 | | | | |
| C5. Elèves bavards | 0 | 1 | 0 | 1 | | | | |
| C6. Elèves agités | 1 | 1 | 1 | 2 | | | | |
| C7. Temps pour évaluation | 5 minutes par exercice | | | | | | | |
| • Moins d'une minute | 2 élèves | 1 élève | 0 élève | 0 élève | | | | |
| • De 1 à 3 minutes | 11 élèves | 10 élèves | 8 élèves | 9 élèves | | | | |
| • De 3 à 5 minutes | 8 élèves | 9 élèves | 11 élèves | 9 élèves | | | | |
| • Plus de 5 minutes | 0 élève | 1 élève | 2 élèves | 3 élèves | | | | |
| C8. De réussite sur 21 élèves | 21 | 18 | 17 | 16 | | | | |
| C9. De Réussite selon échelle d'appréciation | TB > Aucune erreur | 19 | TB > Aucune erreur | 13 | TB > Aucune erreur | 11 | TB > Aucune erreur | 6 |
| | B > Une erreur | 2 | B > De 1 à 2 erreurs | 5 | B > Une erreur | 6 | B > Une erreur | 10 |
| | AB > 2 erreurs | 0 | AB > De 3 erreurs | 2 | AB > 2 erreurs | 3 | AB > 2 erreurs | 2 |
| | P > 3 erreurs | 0 | P > plus de 4 erreurs | 1 | P > 3 erreurs | 1 | P > 3 erreurs | 3 |

ANNEXE 3 : Grille d'observation de la séquence bilingue créole-français (cf. Page 32)

SEQUENCE 1 : PHONEME [e] – SEQUENCE BILINGUE

GRILLE D'OBSERVATION DES SEANCES DE LECTURE

Type de séance S1 : **DECOUVERTE PHONEME [e]**

| | | | | | | | | |
|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Date Jeudi 25 avril 2013 | Nombre d'absents 0 | Ambiance début de séance Assez dissipée | Ambiance fin de séance Assez calme | Contexte 2 Classes en EPS dans la cour | | | | |
| Activités | Identifier le phonème à étudier A1 | Compter les mots contenant le phonème (réponse sur ardoise) A2 | Segmenter les mots et dénombrer leurs syllabes (sollicitation) A3 | Repérer le son dans le mot (1 ^{ère} , 2 ^{nde} , 3 ^{ème} , 4 ^{ième}) (sollicitation) A4 | Identifier et nommer la syllabe qui contient le son (sollicitation) A5 | Jeu du douanier (21 élèves donc 21 sollicitations. 20 validations par élève) Soit 420 sur la classe A6 | Retrouver la graphie du son [e] (avec -è, -é et -ai) (exercice individuel) (Cf. Copie exo MONA) A7 | |
| Nombre de : | | | | | | | | |
| C1. Mains ou Ardoises levées | 21 | 20 | | | | | | |
| C2. Prises de parole/bonnes réponses | 21 | 18 | 20 | 18 | 21 | 19 | 21 | 21 |
| C3. Validation par levé de main sur les 21 élèves | 20 | 20 | | | | | 416 | 416/20 = 20,8 |
| C4. Elèves concentrés | 20 | 20 | 21 | 20 | 20 | 21 | | 19 |
| C5. Elèves bavards | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | 2 |
| C6. Elèves agités | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | | 0 |
| C7. Temps pour effectuer exercices | 5 minutes pour faire l'exercice, élaboration d'une échelle de temps (A7) | | | | | | | |
| | • Moins d'une minute | | 2 élèves | | | | | |
| | • De 1 à 3 minutes | | 12 élèves | | | | | |
| | • De 3 à 5 minutes | | 5 élèves | | | | | |
| • Plus de 5 minutes | | 2 élèves | | | | | | |
| C8. De réussite sur 21 élèves | 18+20/2 = 19 | 18+20/2 = 19 | 19 | 21 | 20 | 21+20,8/2=20,9 | 21 | |

| GRILLE D'OBSERVATION DES SEANCES DE LECTURE | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|------------|---------------------------------------------------------|------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------------------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Type de séance S2 : APPRENTISSAGE PHONEME [e] ET SON PRINCIPE ALPHABETIQUE | | | | | | | | | | | | | |
| Date | Nombre d'absents | | | Ambiance début de séance | | | Ambiance fin de séance | | | Contexte | | | |
| Vendredi 26 avril 2013 | 0 | | | Calme | | | Assez dissipée | | | Piscine après la séance | | | |
| Activités | Citer un mot contenant le phonème [e] (Pour 10 mots écrits au TN : (aigle, falaise, balai, pastèque, planète, lèvres, neige, seize, tête, fête)) | Segmenter le mot et dénombrer ses syllabes | | Identifier et nommer la syllabe qui contient le son [e] | | Identifier la ou les lettres qui font le son [e] (à entourer au TN dans 10 mots) | | Ecrire sur l'ardoise les graphies du son [e] | | Institutionnalisation (trace écrite) 1. Qui écrit la leçon ? 2. Quel est le titre de la leçon ? 3. Qui dicte la leçon ? | | Retrouver la graphie du son [e] (avec -è, -é, -gi et ai) (exercice individuel) | |
| | A8 | A3 | | A5 | | A7 | | A9 | | A10 | | A7 | |
| Nombre de : | | | | | | | | | | | | | |
| C1. Mains ou Ardoises levées | 21 | 20 | | 20 | | 17 mains levées pour aller au TN | | 19 | | 14 | 20 | 13 | |
| C2. Prises de parole/bonnes réponses | 10 > 21 | 10 > 21 | 10 > 21 | 10 > 21 | 10 > 21 | 10 > 21 | 10 > 21 | 19 | 18 | 3 | 3 | | |
| C3. Validation par levé de main sur les 21 élèves | 20 | | 21 | | 21 | | 20 | | 20 | | 18 | | |
| C4. Elèves concentrés | 17 | | 21 | | 20 | | 18 | | 19 | | 17 | | 20 |
| C5. Elèves bavards | 2 | | 0 | | 0 | | 1 | | 0 | | 2 | | 0 |
| C6. Elèves agités | 2 | | 0 | | 1 | | 2 | | 2 | | 2 | | 1 |
| C7. Temps pour effectuer la trace écrite | 12 minutes pour la trace écrite en même temps qu'un élève au TB (A10) | | | | | | 5 minutes pour effectuer l'exercice (A7) | | | | | | |
| | • Moins de 5 minutes | | | 1 élève | | | • Moins d'une minute | | | 3 élèves | | | |
| | • De 5 à 9 minutes | | | 4 élèves | | | • De 1 à 3 minutes | | | 5 élèves | | | |
| | • De 9 à 12 minutes | | | 11 élèves | | | • De 3 à 5 minutes | | | 10 élèves | | | |
| • Plus de 12 minutes | | | 5 élèves | | | • Plus de 5 minutes | | | 3 élèves | | | | |
| C8. De réussite sur 21 élèves | 21+20/2=20,5 | | 21+21/2=21 | | 21+21/2=21 | | 21+20/2=20,5 | | 18+20/2=19 | | 18 | | 19 |

| GRILLE D'OBSERVATION DES SEANCES DE LECTURE | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|--|
| Type de séance S3 : ENTRAINEMENT PHONEME [e] - DIFFERENCE ENTRE [é] et [è] | | | | | | | | | | | | |
| Date | Nombre d'absents | | | Ambiance début de séance | | | Ambiance fin de séance | | | Contexte | | |
| Lundi 29 avril 2013 | 0 | | | Dissipée | | | Assez calme | | | 4 élèves de CE1 (PE absent) | | |
| Activités | Interrogation sur la raison de différencier phonème [e] et [é] | Trouver la consigne à l'exercice au TN (8 Images : (v lo défil, f ve fr se, tr fle, caf, dromad re, l ne)) | | Compléter les mots avec é, è, ou ai. (réponse sur ardoise : Tape/tape montrez) (8 sollicitations au total car 8 mots, donc 8x20 é =168) | | Dictée de mots sur cahier (mots de la leçon et mots déjà étudiés) (aile, balai, mais, neige, baleine, manège, règle, père, forêt, tête) | | Dictée de phrases sur cahier (La petite fille joue dans la neige. Mona est la reine de la forêt.) | | Entraînement (exercice individuel) (Choix de graphie) Compléter les mots avec la lettre é, è, ai, ou ei (Fum e bal ne for t, tr fle, gle, Ab lle, past que, s ze) | | |
| | A11 | A12 | | A13 | | A14 | | A15 | | A13 | | |
| Nombre de : | | | | | | | | | | | | |
| C1. Mains ou Ardoises levées | 13 | | 20 | | 153 (153/8=19,13) | | | | | | | |
| C2. Prises de parole/bonnes réponses | 19 | 16 | 21 | 12 | 153 | 121/8 = 15,13 | | | | | | |
| C3. Validation par levé de main sur les 20 élèves | 20 | | 19 | | 156 | | 156/8 = 19,5 | | | | | |
| C4. Elèves concentrés | 19 | | 20 | | 20 | | 19 | | 17 | | 20 | |
| C5. Elèves bavards | 0 | | 0 | | 0 | | 0 | | 2 | | 1 | |
| C6. Elèves agités | 2 | | 1 | | 1 | | 1 | | 2 | | 0 | |
| C7. Temps pour effectuer exercices | 5 minutes sont données aux élèves pour le deuxième exercice (A13) | | | | | | | | | | | |
| | • Moins d'une minute | | | 0 élève | | | • De 1 à 3 minutes | | | 8 élèves | | |
| | • De 3 à 5 minutes | | | 9 élèves | | | • Plus de 5 minutes | | | 4 élèves | | |
| | • Plus de 5 minutes | | | 4 élèves | | | | | | | | |
| C8. De réussite sur 20 élèves | 16+20/2=18 | | 12+19/2=15,5 | | 15,13+19,5/2 = 17,32 | | TB+B : 10+2 = 11 élèves | | TB+B : 6+8 = 15 | | 15 | |
| C9. De Réussite selon échelle d'appréciation | Pour dictée des 10 mots (A14) | | | | | | | | | | | |
| | • TB > Aucune erreur | | | 1 élève | | | • TB > Aucune erreur | | | 3 élèves | | |
| | • B > De 1 à 3 erreurs | | | 10 élèves | | | • B > Une erreur | | | 12 élèves | | |
| | • AB > De 4 à 6 erreurs | | | 8 élèves | | | • AB > 2 erreurs | | | 4 élèves | | |
| • P > Plus de 6 erreurs | | | 2 élèves | | | • P > 3 erreurs | | | 2 élèves | | | |

GRILLE D'OBSERVATION DES SEANCES DE LECTURE

Type de séance S4 : **EVALUATION** PHONEME [e] – 20 Minutes

| | | | | | | | | |
|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|---|--------------------|----|
| Date Mardi 30 avril 2013 | Nombre d'absents 3 (non comptabilisés) | Ambiance début de séance Calme | Ambiance fin de séance Assez calme | Contexte ras | | | | |
| Activités | Discrimination auditive (Cocher la case qui correspond à la syllabe ou l'on entend [e]) A4 | Repérage du son (recopier la syllabe entendue à la fin de chaque mot) A5 | Choix de la graphie (Ecrire la syllabe manquante : dai- mai-bai-lai) A13 | Reconstitution des mots avec les syllabes graphiques (Ecrire les mots en t'aidant des premières syllabes : sei- nei-pei-trei) A14 | | | | |
| Nombre de : | | | | | | | | |
| C4. Elèves concentrés | 21 | 19 | 21 | 19 | | | | |
| C5. Elèves bavards | 0 | 2 | 0 | 2 | | | | |
| C6. Elèves agités | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | |
| C7. Temps pour évaluation | 5 minutes par exercice | | | | | | | |
| • Moins d'une minute | 3 élèves | 4 élèves | 1 élève | 0 élève | | | | |
| • De 1 à 3 minutes | 12 élèves | 11 élèves | 7 élèves | 9 élèves | | | | |
| • De 3 à 5 minutes | 6 élèves | 5 élèves | 10 élèves | 8 élèves | | | | |
| • Plus de 5 minutes | 0 élève | 1 élève | 3 élèves | 4 élèves | | | | |
| C8. De réussite sur 21 élèves | 21 | 19 | 15 | 17 | | | | |
| C9. De Réussite selon échelle d'appréciation | TB > Aucune erreur | 21 | TB > Aucune erreur | 16 | TB > Aucune erreur | 8 | TB > Aucune erreur | 6 |
| | B > Une erreur | 0 | B > De 1 à 2 erreurs | 3 | B > Une erreur | 7 | B > Une erreur | 11 |
| | AB > 2 erreurs | 0 | AB > De 3 erreurs | 2 | AB > 2 erreurs | 4 | AB > 2 erreurs | 2 |
| | P > 3 erreurs | 0 | P > plus de 4 erreurs | 0 | P > 3 erreurs | 2 | P > 3 erreurs | 2 |

ANNEXE 4 : Entretien avec le professeur des écoles de la classe choisie

**ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF
BILINGUISME & ALPHABETISATION EN GUADELOUPE**

Bonjour,

Dans le cadre du Master 2 Métiers de l'Education et de la Socialisation des Jeunes Enfants, je dois rédiger un mémoire sur le thème du bilinguisme à l'école en Guadeloupe, en particulier au Cours Préparatoire.

Je vous serais reconnaissante de bien vouloir me consacrer une dizaine de minutes pour répondre à mes questions.

QUESTIONS GENERALES

- Depuis quand enseignez-vous ? Quelles étaient vos motivations lorsque vous avez choisi cette profession ? Ces motivations sont-elles encore valables aujourd'hui ?
C'est ma 11ème année. Ma motivation : pouvoir apporter quelque chose aux autres. Elle est toujours valable.
- Lors de votre carrière, avez-vous eu beaucoup d'élèves bilingues français-créole ? De créolophones ?
Oui. Tous les ans pour les bilingues. Beaucoup de créolophone lorsque je travaillais à St Martin. Pas vraiment depuis que j'enseigne en Guadeloupe.
- Cette année, avez-vous beaucoup d'élèves bilingues français-créole ? De créolophones ?
21 bilingues sur 21 élèves.
- Pour ces élèves bilingues et créolophones, savez-vous laquelle des langues (français ou créole) est majoritairement utilisée à la maison ? Par qui, dans quelles situations ?
Pour la nouvelle génération d'élèves, la langue parlée à la maison est le français, même lorsque les parents leurs parlent en créole les élèves répondent en français...
- De façon générale**, quelles méthodes d'enseignement adoptez-vous face aux problèmes d'apprentissage des élèves ? Quels supports d'apprentissage utilisez-vous ? Supports d'étayage ? Que mettez-vous en place pour pallier les difficultés des élèves ?
Essentiellement des situations de recherches, de la manipulation et les échanges entre élèves.
Des tutorats (élèves-élèves) sont mis en place en lecture et mathématiques. Les élèves en grandes difficultés sont pris en charge par petits groupes (4 ou 5) en aide personnalisée quotidiennement.
- Que pensez-vous de l'utilisation du créole à l'école ? Dans quelle mesure, dans quelle situation et pour quels objectifs, selon vous, certains enseignants en font l'usage ?
C'est une bonne chose. Dans toutes les situations son usage est nécessaire. Il ne faut pas qu'elle soit utilisée uniquement pour réprimander comme le font souvent les parents. C'est d'ailleurs pour cela que les élèves n'aiment pas qu'on s'adresse à eux en créole.

7. Utilisez-vous le créole lors de votre enseignement ? Dans quelle mesure, dans quelle situation et pour quel(s) objectif(s) le faites-vous ? Pouvez-vous illustrer votre propos ? Evoquez une ou deux situations dans lesquelles vous utilisez le créole.

Je suis une fervente pratiquante du créole à l'école, dans les apprentissages, les explications ou les moments de langage. Son usage permet bien souvent de dédramatiser une situation, de clarifier le sens de certaines notions. Une partie des élèves échange spontanément en créole alors que pour d'autre cela représente un véritable obstacle.

QUESTIONS SPECIFIQUES SUR LA LECTURE

8. Lors de votre enseignement de la lecture en français, quelles difficultés rencontrez-vous avec les élèves bilingues ? Créolophones ? Francophones ? Quelles en sont les causes à votre avis ?

La langue n'est pas à l'origine des difficultés rencontrées en lecture dans ma classe. Mais je conçois que les créolophones se trouvent en difficulté face à une langue dont les sonorités sont bien éloignées de celles de la langue maternelle.

9. Face à ces difficultés d'apprentissage de la lecture, quelles méthodes d'enseignement adoptez-vous ? Quels supports utilisez-vous pour faire comprendre et acquérir le savoir par les élèves ?

Je ne suis pas face à cette situation.

10. Pensez-vous que la situation diglossique en Guadeloupe influence le processus d'alphabétisation des élèves au CP ? Pourquoi selon vous ?

N'ayant jamais enseigné la lecture à des élèves non bilingues je n'ai pas d'éléments comparatifs me permettant de répondre à cette question.

11. Quelles solutions pourriez-vous proposer pour améliorer les situations d'enseignement/apprentissage de la lecture au CP ?

Ras : Chaque solution est fonction du problème rencontré !

QUESTIONS SPECIFIQUES SUR VOTRE CLASSE

Combien d'élèves avez-vous dans votre classe ? *21 – 11 filles et 10 garçons*

DANS LES TABLEAUX CI-DESSOUS :

Précisez le nombre d'élèves ayant les profils linguistiques : bilingues français-créole, créolophones ou monolingues français. Précisez le nombre d'élèves issus de famille ayant un profil linguistique spécifiques. Puis précisez le nombre d'élèves ayant des difficultés pour les compétences suivantes en fonction de leur profil linguistique.

Le profil linguistique, la pratique linguistique a la maison et le niveau de compétences des élèves

| | Profil linguistique | Profil linguistique familial principal | Elèves ayant des difficultés de : | | | | | |
|-----------------------------|---------------------|----------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------|---|---------------|---------------|------------|
| | | | Phonologie | Lecture / Ecriture | | Compréhension | Langage oral | |
| | | | | Principe alphabétique | | | Compréhension | Production |
| | | | Lecture | Ecriture | | | | |
| Bilingues français – créole | 21 | 17 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 4 |
| Créolophones | 0 | 4 | | | | | | |
| Monolingues français | 0 | 0 | | | | | | |

Niveau global d'alphabétisation de la classe et des groupes linguistiques

Sur une échelle de 0 à 4, indiquez :

(0 : Très faible - 1 : faible - 2 : Moyen - 3 : Bon - 4 : Très bon)

| | En lecture | En écriture | En langage oral |
|------------------------------------|------------|-------------|-----------------|
| Le niveau de la classe | 2 | 3 | 4 |
| Le niveau des monolingues français | | | |
| Le niveau des créolophones | | | |
| Le niveau des bilingues | 2 | 3 | 4 |

ANNEXE 5 : Fiche de séquence de lecture en français

Discipline : Français, Lecture, Ecriture

Cycle : 2

niveau : CP

LE PHONEME [f] – SEQUENCE EN FRANCAIS

Compétences attendues au S3C:

- S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié
- Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simples
- Lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus

Compétences attendues au BO:

◆ Lecture

- Connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique.
- Distinguer entre la lettre et le son qu'elle transcrit ; connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples et complexes.
- Savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ; être capable de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot.

◆ Ecriture

- Ecrire sans erreur, sous la dictée, des syllabes, des mots et de courtes phrases dont les graphies ont été étudiées.
- Choisir et écrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons.

Objectif général : Connaître les spécificités orales et écrites d'un son et de sa graphie
Connaître les correspondances phonie/graphie
Utiliser la combinatoire pour lire et pour écrire

OS1 : Trouver le son à étudier, le repérer dans les mots, s'initier à sa graphie

OS2 : Connaître les graphies communes du phonème [f]

OS3 : Comprendre et connaître la différence entre les phonèmes [v] et [f]

OS4 : Discriminer, localiser, graphier le phonème [f], savoir assembler les syllabes pour former un mot

| Objectifs spécifiques | Situation de recherche | Activités | Support | Trace écrite | Contenus |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Séance 1 : Découverte 40 minutes</p> <p>Objectif spécifique : Trouver le son à étudier, le repérer dans les mots, s'initier à sa graphie</p> | Sur la base de 21 images contenant et ne contenant pas le son [f], les élèves doivent retrouver le son qui revient le plus souvent | <ul style="list-style-type: none"> • Identification du phonème à étudier • Dénombrement des mots contenant le phonème • Segmentation des mots et dénombrement des syllabes • Repérage du son dans le mot, repérage de la syllabe qui contient le son • Jeu du douanier • Entraînement : retrouver la graphie du son [f] (-f et -ff) (Cf. copie exo) | <ul style="list-style-type: none"> • Images contenant et ne contenant pas le phonème [f] • TN • Fiche exercices | Au tableau : multiples exercices réalisés par les élèves à tour de rôle | <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance des règles du jeu du douanier (pré-requis) • (les élèves doivent se placer en zone douanière s'ils pensent qu'ils ont le phonème en main, PE valide avec les élèves par un levé de main) • Discrimination auditive du phonème [f]. • Connaissance de deux graphies du phonème [f] (-f et -ff) |
| <p>Séance 2 : Apprentissage 40 minutes</p> <p>Objectif spécifique : Connaître les graphies communes du phonème [f]</p> | Sur la base de 10 mots cités par les élèves (foumi, fée, fête, trèfle, neuf, pharmacie, téléphone, éléphant, griffe, sifflet), les élèves doivent identifier les graphies du phonème [f] | <ul style="list-style-type: none"> • Rappel • Citer un mot contenant le phonème [f] • Segmenter le mot et dénombrer ses syllabes • Identifier et nommer la syllabe qui contient le son [f] • Identifier la ou les lettres qui font le son [f] • Ecrire sur l'ardoise les graphies du son [f] • Institutionnalisation • (trace écrite) • Entraînement : entourer les graphies du son [f] | <ul style="list-style-type: none"> • TN • Exercices du manuel | <ul style="list-style-type: none"> • Exercices au TN • Leçon « Le son [f]. » au TB (Cf. copie trace écrite) | Introduction graphie -ph |

| Objectifs spécifiques | Situation de recherche | Activités | Support | Trace écrite | Contenus |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Séance 3 : Entraînement 40 minutes</p> <p>Objectif spécifique : Comprendre et connaître la différence entre les phonèmes [v] et [f]</p> | Avec 8 images, (élo, si, let, con iture, élé, ant, che, al, oiture, ca, é, télé, one), les élèves doivent trouver la consigne. | <ul style="list-style-type: none"> • Rappel • Pourquoi différencier le « f » et le « v » ? • Trouver la consigne de l'exercice • Compléter les mots avec f, ff, ph ou v • Dictée de mots sur cahier • Dictée de phrases sur cahier • Entraînement : Compléter les mots avec la lettre f ou v | <ul style="list-style-type: none"> • Images contenant le phonème [f] et [v]. • Ardoise • TN • Fiche exercices | <ul style="list-style-type: none"> • Consigne au TN • Dictée de mots corrigée • Exercices sur fiche | Discrimination auditive des phonèmes [f] et [v]. |
| <p>Séance 4 : Evaluation 20 minutes</p> <p>Objectif spécifique : Discriminer, localiser, graphier le phonème [f], savoir assembler les syllabes pour former un mot</p> | Lecture à haute voix de la fiche d'évaluation par les élèves. (consignes et images) | Fiche de 4 types d'exercices <ul style="list-style-type: none"> • Discrimination auditive • Repérage du son • Choix de la graphie • Reconstitution des mots avec les syllabes graphiques > assemblage syllabique | Fiche d'évaluation | 5 minutes par exercices | Evaluer : <ul style="list-style-type: none"> • Discrimination auditive du phonème [f] • Repérage du son • Les graphies du phonème [f] • Assemblage syllabique |

ANNEXE 6 : Fiche de séquence de lecture bilingue créole-français

Discipline : Français, Lecture, Ecriture

Cycle : 2

niveau : CP

Le phonème [ɛ]- SEQUENCE BILINGUE

Compétences attendues au S3C:

- S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié
- Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simples
- Lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus

Compétences attendues au BO:

◆ Lecture

- Connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique.
- Distinguer entre la lettre et le son qu'elle transcrit ; connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples et complexes.
- Savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ; être capable de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot.

◆ Ecriture

- Ecrire sans erreur, sous la dictée, des syllabes, des mots et de courtes phrases dont les graphies ont été étudiées.
- Choisir et écrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons.

Objectif général : Connaître les spécificités orales et écrites d'un son et de sa graphie
Connaître les correspondances phonie/graphie
Utiliser la combinatoire pour lire et pour écrire

OS1 : Trouver le son à étudier, le repérer dans les mots, s'initier à sa graphie

OS2 : Connaître les graphies communes du phonème [ɛ]

OS3 : Comprendre et connaître la différence entre les phonèmes [é] et [ɛ]

OS4 : Discriminer, localiser, graphier le phonème [ɛ], savoir assembler les syllabes pour former un mot

| Objectifs spécifiques | Situation de recherche | Activités | Support | Trace écrite | Contenus |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Séance 1 : Découverte 40 minutes</p> <p>Objectif spécifique : Trouver le son à étudier, le repérer dans les mots, s'initier à sa graphie</p> | Sur la base de 21 images contenant le son [ɛ], les élèves doivent retrouver le son qui revient | <ul style="list-style-type: none"> • Identification du phonème à étudier • Dénombrement des mots contenant le phonème • Segmentation des mots et dénombrement des syllabes • Repérage du son dans le mot, repérage de la syllabe qui contient le son • Jeu du douanier • Entraînement : retrouver la graphie du son [ɛ] (Cf. copie exo MONA) | <ul style="list-style-type: none"> • Comptine avec le son [ɛ] • Images contenant et ne contenant pas le phonème [ɛ] • TN • Fiche exercices | Au tableau : multiples exercices réalisés par les élèves à tour de rôle | <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance des règles du jeu du douanier (pré-requis) • (les élèves doivent se placer en zone douanière s'ils pensent qu'ils ont le phonème en main, PE valide avec les élèves par un levé de main) • Discrimination auditive du phonème [ɛ]. • Connaissance de deux graphies du phonème [ɛ]. |
| <p>Séance 2 : Apprentissage 40 minutes</p> <p>Objectif spécifique : Connaitre les graphies communes du phonème [ɛ]</p> | Sur la base de 10 mots cités par les élèves (<i>aigle, falaise, balai, pastèque, planète, lèvres, neige, seize, tête, fête</i>) les élèves doivent identifier les graphies du phonème [ɛ] | <ul style="list-style-type: none"> • Rappel • Citer un mot contenant le phonème [ɛ] • Segmenter le mot et dénombrer ses syllabes • Identifier et nommer la syllabe qui contient le son [ɛ] • Identifier la ou les lettres qui font le son [ɛ] • Ecrire sur l'ardoise les graphies du son [ɛ] • Institutionnalisation (trace écrite) • Entraînement : entourer les graphies du son [ɛ] | <ul style="list-style-type: none"> • TN • Exercices du manuel | <ul style="list-style-type: none"> • Exercices au TN • Leçon « Le son [ɛ]. » au TB (Cf. copie trace écrite) | |

| Objectifs spécifiques | Situation de recherche | Activités | Support | Trace écrite | Contenus |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Séance 3 : Entraînement 40 minutes</p> <p>Objectif spécifique : Comprendre et connaitre la différence entre les phonèmes [é] et [ɛ]</p> | Avec 8 images, (v. lo. défil. f. ve. fr. se. tr. le. caf. dromad. re. l. ne) les élèves doivent trouver la consigne. | <ul style="list-style-type: none"> • Rappel • Pourquoi différencier le « é » et le « [ɛ] » ? • Trouver la consigne de l'exercice • Compléter les mots avec é, è, ou ai. • Dictée de mots sur cahier • Dictée de phrases sur cahier • Entraînement : Compléter les mots avec la ou les lettres é, è, é, ai, ou eï. | <ul style="list-style-type: none"> • Images contenant le phonème [ɛ] • Ardoise • TN • Fiche exercices | <ul style="list-style-type: none"> • Consigne au TN • Dictée de mots corrigée au TN et sur cahiers • Exercices sur fiche | Discrimination auditive des phonèmes [é] et [ɛ] |
| <p>Séance 4 : Evaluation 20 minutes</p> <p>Objectif spécifique : Discriminer, localiser, graphier le phonème [ɛ], savoir assembler les syllabes pour former un mot</p> | Lecture à haute voix de la fiche d'évaluation par les élèves. (consignes et images) | <p>Fiche de 4 types d'exercices</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discrimination auditive • Repérage du son • Choix de la graphie • Reconstitution des mots avec les syllabes graphiques > assemblage syllabique | Fiche d'évaluation | 5 minutes par exercices | <p>Evaluer :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discrimination auditive du phonème [ɛ] • Repérage du son • Les graphies du phonème [ɛ] • Assemblage syllabique |

ANNEXE 7 : Banque d'images utilisée lors des séquences

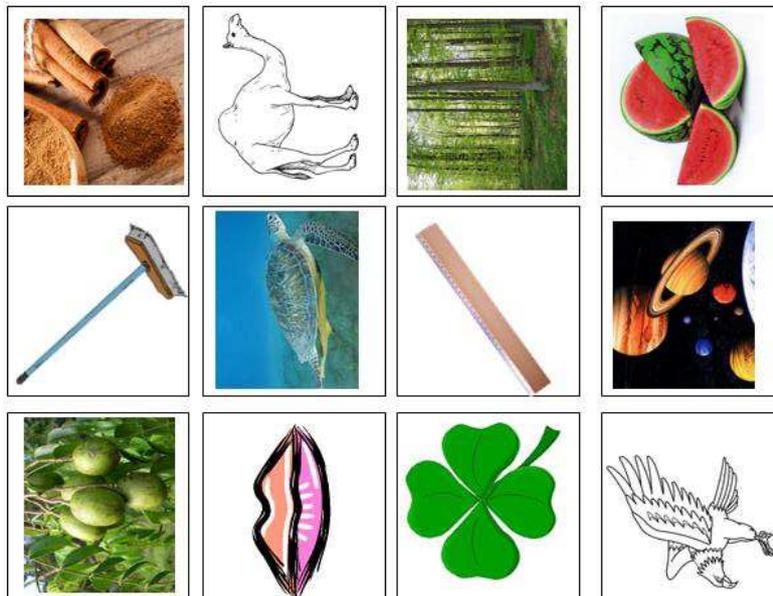
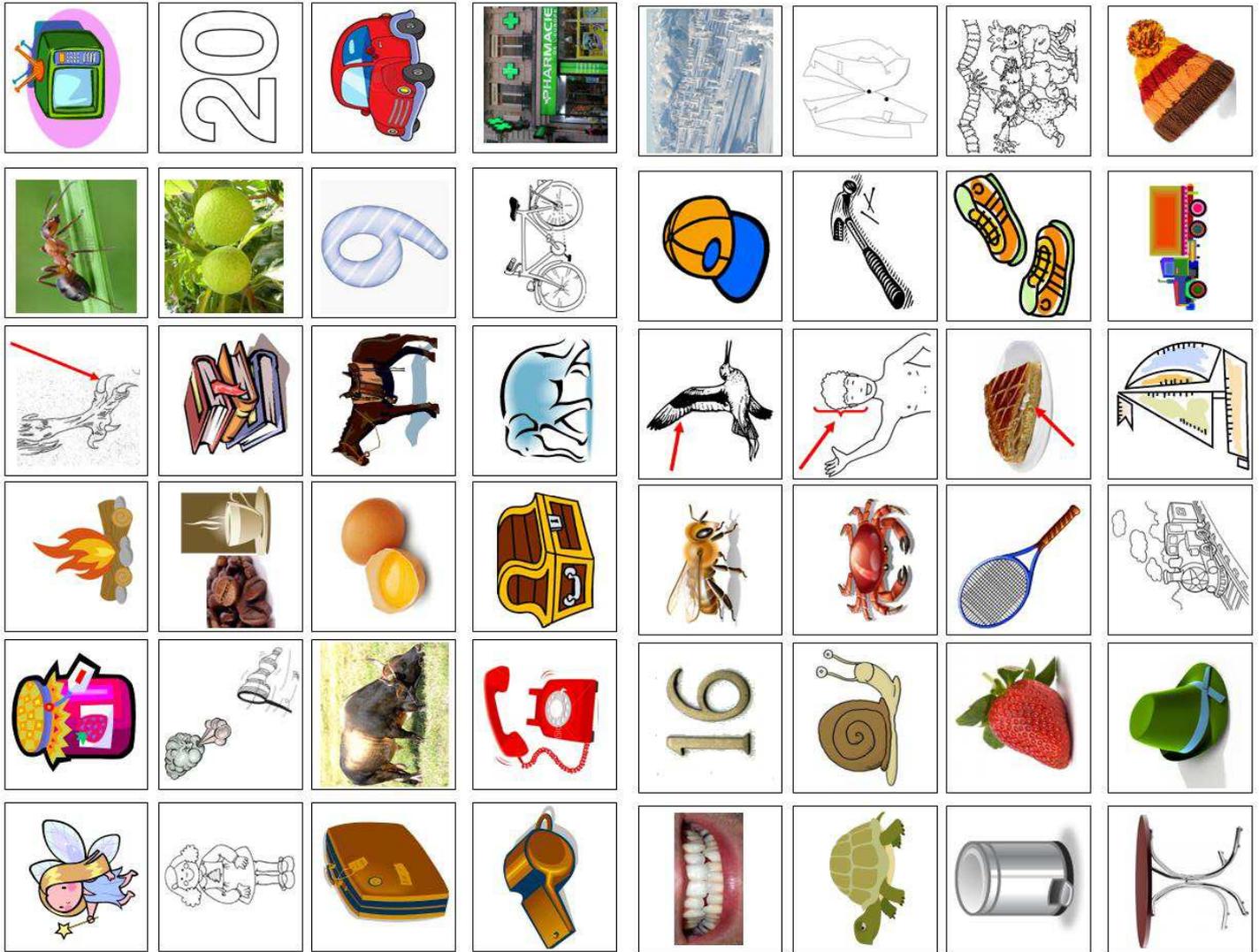


TABLE DES ANNEXES

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Annexe 1 : Histogramme : niveau d'alphabétisation de 94 élèves de CP, Résultats 2010... | p.56 |
| Annexe 2 : Grille d'observation de la séquence en français..... | p.56 |
| Annexe 3 : Grille d'observation de la séquence en bilingue créole-français..... | p.58 |
| Annexe 4 : Entretien avec le Professeur des Ecoles de la classe choisie..... | p.60 |
| Annexe 5 : Fiche de séquence de lecture en français..... | p.62 |
| Annexe 6 : Fiche de séquence de lecture bilingue créole-français..... | p.64 |
| Annexe 7 : Banque d'images utilisée lors des séquences..... | p.66 |

TABLE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES

Page : 36

Tableau 1 : Comparaison SF/SB Critère C1 : pourcentage de levées de main ou d'ardoise

Graphique 1 : Diagramme SF/SB Critère C1 : pourcentage de levées de main ou d'ardoise

Page : 37

Tableau 2 : Comparaison SF/SB Critère C2 : pourcentage de prises de parole

Graphique 2 : Diagramme SF/SB Critère C2 : pourcentage de prises de parole

Page : 38

Tableau 3 : Comparaison SF/SB Critère C3 : pourcentage de validations

Graphique 3 : Diagramme SF/SB Critère C3 : pourcentage de validations

Page : 39

Tableau 4 : Comparaison SF/SB Critère C4 : pourcentage d'élèves concentrés par séquence

Graphique 4 : Diagramme SF/SB Critère C4 : pourcentage d'élèves concentrés par séquence

Page : 40

Tableau 5 : Comparaison SF/SB Critère C8 : pourcentage d'élèves ayant réussi

Graphique 5 : Diagramme SF/SB Critère C8 : pourcentage d'élèves ayant réussi

Page : 41

Tableau 6 : Critère C7 : temps de réalisation de la tâche en fonction des activités A4, A5, A7, A13 et A14 en SF

Graphique 6 : Diagramme Critère C7 : temps de réalisation de la tâche en fonction des activités A4, A5, A7, A13 et A14 en SF

Tableau 7 : Critère C7 : temps de réalisation de la tâche en fonction des activités A4, A5, A7, A13 et A14 en SB

Graphique 7 : Diagramme Critère C7 : temps de réalisation de la tâche en fonction des activités A4, A5, A7, A13 et A14 en SB

Page : 42

Tableau 8 : Comparaison SF/SB Critère C7 : temps de réalisation de la tâche en fonction de l'activité A10

Graphique 8 : Diagramme SF/SB Critère C7 : temps de réalisation de la tâche en fonction de l'activité A10

Page : 43

Tableau 9 : Critère C9 : réussite des élèves par activité (A4, A5, A13, A14 et A15) selon échelle d'appréciation en SF

Graphique 9 : Diagramme Critère C9 : réussite des élèves par activité (A4, A5, A13, A14 et A15) selon échelle d'appréciation en SF

Tableau 10 : Critère C9 : réussite des élèves par activité (A4, A5, A13, A14 et A15) selon échelle d'appréciation en SB

Graphique 10 : Diagramme Critère C9 : réussite des élèves par activité (A4, A5, A13, A14 et A15) selon échelle d'appréciation en SB

Page : 44

Tableau 11 : Comparaison SF/SB : pourcentage d'élèves actifs par domaine (participation, implication, réussite)

Graphique 11 : Radar SF/SB : pourcentage d'élèves actifs par domaine (participation, implication, réussite)

Page : 45

Tableau 12 : Comparaison SF/SB : pourcentage d'élèves ayant réussi par types d'activités (Phonologie, principe alphabétique, institutionnalisation, métacognition)

Graphique 12 : Radar SF/SB : pourcentage d'élèves ayant réussi par types d'activités (Phonologie, principe alphabétique, institutionnalisation, métacognition)

Table des matières

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| LISTE DES ABREVIATIONS | 2 |
| INTRODUCTION | 4 |
| I. COMPRENDRE LES CONCEPTS ABORDES..... | 7 |
| I.1. Qu'est-ce que l'alphabétisation ? | 7 |
| I.2. Langue et langage : quelle différence ? | 12 |
| I.3. Bilinguisme, plurilinguisme et diglossie : une autre distinction à faire..... | 12 |
| II. COMPRENDRE LE CONTEXTE HISTORIQUE ET SOCIOLINGUISTIQUE GUADELOUPEEN | 18 |
| II.1. Genèse et histoire du créole | 18 |
| II.2. Le contexte sociolinguistique actuel de la Guadeloupe..... | 19 |
| II.3. Histoire de l'éducation en Guadeloupe | 22 |
| II.4. Le créole dans l'enseignement | 25 |
| III. PROBLEMATIQUE, HYPOTHESES ET METHODOLOGIE..... | 28 |
| III.1. Problématique et hypothèses..... | 28 |
| III.2. Méthodologie..... | 30 |
| III.2.1 Profils et population | 31 |
| III.2.2. Outils de recueil de données | 31 |
| III.2.3. Déroulement | 32 |
| IV. PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS | 35 |
| IV.1. Présentation des résultats pour nos trois domaines | 35 |
| IV.1.1. La participation des élèves..... | 36 |
| IV.1.2. L'implication des élèves en fonction de leur concentration | 38 |
| IV.1.3. La réussite des élèves..... | 39 |
| IV.2. Présentation des résultats par blocs : domaines et réussites par types d'activités | 44 |
| IV.2.1. Les élèves actifs par domaines : participation, implication et réussite | 44 |
| IV.2.2. La réussite des élèves par types d'activités : phonologie, principe alphabétique, institutionnalisation et métacognition | 45 |
| IV.3. Analyse et discussion des résultats..... | 46 |
| IV.3.1. La participation des élèves..... | 46 |
| IV.3.2. L'implication des élèves | 47 |
| IV.3.3. La réussite des élèves..... | 48 |
| IV.3.4. Les élèves actifs par domaines..... | 49 |
| IV.3.5. La réussite des élèves par types d'activités | 49 |
| CONCLUSION | 50 |
| BIBLIOGRAPHIE | 52 |
| ANNEXES | 56 |
| TABLE DES ANNEXES | 67 |
| TABLE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES | 67 |