



HAL
open science

Le bilinguisme français-créole au service de l'apprentissage d'une nouvelle langue vivante en Guadeloupe : l'exemple de l'anglais : au coeur de la didactique intégrée des langues

Ingrid Jasor

► To cite this version:

Ingrid Jasor. Le bilinguisme français-créole au service de l'apprentissage d'une nouvelle langue vivante en Guadeloupe : l'exemple de l'anglais : au coeur de la didactique intégrée des langues. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02129092

HAL Id: dumas-02129092

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02129092v1>

Submitted on 14 May 2019

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.

UNIVERSITE DES ANTILLES
ESPE de l'académie de Guadeloupe

Mémoire de Master

« METIER de L'ENSEIGNEMENT, DE L'EDUCATION
ET DE LA FORMATION »

Mention « Pratiques et ingénierie de la formation (PIF) »,
Parcours « Pratique et Ingénierie des Didactiques Contextuelles (PIDC) »

Présenté en vue de l'obtention du Grade de Master sur le thème :

**Le bilinguisme français-créole au
service de l'apprentissage d'une
nouvelle langue vivante en
Guadeloupe : l'exemple de
l'anglais**

Au cœur de la didactique intégrée des langues

Mémoire présenté par

Ingrid JASOR

Sous la direction de Madame Béatrice JEANNOT-FOURCAUD

Année 2017/2018

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens vivement à remercier ma directrice de mémoire Madame JEANNOT-FOURCAUD Béatrice, pour ses précieux conseils et pour sa disponibilité, même à distance, malgré les difficultés de cette année scolaire.

A mes camarades du master 2 PIDC, ainsi qu'à ceux du master 2 FFAP, aux professeurs qui ont su être de bons conseils et nous rassurer durant la préparation de ce mémoire.

A ma famille, ma très chère famille (Mam, Jackolo et Garyson), sans qui rien de cela n'aurait été possible. Vous êtes mes piliers et je ne vous remercierai jamais assez pour votre soutien, votre présence (même à des kilomètres !) et vos encouragements.

Je tiens à remercier également les deux professeurs de créole, Madame GRIPACUS-SYLVESTRE (*on fòs fanm*), et de français, Madame CHAT, qui ont su m'accorder leur temps, leur patience et leur dévouement afin de mener à bien cette expérience et me permettre de récolter ces données si précieuses pour mon mémoire et qui, je l'espère, pourront être réutilisées par le plus grand nombre.

Last but not least, qu'aurait été cette passionnante étude sans mes très chers élèves ? Je les remercie du plus profond du cœur pour leur ouverture d'esprit et pour les moments où, sans peut-être s'en rendre compte, ils me poussent à donner le meilleur de moi-même. C'est pour cette jeunesse guadeloupéenne que je travaille !

A Yah et à ma Guadeloupe....

LISTE DES ABREVIATIONS

BO(EN)	Bulletin officiel (de l'éducation nationale)
CAPES	Certificat d'aptitude de professeur de l'enseignement du secondaire
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
CE1	Cours élémentaire 1
CM2	Cours moyen 2
CP	Cours préparatoire
DDP	Didactique du plurilinguisme
DIL	Didactique intégrée des langues
JO	Journal officiel
LV1	Langue vivante 1
LV2	Langue vivante 2
LVR	Langue vivante régionale
Niveau A2	Niveau intermédiaire ou de survie du CECRL
Niveau B1	Niveau seuil du CECRL

SOMMAIRE

_Toc518918842

REMERCIEMENTS	2
LISTE DES ABREVIATIONS	3
INTRODUCTION	5
1. CADRE THEORIQUE	8
2. QUESTION DE RECHERCHE, PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	19
3. APPROCHE METHODOLOGIQUE DE RECHERCHE	21
4. PRESENTATION DES RESULTATS	30
5. SYNTHESE DES RESULTATS ET DISCUSSION	51
CONCLUSION	56
BIBLIOGRAPHIE	58
ANNEXES	61
TABLE DES ANNEXES	81
TABLE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES	82
TABLE DES MATIERES	83
RESUME	84
ABSTRACT	85

INTRODUCTION

“You can never understand one language until you understand at least two.”¹

Geoffrey Willans, écrivain et journaliste anglais

C'est indubitable : le monolinguisme est mort, vive le multilinguisme ! Si historiquement le monolinguisme a toujours été un fait rare, il est évident que de nos jours l'utilisation et l'exposition à une seule et unique langue par un individu relève quasiment de l'impossible (Auroux, 2010). En effet, l'essor des programmes d'immersion, des écoles internationales, des programmes de séjours linguistiques, ou encore des programmes d'échanges internationaux tels que le programme européen Erasmus+ sont autant d'éléments prouvant la volonté de plus en plus de personnes d'ouvrir leurs possibles et de maîtriser d'autres langues que leur langue maternelle. C'est ainsi que la Guadeloupe, région monodépartementale de la France, s'inscrit dans cette mouvance où différentes cultures et différentes langues se côtoient du fait, notamment, de l'histoire migratoire de l'île. Dès lors, français, créoles (guadeloupéen, haïtien, dominiquais), espagnol, anglais, arabe, chinois, entre autres, sont autant de langues qui caractérisent ce territoire français d'outre-mer de telle manière que la pluralité des langues est au cœur même de l'identité de la Guadeloupe. Cependant, dans son système scolaire, des problématiques subsistent quant à l'enseignement des langues vivantes étrangères et surtout de la langue vivante régionale principale : le créole guadeloupéen.

La coexistence des deux langues principales que sont le français, langue nationale, et le créole, caractérisée comme étant une langue régionale, c'est-à-dire reconnue par la constitution française² sans pour autant supplanter le français, a parfois du mal à être totalement reconnue dans l'enseignement. Ainsi, penser cette coexistence sous l'angle d'un bilinguisme tel que le vivent des pays où deux langues officielles se côtoient comme, par exemple, l'anglais et le français au Canada, ne va pas de soi et invite à surmonter de nombreuses représentations sociales et stéréotypes attribués aussi bien au français qu'au créole. Langue noble, langue des

¹ « On ne comprend jamais tout à fait une langue avant d'en comprendre au moins deux. »

² S'il est affirmé à l'article 2 de la constitution française que le français est la « langue de la République », l'article 75-1, ajouté par la loi constitutionnelle de 2008 sur la modernisation des institutions de la Ve république précise que les « langues régionales appartiennent au patrimoine de la France » (Repéré à <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/la-constitution-du-4-octobre-1958/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur.5074.html#titre1>. Consulté le 25/10/2018.).

administrations, langue de la bienséance opposée à la langue du cœur, langue de l'informel, langue du personnel, langue vindicative sont autant de stéréotypes qui restreignent la mise en commun des deux langues sur le même piédestal. Par conséquent, ce mémoire se propose d'étudier les deux langues principales du territoire guadeloupéen sous l'angle de l'apport qu'elles peuvent transmettre aux élèves guadeloupéens dans leur apprentissage d'une nouvelle langue vivante étrangère, en l'occurrence l'anglais, langue incontournable à l'international. Le concept de ce mémoire est ainsi d'observer comment un repli, une introspection sur soi et sa propre culture peuvent encourager une ouverture sur le monde à travers les langues.

La didactique intégrée des langues (désormais DIL) est également au cœur de ce mémoire dans le sens où elle explore les multiples formes que peut prendre l'enseignement des langues vivantes. Entre parallèles, passerelles et analyses sur la langue en tant que telle, la notion représente un outil pédagogique innovant qu'il conviendra de définir et d'analyser amplement. A l'ère où la maîtrise des langues vivantes est indispensable pour être compétitif professionnellement, la réflexion sur les meilleurs outils pour permettre de promouvoir un enseignement efficace et pérenne des langues vivantes dans l'archipel est cruciale. Terme parfois complexe, la DIL s'inscrit, cependant, dans une démarche tournée vers le plurilinguisme et est une composante même de la didactique du plurilinguisme (DDP). La DDP, comme le rappellent Candelier et Castellotti, se définit ainsi par « la volonté de favoriser, par l'intervention didactique, des démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit » (Candelier et Castellotti, 2013 : 295). Dès lors, la DDP permet à l'élève de se servir, entre autres, des compétences linguistiques dont il dispose déjà afin d'apprendre une autre langue, et ce, plus encore lorsque l'élève en question évolue dans un environnement bilingue. De ce fait, l'utilisation de la DIL est ici un moyen particulier d'apprentissage des langues au service de la démarche pédagogique du plurilinguisme dont elle découle.

Quel est donc l'intérêt d'étudier ce sujet ? Il tient d'abord à un intérêt personnel qui est un amour certain pour les langues et une fascination pour ce qu'elles ont à nous offrir, notamment sur notre capacité à développer des compétences cognitives et linguistiques d'une part, mais aussi à découvrir et à adopter les différentes pratiques culturelles qui sont associées à une langue. Ainsi, l'apprentissage d'une langue ne peut se faire sans étudier la société qui la parle

et les représentations sociales³ et mentales⁴ qui la caractérisent. Par ailleurs, il me semblait important de replacer la langue créole dans le contexte de cohabitation avec le français qui est le sien parmi toutes les autres langues, déjà mentionnées, présentes sur le territoire. En effet, au même titre que de nombreuses associations françaises valorisent des langues régionales telles que le corse ou le breton, l'importance de ce sujet réside dans le fait que, au-delà de valoriser la langue vivante régionale, il est surtout nécessaire de la normaliser dans l'enseignement afin d'enfin se rendre compte des atouts qu'elle a à offrir non seulement sur le plan individuel mais aussi pour la jeunesse guadeloupéenne. Convaincue de l'atout que représente la maîtrise de plusieurs langues, je crois que censurer ou ne pas s'intéresser aux acquis dont les élèves guadeloupéens disposent déjà en pratiquant deux langues, est infructueux. Au contraire, la multiplication des expérimentations sur le sujet du bilinguisme français-créole et surtout l'étude des données obtenues peuvent permettre, à terme, d'avoir une véritable politique constructive sur la manière d'exploiter positivement le créole dans l'enseignement en Guadeloupe.

Ce sujet présente un intérêt aussi bien dans le domaine de la linguistique et de la sociolinguistique que dans celui des sciences de l'éducation dans la mesure où il met en exergue un bilinguisme français-langue régionale souvent peu mis en avant par la littérature scientifique. En outre, il amène à réfléchir sur une possible généralisation de ce modèle sur les territoires français où il existe une forte concentration d'une langue régionale. En s'intéressant aux possibles avantages de ce bilinguisme, le sujet entend ouvrir la discussion sur une gestion peut-être plus efficace de ces langues régionales dans un espace où seule la langue française est reconnue comme langue officielle. Par ailleurs, en mettant en relation les trois langues que sont le français, le créole et l'anglais, il permet de s'interroger non plus seulement sur les points de convergence entre les deux premières langues dont les similarités, au moins d'un point de vue lexical, semblent pour beaucoup certaines, mais aussi de rapprocher également créole et anglais. Ce sujet confirme donc la proximité parfois surprenante qui existe entre les langues, et ce, de manière encore plus prégnante compte-tenu du fait que toute langue est codifiée d'une manière ou d'une autre. Pour ce qui est des sciences de l'éducation, le fait d'introduire un outil pédagogique que la communauté scientifique s'est vivement appropriée, contribue à le replacer dans sa finalité suprême : plus qu'un concept théorique stérile c'est un choix d'enseignement qui est associé à une conception de ce que peut être l'enseignement des langues. Dès lors, l'expérimentation de la DIL dans un cadre pédagogique réel ajoute une valeur concrète à une

³ Voir l'approche de Py sur les représentations sociales liées à l'enseignement des langues (Py, 2004).

⁴ Voir les concepts d'« imagerie cérébrale » et d'« imagerie mentale » évoqués par Freiss, notamment lors de l'apprentissage de l'anglais oral langue étrangère (Freiss, 2018).

notion parfois complexe. L'objectif est ainsi de rappeler pourquoi ces concepts sont théorisés par la communauté scientifique : offrir un enseignement de qualité aux élèves afin de garantir leur réussite et leur épanouissement scolaires.

1. CADRE THEORIQUE

1.1. « Bilinguisme » et « diglossie » : définitions

Le créole est un élément incontournable de la culture guadeloupéenne. Langue tour à tour décriée, dévalorisée, mise en valeur, réappropriée à travers les âges, il est maintenant certain que, comme le montrent la création du CAPES de créole en 2001⁵ ou plus récemment l'agrégation « langues de France » (Vallaud-Belkacem, 2017) dont le créole fait partie ou encore la mise en place en Guadeloupe des classes bilingues français-créole à l'école primaire à partir de 2012⁶, le créole fait partie intégrante de l'enseignement guadeloupéen. Cohabitant avec le français qui, en tant que langue officielle d'un territoire français, jalonne le système scolaire de la Guadeloupe, force est de constater que le couple français-créole est un élément moteur de l'île et qu'il est dès lors important d'étudier son impact et son utilisation auprès des jeunes élèves guadeloupéens. Existe-t-il ainsi un véritable bilinguisme guadeloupéen représenté par ces deux langues ? Et si c'est le cas, de quel type de bilinguisme parle-t-on ?

Etymologiquement, le *bilinguisme* tout comme la *diglossie*, son équivalent grec, désigne la capacité pour un individu ou une communauté d'utiliser deux langues. Pourtant, pléthore de définitions dans la communauté scientifique ont alimenté la réflexion sur le bilinguisme et sur ses effets, mettant en avant la complexité de définir ce mot dans un premier lieu, mais aussi la diversité des perceptions qui lui sont associées. En effet, cette coexistence des deux langues est définie de différentes manières selon que le bilinguisme est précoce ou adulte, successif ou simultané, actif ou passif, additif ou soustractif pour n'en mentionner que quelques-unes. D'ailleurs, à ces différents types de distinctions du bilinguisme vient s'ajouter la nouvelle perception, telle que décrite dans le Cadre européen commun de référence pour les langues

⁵ Voir bulletin officiel N°11 du 15 mars 2001.

Repéré à www.education.gouv.fr/botexte/bo010315/MENP0003418A.htm. Consulté le 25/10/2018.

⁶ Voir résumé de l'intervention de Frédéric Anciaux : Anciaux, F. (2017). Des classes bilingues français-créole en Guadeloupe). à la didactisation des alternances codiques et des biographies langagières. 31ème Colloque de la FLAREP intitulé « Quand l'École délie ses langues : défi et atouts guyanais », Cayenne, Guyane française. Repéré à <https://hal.univ-antilles.fr/hal-01624849>. Consulté le 25/10/2018.

(CECRL), de répertoire langagier dont le bilingue, et par extension le plurilingue, aurait à sa disposition et qu'il convient de faire développer (CECRL, 2001 : 11, voir § 1.3.). Cette approche, si elle a un intérêt certain dans l'apprentissage de plusieurs langues, semble, à mon avis, peut-être trop ambitieuse dans le sens où elle ne prend pas assez en compte les possibles freins notamment cognitifs qui peuvent entraver cet apprentissage. Néanmoins, les différents types de bilinguisme exposés ici concourent à faire reconnaître le fait que le bilinguisme ne peut être appréhendé comme un bloc monolithique et que la diversité qui est sienne fait directement écho à celle des individus et des communautés où l'on parle deux langues.

De même, la *diglossie* est un concept primordial dans la caractérisation des individus et des sociétés où deux langues cohabitent. Son usage en français a été principalement introduit par l'helléniste français Psichari qui, dès 1928, dans *Quelques Travaux de Linguistique, de Philologie et de Littératures helléniques*, a évoqué la source grecque du mot (« *diglôssiâ* ») afin de caractériser la coexistence de deux langues concurrentes en Grèce⁷. Le terme de diglossie a aussi été utilisé par l'orientaliste français Marquais qui, dans son article « La diglossie arabe » publié en 1930 dans la revue *L'Enseignement Public*, l'utilise pour déterminer la diglossie arabo-française dans les pays du Maghreb. Mais c'est surtout le linguiste américain Ferguson qui, en 1959, a contribué à populariser ce mot. Prenant quatre exemples de situations diglossiques à savoir la Grèce (*katharévoussa*, une forme « puriste » du grec aujourd'hui peu usitée et *démotique* ou grec moderne) la Suisse germanique (allemand et allemand suisse), les pays arabes (arabe littéral et arabe dialectal) et Haïti (français et créole), Ferguson (1959) se propose de décrire une communauté diglossique où se distinguent une langue « haute » (« *high language (L)* ») et une langue « basse » (« *low language (L)* ») utilisées selon dans des contextes de langage particuliers tels que la littérature, l'écriture d'une lettre personnelle, une conversation entre amis, un culte religieux, un discours devant le parlement ou encore un cours magistral à l'université.

Il est intéressant de souligner que, dans les exemples donnés par le linguiste, il est plutôt question de variétés d'une seule et même langue avec un versant standard (la langue « haute ») destiné aux fonctions sociales élevées et qui est transmis par l'enseignement et une forme régionale (la langue « basse ») réservée aux fonctions orales et écrites relevant de l'ordre du personnel et de l'informel. D'un point de vue historique et sociologique, cette distinction entre langue « basse » et langue « haute » semble faire écho à la situation de la Guadeloupe et à la

⁷ Un rappel historique de la genèse du mot « diglossie » apparaît dans l'article de Tabouret-Keller (Tabouret-Keller, 2006).

coexistence du français et du créole sur son territoire. Mais qu'en est-il vraiment pour le sol guadeloupéen ? Cette distinction conflictuelle entre langue « haute » de prestige et langue « basse » considérée comme inférieure s'applique-t-elle à cet espace ?

1.2. Bilinguisme diglossique : l'exemple guadeloupéen

Forts de ces deux approches concernant la maîtrise de deux langues par un individu ou une communauté, de nombreux linguistes se sont attelés à caractériser la situation diglossique guadeloupéenne. Parmi les créolistes les plus prolifiques sur le sujet, dès les années 1980, Chaudenson décrit les créoles dans les Petites Antilles comme « des situations de diglossie, c'est-à-dire des situations où coexistent de façon *inégalitaire* deux langues au sein d'une même communauté linguistique » (je souligne) (Chaudenson, 1989 : 162). D'autres linguistes appuient l'idée selon laquelle plus qu'une diglossie il existe une interpénétration entre le français et le créole dans ces territoires ultramarins de telle manière que les deux langues ne sont plus envisagées comme deux entités séparées mais comme créatrices d'un « parler hybride ». Par exemple, Prudent a théorisé la notion d'« interlecte » à travers laquelle il propose de se détacher du carcan antagoniste du bilinguisme ou de la diglossie classique envisageant les deux langues deux éléments distincts pour étudier les interpénétrations langagières entre le français et le créole (Prudent, 1981). De là, en s'inspirant de l'étude de l'alternance codique (ou « *code-switching* » en anglais) entre les deux langues et à partir d'entretiens avec la population locale, Prudent (1981) abandonne la dichotomie fergusonienne de la diglossie pour s'intéresser à la zone « interlectale » ou « interlecte » où français et créole se mélangent pour créer une forme autonome, un « parler bilingue ». Prenant l'exemple de la Martinique, Prudent évoque un « parler martiniquais » où viennent s'entremêler français, créole et leurs variantes (Prudent, 2011). Ainsi, la situation bilingue dans les Antilles françaises est explorée sous l'angle d'un *continuum*, une interaction entre les deux langues sans qu'il n'y ait de « fracture nette » entre les deux langues (Prudent, 1981 : 34). Du reste, même si l'« interlecte » présente l'intérêt de dépasser la présentation des deux langues français et créole en tant que deux blocs monolithiques, force est de constater que la diglossie est un concept tout de même présent en Guadeloupe. Je prends pour exemple Basso et Candau (2007 : 11) qui font état d'une situation diglossique en Guadeloupe tout en relevant que « le créole, est en grande mesure issue [du français], facteur influant au plan des pratiques des locuteurs ». De ce fait, la pluralité des locuteurs guadeloupéens et l'interpénétration entre les deux langues ne sauraient faire oublier

leur rapport hiérarchique, même complexe, qui existe en Guadeloupe où, selon la classe sociale et la situation géographique, les stéréotypes leur étant associés sont encore prégnants et leur utilisation reste parfois limitée à des cadres bien déterminés.

Cette interpénétration des deux langues français et créole est aussi soulignée par Hazaël-Massieux (1996 : 5-6) qui, s'attachant plus particulièrement à l'île de la Réunion, parle de *double continuum* dans le sens où il existe plusieurs variantes du continuum français et du continuum créole et que chaque individu (ou locuteur) peut avoir recours à une variante différente en fonction d'une situation donnée. Parmi ces variantes, on peut distinguer le *créole acrolectal* (ou soutenu) du *créole basilectal* et le *français acrolectal* (français soutenu) du *français basilectal* (français populaire ou « familier ») (Hazaël-Massieux, 1996 : 7). Cette superposition de variantes du français et du créole propres à chaque bilingue décrite dans un contexte réunionnais est un outil indispensable pour analyser en termes linguistique et sociolinguistique la situation guadeloupéenne où les deux langues ne sont pas uniquement cloisonnées dans une dénomination de langue basse et de langue haute mais où plutôt les individus ont recours à des variantes voire même à un dialogue intermédiaire en fonction de situations données, même si leur contexte d'utilisation reste encore diglossique.

De ce fait, comme il l'est rappelé par Basso et Candau (2007 : 12) : « [a]vant même d'être scolarisé, l'enfant guadeloupéen se trouve donc en possession de deux systèmes linguistiques, créole d'une part et français d'autre part ». Ainsi, l'élève guadeloupéen dispose dès le départ, et cela, même avant de débiter sa scolarité, de deux langues, deux systèmes langagiers différents du fait de l'environnement bilingue dans lequel il évolue. C'est à partir de cet état de fait que la situation guadeloupéenne de bilinguisme, même diglossique, présente un réel intérêt pour l'enseignement local et pour les stratégies d'enseignement mises en place par les enseignants. En effet, les possibles « bienfaits » du bilinguisme sur l'apprentissage ont été amplement relatés dans la littérature scientifique durant les dernières décennies⁸, que ce soit d'un point de vue cognitif, linguistique ou communicationnel. En effet, d'un point de vue cognitif, de nombreuses recherches mentionnent les facultés intellectuelles supérieures des bilingues. Citant l'article de Peal (maintenant connue sous le nom Anisfeld) et Lambert « *The Relationship of Bilingualism to Intelligence* » paru dans la revue *Psychological Monographs: General and Applied* en 1962, Lüdi (1998 : 15) observe que les bilingues « posséderaient une

⁸ A noter que certains linguistes se sont vivement interrogés sur la valorisation du bilinguisme et de l'enseignement bilingue et ont soulevé le problème du double semi-linguisme (Baetens Beardsmore, 1977) ou même ont questionné les effets positifs du bilinguisme sur l'intelligence à l'aide de tests scientifiques (Saer, 1923).

flexibilité mentale supérieure, une faculté de raisonnement abstrait accrue et plus indépendante des mots, ce qui leur fournirait des avantages dans la construction de concepts ». De même, d'un point de vue linguistique, au-delà de compétences linguistiques (grammaticales, lexicales et phonologiques) accrues du fait de la maîtrise de deux langues plutôt que d'une, Lüdi met en avant le fait que les bilingues disposent d'une capacité métalinguistique plus importante, c'est-à-dire la capacité d'analyser la langue en tant que telle (Lüdi, 1998 : 15). Pour ce qui est des compétences communicatives, prenant appui sur les travaux de Ben-Zeev en 1977, il évoque aussi l'idée selon laquelle les bilingues bénéficient d'« une meilleure sensibilité communicative dans la mesure où ils perçoivent mieux des facteurs situationnels et y réagissent plus rapidement pour corriger des erreurs de schématisation et de comportement » (Lüdi, 1998 : 15). Les avantages du bilinguisme sur le développement cognitif de l'enfant sont donc, en théorie, certains mais il est intéressant d'étudier si l'avantage que représente le bilinguisme s'est aussi reflété à travers l'enseignement guadeloupéen de ces dernières années.

1.3. Historique de la politique de (re)valorisation de l'enseignement de la LVR créole en Guadeloupe

Si la valorisation du bilinguisme guadeloupéen à tendance diglossique a parcouru un long chemin avant d'être formalisée dans l'enseignement, on observe un effort depuis ces dernières années afin de renforcer les dispositifs bilingues au sein de l'Ecole guadeloupéenne. Cette introduction et valorisation de l'enseignement bilingue français-créole en Guadeloupe est le fruit d'une longue démarche dont il convient d'en faire un court rappel historique. En effet, si la Guadeloupe est un département français depuis la loi de départementalisation de 1946, la langue française s'est imposée comme la langue d'enseignement et d'assimilation de tous les enfants guadeloupéens bien avant cette date. Ce n'est que vers les années 1960 qu'un vent de protestation et de revendication du créole a peu à peu émergé comme le soulignent Nazaire, Derrien et Prudent en 2008 dans l'ouvrage *Langues et cultures régionales créole : du concours à l'enseignement* où ils distinguent deux périodes historiques dans l'émergence du créole au sein de l'enseignement guadeloupéen (Nazaire, Derrien et Prudent, 2008 cité dans Manette, 2015 : 24-26). La première, « *Lasézon mawonnaj*⁹ » ou « la période des pratiques “sauvages” ou empiriques » s'étendant du milieu des années 1960 au début des années 1980 et où diverses

⁹ La période du marronage (ma traduction)

expériences non officielles de revalorisation localisées ont eu lieu, notamment à travers l'Association guadeloupéenne d'éducation et de formation (AGEF) et l'Association guadeloupéenne d'éducation populaire et de lutte contre l'analphabétisme (AGEP) cette dernière créée par l'un des piliers de la revalorisation du créole à l'école Gérard Lauriette (Nzaire, Derrien et Prudent, 2008 cité dans Manette, 2015 : 24-26). La deuxième période dite « *Lasézon kréyol lékol*¹⁰ » ou « la reconnaissance et l'officialisation du créole dans l'enseignement », s'ouvre sur la reconnaissance officielle du créole avec la Circulaire 82-261 du 21 juin 1982, dite « Circulaire Savary¹¹ » officialisée dès l'année suivante par le recteur de l'académie des Antilles et de la Guyane d'alors Bertène Juminer (Manette, 2015 : 27). La Circulaire Savary formalise ainsi « l'enseignement des langues régionales dans le service public d'éducation nationale », une aubaine pour l'enseignement du créole en Guadeloupe. L'enseignement du créole a été par la suite renforcé lorsque le créole a acquis le statut de langue vivante régionale (LVR) à travers diverses lois dont la Circulaire 2001-166, dite « Circulaire Lang » du 5 septembre 2001¹² formulant le « développement de l'enseignement des langues régionales à l'école, au collège et au lycée », enseignement qui ne sera véritablement formalisé qu'en 2007¹³ à travers le Bulletin officiel de l'éducation nationale (BOEN) hors-série n° 9 du 27 septembre 2007¹⁴ où, dans l'annexe 1, sans faire référence au créole, un programme des langues régionales est établi pour les écoles primaires. Il faudra attendre le BO n°32 du 8 septembre 2011¹⁵ pour le primaire et le BO n° 33 du 15 septembre 2011¹⁶ pour le collège pour que sorte un programme national d'enseignement du créole où sont mentionnés les créoles guadeloupéen, guyanais, martiniquais et réunionnais.

C'est ainsi que, forte de ces étapes décisives en vue de l'institutionnalisation et de l'officialisation du créole en tant que langue régionale, la langue créole a été revalorisée en Guadeloupe afin d'être incluse dans une logique d'enseignement « français-langue régionale ». Dès 2001, dans la même veine de reconnaissance des langues régionales dans le système

¹⁰ La période du créole à l'école (ma traduction)

¹¹ Circulaire 82-261 du 21 juin 1982, dite « Circulaire Savary ». BOEN, n° 26, 1er juillet 1982.

¹² Circulaire 2001-166, dite « Circulaire Lang » du 5 septembre 2001. BOEN n° 33, 13 septembre 2001.

¹³ Il est important de rappeler qu'en 2003 sont tout de même sortis les « Programme transitoire d'enseignement des langues étrangères ou régionales au cycle des approfondissements de l'école primaire » et « programme des langues étrangères et régionales à l'école primaire » Journal officiel (JO) du 11 juin 2003, BO hors-série n°2 du 19 juin 2003.

¹⁴ BO hors-série n° 9 du 27 septembre 2007. L'annexe 1 intitulée « Annexe 1 : introduction commune » est disponible à la page 4 et est consultable ici : www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2007/hs9/hs9_annexe1.pdf

¹⁵ BO n° 32 du 8 septembre 2011, disponible sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/32/95/7/programme_creole_primaire_190957.pdf

¹⁶ BO n° 33 du 15 septembre 2011, disponible sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/33/72/8/programme_creole_college_193728.pdf

scolaire français, l'idée d'un « Enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles (...) » a été reprise en 2003 dans l'arrêté du 12 mai 2003¹⁷ où il est mentionné que « [l']enseignement bilingue à parité horaire est dispensé pour moitié en langue régionale et pour moitié en français ». Cependant, il est précisé à l'article 2 qu'« aucune discipline ou aucun domaine disciplinaire, autre que la langue régionale, ne peut être enseigné exclusivement en langue régionale » (je souligne). L'enseignement de la langue régionale, tel qu'il est annoncé dans cet arrêté, est donc envisagé comme pouvant aller de pair avec l'enseignement du français sans pour autant lui conférer les mêmes prérogatives dont bénéficie, de nos jours par exemple, l'enseignement d'une discipline non linguistique dans une langue étrangère ou régionale.

En Guadeloupe, cette institutionnalisation de l'enseignement bilingue français-créole ne voit réellement le jour qu'en 2012 avec la création à l'école primaire de deux classes bilingues avant la mise en place de 11 autres l'année suivante. En effet, depuis septembre 2013, 13 classes allant de la maternelle au CM2 dispensent un enseignement bilingue à moitié en français et à moitié en créole, ce qui est innovant car, à la différence de l'arrêté du 12 mai 2003 mentionné plus haut, des disciplines non linguistiques telles que les mathématiques ou la géographie ou encore les sciences de la vie et de la terre peuvent être enseignées dans les deux langues représentant, de ce fait, un véritable enseignement bilingue français-créole (Académie de la Guadeloupe, 2017). Par ailleurs, cet enseignement bilingue a été consolidé plus récemment à travers la circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales du 12 avril 2017¹⁸ réaffirmant les avantages d'un enseignement bilingue qui : « contribue au développement des capacités intellectuelles, linguistiques et culturelles des élèves. Tout en permettant la transmission des langues régionales, il conforte l'apprentissage du français et prépare les élèves à l'apprentissage d'autres langues ». Par exemple, la circulaire permet à l'élève de 3^{ème} inscrit dans une classe bilingue de « composer en langue régionale lors de[s] [épreuves] écrite[s] » du diplôme national du brevet. De ce fait, même s'il n'en est qu'à ses prémices, l'institutionnalisation et la propagation d'un véritable enseignement bilingue français-créole est en bonne voie compte-tenu de l'appui national et académique dont il a bénéficié ces dernières années.

L'enseignement bilingue français-créole en Guadeloupe s'appuie majoritairement sur la *pédagogie de la variation* (Académie de la Guadeloupe, 2017 : 4). Ce concept, développé par

¹⁷ Arrêté du 12 mai 2003 relatif à l'enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections « langues régionales » des collèges et des lycées inscrit au JO n° 120 du 24 mai 2003 page 8900

¹⁸ Circulaire n° 2017-072 du 12-4-2017

Prudent dès les années 1980 et étayé en 2005 dans son ouvrage *Interlecte et pédagogie de la variation en pays créole* où il décrit une pédagogie basée sur la prise en compte de la pluralité des lectures des élèves qui découlent de leur pratique du français et du créole (ici à la Réunion mais se basant sur ses travaux dans les Antilles françaises notamment à la Martinique), ce qui importe à l'enseignant étant « la tangence, la liaison, le va et vient discursif d'un pôle linguistique à l'autre » (Prudent, 2005 : 376). Dès lors, dans ce contexte interlectal entre le français et le créole, l'enseignant se doit de prendre en compte cette variété linguistique du fait des contacts entre les deux langues en « écout[ant], analys[ant], reformul[ant] et expliqu[ant] » et en ne fustigeant pas d'emblée les possibles mélanges entre les langues (Prudent, 2005 : 376). Ce concept de pédagogie de la variation est par ailleurs davantage explicité par Lebon-Eyquem qui, l'appliquant au contexte franco-créolophone réunionnais, l'avance comme une possible piste d'enseignement afin de gérer différentes variantes lectales (Lebon-Eyquem, 2014). Ainsi, Lebon-Eyquem (2014 : 60) rappelle qu'à travers la pédagogie de la variation l'enseignant est invité « à adopter une posture qui lui permet d'appréhender et de considérer l'ensemble des productions dans toute leur diversité et leurs nuances » tout en prenant soin de respecter les exigences nationales d'accès à la langue standard que ce soit en français ou en créole. C'est donc à travers cette ouverture aux différents « parlers créole » que l'élève s'inscrit dans un processus métalinguistique puisqu'il « pense » sa langue, ce qui va de pair avec les facultés métalinguistiques plus avancées que l'on prête aux personnes bilingues (Lüdi, 1998). Concrètement, dans un contexte guadeloupéen, la pédagogie de la variation peut prendre la forme, entre autres, d'une comparaison entre le créole et le français ainsi que leurs variantes lectales afin de dégager de manière dynamique des points de grammaire relevant du « français standard ». Par exemple, dans une classe bilingue de CE1 en Guadeloupe, un enseignant propose aux élèves une réflexion sur le « genre » du déterminant français « le/la » en comparaison au « -la » postposé au nom en créole (Académie de la Guadeloupe, 2017 : 27-29). Dès lors, en accord avec les exigences des programmes nationaux mettant l'accent sur la maîtrise de la langue française, l'enseignement bilingue français-créole propose une sorte de « va-et-vient » linguistique permettant à l'élève guadeloupéen de renforcer ses compétences linguistiques et, à terme, d'avoir les outils linguistiques nécessaires pour réussir dans le système scolaire dans lequel il évolue.

Cette pédagogie de la variation va, de ce fait, de pair avec une démarche inclusive des langues dans l'enseignement qui est à associer à la politique d'enseignement valorisant le plurilinguisme déjà présente dans le système scolaire français. En effet, on constate que le

plurilinguisme fait partie intégrante des objectifs d'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales au niveau national, notamment depuis la mise en place du CECRL publié en 2001 par le Conseil de l'Europe. En effet, le document prône un apprentissage des langues vivantes basé sur l'acquisition de la compétence plurilingue et pluriculturelle, c'est-à-dire « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (CECRL, 2001 : 129). Cette compétence part du présupposé que chaque individu, par nature, dispose de compétences langagières innées qu'il convient de développer à travers l'apprentissage des langues. Par conséquent, l'apprenant est invité à acquérir différentes compétences telles que la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence culturelle, éléments transversaux qui peuvent être transférés à tout apprentissage des langues. Il est d'ailleurs rappelé au chapitre 6 « Les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues » que cette compétence est forcément « déséquilibrée et évolutive » puisqu'elle prend en compte les différents niveaux de maîtrise des langues par un individu selon que la langue est maternelle ou apprise par la suite mais aussi la nature transitoire et évolutive de l'apprentissage des langues qui est nécessairement lié à la pluralité des trajectoires possibles de l'apprenant (CECRL, 2001 : 105). Ainsi, le décloisonnement de l'enseignement des langues est un élément important de l'apprentissage. Par exemple, l'alternance linguistique, qui est mise en relief à la même page du CECRL, montre qu'« [i]l est possible de procéder à des changements de codes en cours de message, de recourir à des formes de parler bilingue » sans que cela ne fasse obstacle à l'apprentissage (CECRL, 2001 : 105). Ceci permet donc à l'apprenant d'avoir accès à une plus grande fluidité entre les langues dès lors qu'il s'approprie les différentes compétences requises pour les maîtriser.

1.4. Les enjeux de la didactique intégrée des langues en Guadeloupe

Le plurilinguisme, en mettant l'accent sur *plusieurs* (*pluri-*) langues, est davantage inclusif que le bilinguisme qui n'en est en fait qu'un exemple. En effet, atteindre le plurilinguisme est au cœur même de la DIL. Concept amplement discuté par la communauté scientifique, la DIL reste encore une notion plurielle et évolutive comme le souligne Brohy (Brohy, 2008 : 9-10). La DIL est ainsi un terme polysémique qu'il est parfois difficile d'appréhender tant elle dispose d'une diversité de dénominations et de caractéristiques qui lui sont associées. Néanmoins, en décomposant cette notion, on observe le mot « intégrée » qui suggère à la fois une incorporation

et une assimilation des didactiques des différentes langues enseignées de telle manière que la DIL défend un enseignement décloisonné des langues et, de ce fait, valorise le plurilinguisme des élèves (Wokusch, 2008 : 12). Dès lors, l'apprenant, à l'aide de sa langue maternelle ou langue première (L1), est à même de transposer les compétences acquises dans cette langue vers d'autres langues. Sur la base des travaux de Roulet qui, en 1980, dans son ouvrage *Langues maternelles, langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, a contribué à la conceptualisation de cette approche intégrée, Candelier et Castellotti soulignent que la DIL peut être un outil pour l'enseignement bilingue puisqu'elle permet d'établir des liens entre la L1 et la langue seconde (L2) (Roulet, 1980 cité dans Candelier et Castellotti, 2013). Mais quelle forme prend la DIL dans l'enseignement des langues ? Parmi les exemples de démarche de DIL on peut citer celui de la « bivalence » au Brésil où l'enseignement coordonné du portugais langue maternelle et du français langue étrangère permet un apprentissage cohérent et complémentaire des deux langues (Candelier et Castellotti, 2013). Ainsi, dans un article de recherche analysant une expérience de bivalence, de Oliveira Graça et Viviani montrent que le français et le portugais sont appréhendés conjointement lors de l'élaboration de la séquence pédagogique (de Oliveira Graça et Viviani, 2001). Dès lors, dans la séquence étudiée par l'article, les professeurs des deux langues ont eu pour souci de rapprocher les deux didactiques autour d'un même item grammatical (les temps du passé) mais aussi de mettre en place des activités permettant aux élèves de développer des compétences métalinguistiques dans les deux langues (de Oliveira Graça et Viviani, 2001). Le traitement de la grammaire a ainsi été pensé dans les deux langues tout en ne perdant pas la visée communicative de l'enseignement des langues.

En Guadeloupe, la DIL est encore peu répandue et on peut constater, pour l'instant, le manque de données publiques traitant des effets du dispositif d'enseignement bilingue français-créole dans les 13 établissements pilotes au premier degré. Ce qui est certain, cependant, est que la maîtrise des langues vivantes dont découle le plurilinguisme, est un élément absolument nécessaire pour les élèves guadeloupéens qui, malgré leur bilinguisme, ne maîtrisent pas assez les langues vivantes et ont souvent peu accès à des cours de créole. En effet, dans le projet académique 2016-2019, le rectorat de la Guadeloupe rappelle que l'une des premières priorités de l'académie est de « [f]aciliter l'acquisition des langues vivantes étrangères et régionales et l'accès à la culture [guadeloupéenne]¹⁹ » (Rectorat de l'académie de la Guadeloupe, 2017 : 5). Plus encore, le projet académique souligne le contraste entre le multilinguisme de fait de l'île

¹⁹ La priorité 5 « Faciliter l'acquisition des langues vivantes étrangères et régionales et l'accès à la culture » fait partie du premier des trois axes « Agir sur les pratiques pédagogiques et éducatives pour faire réussir tous les élèves » du projet académique 2016-2019.

et le fait que les élèves ont pourtant « une maîtrise insuffisante dans la pratique des langues vivantes étrangères », il signale également que ces derniers « ne bénéficient pas tous de l’enseignement de la langue vivante régionale » en mettant l’accent sur le besoin d’optimiser la formation des enseignants en ce sens (Rectorat de l’académie de la Guadeloupe, 2017 : 5). Ainsi, tout comme le dispositif d’enseignement bilingue français-créole, l’accent est mis sur le premier degré notamment aux cycles 2 et 3 (excepté la classe de 6^e). En effet, la diversification de l’offre des langues vivantes dans ces classes « afin d’assurer un taux d’enseignement suffisant des langues vivantes étrangères et de la langue vivante régionale du CP au CM2 » est avancée par le projet académique (Rectorat de l’académie de la Guadeloupe, 2017 : 5).

La prise en compte des enjeux de la maîtrise des langues vivantes étrangères et de la langue régionale de la Guadeloupe, à savoir le créole, est associée à une réelle prise de conscience au niveau national de l’enjeu que représente la maîtrise des langues notamment en termes d’employabilité. Ainsi, dans le cadre du projet *Langues et employabilité* (LEMP) lancé en 2014 et piloté par le CIEP (Centre International d’Etudes Pédagogiques), opérateur du ministère de l’Education nationale, un projet destiné à « [analyser] les besoins des employeurs français au regard des compétences en langues vivantes étrangères »²⁰. Dans la synthèse du rapport d’enquêtes il est évoqué que 76% des entreprises interrogées citent l’anglais comme la langue la plus utilisée en leur sein, suivie de l’allemand pour 39% des entreprises, de l’espagnol avec 35% et de l’italien avec 21%, langues qui sont toutes présentes dans l’enseignement en Guadeloupe²¹ (Ministère de l’Education nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche et al., 2015 : 2). De même, la synthèse du rapport d’enquêtes souligne que « la maîtrise de deux langues étrangères est demandée dans deux annonces sur cinq exigeant une compétence linguistique » et qu’« une entreprise sur deux affirme prendre en compte fréquemment les expériences internationales de mobilité lors de la phase de recrutement » (Ministère de l’Education nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche et al., 2015 : 2). Concernant ce dernier point, force est de constater que la Guadeloupe est une île où la mobilité internationale des élèves est encore peu élevée au niveau national. En effet, dans un dossier de presse du ministère de l’Education nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche datant du 22 janvier 2016 intitulé « Stratégies langues vivantes » il est précisé que seuls 5 à 10% des élèves de l’académie de la Guadeloupe ont pu participé à une mobilité internationale dans le cadre scolaire à savoir « des séjours d’élèves, individuels ou groupés,

²⁰ Voir le rapport d’enquêtes ainsi que la synthèse peuvent être consultés sur <http://www.ciep.fr/expertise-audit-langues/langues-etrangeres-et-mobilite/langues-employabilite>. Consulté le 29/05/2018.

²¹ En Guadeloupe, l’enseignement de l’italien est proposé dans certains lycées.

hors du territoire français à des fins pédagogiques, professionnelles, linguistiques ou culturelles » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016). La mobilité internationale et la maîtrise des langues vivantes sont donc au cœur de la réussite et la compétitivité sur le marché du travail des jeunes guadeloupéens et il est nécessaire de revaloriser la politique de plurilinguisme dans l'académie de la Guadeloupe.

2. QUESTION DE RECHERCHE, PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

2.1. Question de recherche et problématique

La situation linguistique et sociolinguistique de la Guadeloupe relève d'un cadre bilingue et diglossique où deux langues, parfois au statut inégalitaire, se côtoient et où l'élève guadeloupéen ne dispose encore que de très peu d'éléments pour véritablement valoriser son bilinguisme français-créole. Pourtant, comme il a été mentionné dans le cadre théorique, les avantages du bilinguisme sont multiples et la politique d'enseignement des langues qui est en vigueur dans les programmes nationaux devrait permettre aux élèves guadeloupéens de non seulement mettre en valeur leur bilinguisme mais, plus encore, de tendre vers le plurilinguisme. Cependant, la réalité est tout autre puisque, comme évoqué précédemment (voir § 1.4.), les élèves guadeloupéens ont une maîtrise insuffisante des langues vivantes étrangères et disposent encore d'un accès limité à l'enseignement de la langue vivante régionale du territoire : le créole.

Dès lors, la question de recherche proposée dans ce mémoire s'interroge sur la façon d'exploiter le bilinguisme français-créole guadeloupéen, même en étant diglossique, à des fins d'assimilation de plusieurs langues, ou, dit autrement, du plurilinguisme, tout ceci à travers l'outil pédagogique qu'est la DIL. L'idée est ainsi d'explorer la manière dont le bilinguisme ambiant peut être davantage mis à profit pour l'apprentissage d'une langue vivante étrangère (LVE), en l'occurrence ici l'anglais. En effet, l'anglais étant la LVE majoritairement proposée et choisie comme langue vivante étrangère première (LV1) dans l'académie de la Guadeloupe²²,

²² Selon la carte de géolocalisation de l'offre de langues vivantes des collèges du site l'Onisep, parmi les 53 collèges que compte l'académie de la Guadeloupe (Saint-Martin et Saint-Barthélemy y compris), tous les établissements proposent de l'anglais et de l'espagnol, 4 établissements de l'allemand et 3 du portugais. Le choix de l'anglais en LV1 est largement majoritaire puisqu'il est proposé dans tous les collèges, alors qu'ils ne sont que 6 à proposer la LV2 anglais. Pour l'espagnol, tous les établissements le proposent en LV2 et seulement 8 l'offrent en LV1. Pour l'allemand, sur les 4 établissements où il est présent, il peut être choisi en LV2 dans les 4 et en LV1

le choix de s'intéresser à l'acquisition de cette langue paraît primordial pour le territoire guadeloupéen.

La démarche de cette étude s'inscrit ainsi dans un processus d'investigation pragmatique puisqu'il s'agit d'étudier les possibles effets de la DIL dans un objectif de promouvoir le plurilinguisme en Guadeloupe et de valoriser un bilinguisme français-créole de plus en plus reconnu dans l'enseignement. Dès lors, à partir de cette étude, l'objectif est de donner des pistes pour une possible mise en place ponctuelle voire même une généralisation de la DIL en Guadeloupe dans l'enseignement des langues vivantes telle qu'elle l'est déjà esquissée à travers l'enseignement bilingue français-créole. En outre, il s'agit de mettre en valeur la spécificité d'un bilinguisme français-langue régionale dans la démarche de reconnaissance des langues régionales qui a insufflé l'officialisation de la langue créole dans l'enseignement en Guadeloupe. Dans quelle mesure la valorisation du bilinguisme diglossique guadeloupéen français-créole permet-elle, ainsi, d'accéder à la maîtrise d'une langue étrangère et par extension au plurilinguisme ? Par conséquent, l'idée jalonnant cette étude est d'observer si la DIL dans le contexte bilingue guadeloupéen permet d'acquérir et de transposer plus facilement des concepts linguistiques dans les différentes langues que sont l'anglais, le français et le créole.

2.2. Hypothèses

Afin de répondre aux différents questionnements préalablement posés, trois hypothèses de recherche peuvent être avancées pour cette étude.

La première s'intéresse au présumé avantage que représente la DIL en termes de développement de compétences métalinguistiques et cognitives plus importantes, en concomitance avec les avantages reconnus du bilinguisme énoncés précédemment. Ainsi, l'hypothèse donnée est que : « **la mise en place de séances de DIL permet aux élèves de mieux assimiler la notion grammaticale à l'étude dans chacune des langues** ». La première hypothèse de recherche tend, dès lors, à attribuer à la DIL, par son aspect intégrant, la capacité pour l'élève d'intégrer et d'assimiler des concepts grammaticaux dans les trois langues.

La deuxième hypothèse découle de la première dans le sens où elle repose sur les aspects positifs de la DIL et sur leurs possibles effets sur les élèves : « **dans le contexte diglossique**

dans 2. Enfin pour le portugais, les 3 collèges le proposent en LV2. (Repéré à <http://www.onisep.fr/Parents/La-carte-des-principales-langues-vivantes-etrangeres-enseignees-pres-de-chez-vous>. Consulté le 25/10/2018).

guadeloupéen, la mise en place de séances de DIL permet aux élèves d'avoir une appréhension positive de leur bilinguisme ». Cette seconde hypothèse de recherche s'attache aux représentations sociales et mentales dont fait l'objet, et ce, même actuellement, le bilinguisme diglossique français-créole en Guadeloupe. Du fait notamment du poids historique de cette langue, il est certain que l'intérêt et la valorisation du créole font encore débat dans l'archipel et que l'idée selon laquelle il existe un bilinguisme français-créole à part entière ne va pas de soi. Dès lors, cette hypothèse présuppose que, sous l'influence de la DIL et du fait que les trois langues seront mises sur le même pied d'égalité, les élèves donneront davantage de valeur à la situation de bilinguisme dans laquelle ils évoluent.

La troisième hypothèse « **la mise en place de séances de DIL modifie les représentations des élèves sur les difficultés qu'ils considèrent pour chacune des langues** » touche également au thème des représentations sociales et mentales attribuées aux langues à la différence qu'elle s'attaque aux stéréotypes qui confortent souvent les élèves réfractaires à l'apprentissage des langues : la difficulté de la langue. Ainsi, cette hypothèse présuppose que, sous l'influence de la mise en commun des trois langues et surtout à partir des différents parallèles et passerelles établis entre les langues, les élèves seront à même de modifier, que ce soit positivement ou négativement, l'idée qu'ils se font de la difficulté de chaque langue.

3. APPROCHE METHODOLOGIQUE DE RECHERCHE

3.1. Méthodologie générale de recherche

Afin de donner des éléments de réponse à la problématique et de confirmer ou de réfuter les hypothèses proposées il est nécessaire d'appliquer une méthodologie de recherche rigoureuse. En conséquence, un recueil puis une analyse poussée des données s'avèrent indispensables. La méthode retenue pour ce mémoire réside dans une expérimentation sur le terrain, expérimentation réalisée pendant une période spécifique. Cette méthode permet ainsi de mieux appréhender les possibles effets et de la DIL sur un groupe donné et d'apporter de possibles réponses sur les présumés effets bénéfiques de cette pratique pédagogique.

Le point de départ de l'expérimentation consiste à élaborer une séquence pédagogique en anglais introduite par le biais culturel de l'Afrique du Sud et de sa diversité ethnique en opposition avec la politique de l'apartheid. Cette séquence était principalement axée sur la

révision puis l'acquisition de la notion grammaticale du temps passé (représenté par le prétérit) en opposition à l'aspect (représenté par le *present perfect*). Ainsi, cette notion grammaticale devait se traduire par la mise en relation des trois langues étudiées dans le cadre de ce mémoire à savoir l'anglais, le français et le créole selon les principes de mise en relation préconisés par la DIL. Dès lors, en confrontant les apports de la séquence pédagogique utilisant la DIL sur le groupe test à une séquence similaire qui n'utilisait pas la DIL pour le groupe témoin, il est possible d'infirmer ou de confirmer les différentes hypothèses proposées.

Cette méthode comparative implique la constitution d'un échantillon expérimental qui doit permettre d'étudier les possibles effets de la DIL et de l'interdisciplinarité des langues vivantes sur un groupe donné puisque cette séquence suppose une concertation accrue entre les professeurs d'anglais, de français et de créole.

3.2. Population

L'expérimentation a porté sur deux groupes-classes de 22 élèves de seconde dans un lycée général et technologique en Guadeloupe. Le premier groupe-classe de 22 élèves, « le groupe test », est composé de 15 filles et de 7 garçons tous dans une classe ordinaire de seconde. Le deuxième groupe-classe, « le groupe témoin », est composé de 19 filles et de 3 garçons. La particularité du groupe témoin a été que, parmi les 22 élèves de la classe, 13 filles sont inscrites dans la section « euro-caribéenne », un dispositif qui comprend un renforcement linguistique dans une langue vivante étrangère choisie (ici l'anglais) accompagné d'un enseignement d'une discipline non linguistique dans cette langue. Même si l'ensemble des 22 élèves du groupe témoin a été pris en compte pour cette étude, c'est surtout les résultats des 9 élèves non-inscrits en section « euro-caribéenne » qui ont été supposés les plus probants car, eux aussi, étant en classe ordinaire de seconde tout comme les élèves du groupe test. De ce fait, on peut considérer qu'il y avait en réalité trois groupes :

1. un groupe test en classe ordinaire sujet à la DIL,
2. un groupe témoin en classe ordinaire mais évoluant dans un contexte avec des élèves dans un dispositif de renforcement de l'anglais et
3. un groupe témoin inscrit dans ce dispositif.

Le choix de la population s'est d'abord fait pour des raisons pratiques puisque ces deux groupes-classes ont fait partie des classes à qui, en qualité de professeur d'anglais, j'ai enseigné

durant la préparation de ce mémoire. Par ailleurs, même si cet aspect a été volontairement omis des différentes hypothèses proposées, les deux groupes-classes représentent un profil intéressant puisque la composante de la « section euro-caribéenne » permet d'ajouter une dimension d'analyse différente sur les résultats obtenus, notamment sur les présupposés selon lesquels les élèves inscrits dans cette option ont forcément un meilleur niveau dans la langue vivante étrangère étudiée que ceux qui sont en classe ordinaire. Enfin, enseignant également à des élèves de terminale, le choix d'une notion grammaticale commune aux trois langues vivantes dans le cadre de la DIL a été beaucoup plus pratique pour des élèves de seconde ayant atteint le niveau A2 et devant normalement atteindre le niveau B1 du CECRL à la fin de l'année.

3.3. Outils méthodologiques

Pour la récolte et l'analyse des données expérimentales dans le cadre de ce mémoire, des outils d'analyse de données aussi bien qualitatives qu'évaluatives ont été retenus. En premier lieu, analysées quantitativement et qualitativement, l'accent a été mis sur les représentations sociales et mentales que se font les élèves du groupe test de l'anglais, du français et du créole puisqu'ils sont exposés aux trois langues à travers la séquence en DIL. Afin de récolter ces données et d'analyser une possible évolution à la fin de la séquence, un questionnaire sur ces représentations (voir *annexe 9*) a été soumis au groupe test en début et en fin d'expérimentation. Composé de différentes questions ayant attiré à divers aspects linguistiques et sociolinguistiques des langues anglaise, française et créole aussi bien dans une perspective internationale qu'en Guadeloupe, le questionnaire a permis aux élèves de mener une réflexion sur le fait de maîtriser ces langues dans l'environnement dans lequel ils vivent et sur le statut qu'ils leur accordent.

En ce qui concerne l'analyse quantitative à proprement dit du recueil des données, l'évaluation a été l'outil de recherche privilégié pour cette expérimentation. En effet, les élèves ont été soumis, dans les trois langues pour le groupe test et seulement en langue anglaise pour le groupe témoin, à une évaluation diagnostique en début d'expérimentation puis à une évaluation finale à la fin, toutes deux destinées à évaluer l'acquisition de la notion grammaticale en anglais, en français et en créole en accord avec les objectifs de la séquence pédagogique avec ou sans DIL. De ce fait, les résultats obtenus lors de ces évaluations ont été comptabilisés comme une réussite ou un échec selon que les élèves ont obtenu une note égale ou supérieure à 10/20 ou une note inférieure à 10/20. Les résultats obtenus par le groupe test ont ainsi permis

de mesurer les possibles apports de la séquence avec la DIL sur les compétences d'assimilation de la notion en anglais par rapport à ceux obtenus par le groupe témoin.

Par conséquent, toujours d'un point de vue quantitatif, les résultats obtenus dans cette expérimentation reposent sur l'étude de deux variables déterminées à savoir la séquence pédagogique basée sur la DIL, variable indépendante car présente dans le groupe test et non dans le groupe témoin, à laquelle il faut ajouter la variable du taux d'acquisition (mesurée par le taux de réussite aux évaluations diagnostique et finale en anglais) de la notion grammaticale choisie en langue anglaise, qui est ainsi la variable dépendante puisqu'elle évolue en fonction de la composante de la DIL ou non. En d'autres termes, il s'agit de déterminer si les élèves des groupes sélectionnés vont mieux assimiler la notion grammaticale en anglais s'ils ont été exposés aux apports de deux autres langues (français et créole, représentant ainsi le bilinguisme français-créole guadeloupéen) ou non. Le but de cette méthode comparative est donc de rendre compte d'une possible évolution des deux groupes sous l'angle de la DIL.

3.4. Limites de l'expérimentation

Il est nécessaire cependant de souligner l'existence de différentes limites à cette expérimentation et à son exploitation. Même si cela ne constitue pas une limite en soi et va même dans le sens de la valorisation de l'enseignement des langues, il est important d'apporter des précisions sur les groupes sélectionnés pour cette étude. Tout d'abord, comme il a été signalé précédemment, les deux groupes test et témoin ne sont pas strictement identiques dans la mesure où 13 élèves du groupe témoin sont inscrits dans un dispositif de renforcement de la langue anglaise (« section euro-caribéenne »). Même en ne s'attachant qu'aux résultats de ceux qui n'y sont pas inscrits, force est de constater que, selon de multiples facteurs non pris en compte dans cette étude comme, par exemple, une meilleure ambiance de travail ou une motivation plus accrue, beaucoup d'élèves non-inscrits dans ce dispositif ont généralement obtenu durant l'année scolaire de meilleurs résultats en anglais que ceux du groupe test. Dès lors, il est important de contextualiser les résultats obtenus par les élèves du groupe test et subséquemment les possibles effets de la séquence avec la DIL en fonction de leurs capacités et de l'« avantage » qu'ont les élèves du groupe témoin, pourtant non-inscrits en section « euro-caribéenne, mais bénéficiant tout de même d'une ambiance de travail particulière.

Par ailleurs, il est certain qu'aux variables indépendante et dépendante utilisées pour cette expérimentation viennent s'ajouter d'autres variables indépendantes qui n'ont volontairement pas été utilisées dans cette étude mais qui peuvent apparaître comme une limite à l'interprétation des résultats dans les évaluations. La catégorie socio-professionnelle ou le milieu social dans lequel a évolué l'élève constitue un possible biais concernant la capacité pour l'élève d'assimiler plus rapidement ou non une notion dans une langue étrangère. Par exemple, le fait qu'un élève a la possibilité de faire de nombreux voyages linguistiques dans un pays anglophone avec sa famille par rapport à un autre qui ne l'a pas peut constituer une variable indépendante à part entière. Une autre variable indépendante connexe est la langue maternelle de l'élève et/ou l'exposition de l'élève à cette langue dans l'environnement familial. Ainsi, deux élèves (une dans le groupe test et une dans le groupe témoin) avaient un parent au moins dont la langue maternelle était l'anglais et étaient, par ailleurs, exposées à la langue chez elles. Ces éléments viennent renforcer l'idée selon laquelle la langue seule ne peut expliquer toutes les disparités d'apprentissage et d'acquisition des compétences sur la notion grammaticale en anglais. D'autres variables indépendantes y jouent également un rôle.

D'autre part, il est important de souligner que, si le même questionnaire sur les représentations a été soumis au groupe test en début et à la fin de l'expérimentation, les évaluations diagnostiques et finales dans les trois langues (voir *annexes 3, 4, 5, 6, 7 et 8*) n'ont pas été les mêmes. En effet, d'ordre général, en anglais, français et créole, l'évaluation diagnostique portait sur des connaissances spécifiques sur des temps de conjugaison alors que l'évaluation finale, forte des apports et des explications données lors de la séquence pédagogique, était plus complexe et reprenait des éléments de cours. Dès lors, le parti pris de cette expérimentation a vraiment été de mesurer la capacité de l'élève à assimiler et réutiliser la notion grammaticale étudiée plutôt que de seulement trouver la bonne forme du verbe entre deux temps exprimant le passé.

3.5. La variable indépendante : la séquence pédagogique avec ou sans DIL

La séquence pédagogique dans laquelle a été insérée la notion grammaticale étudiée pour les deux groupes est l'élément central de l'expérimentation puisqu'elle est considérée à la fois comme une variable indépendante, comme évoqué précédemment, mais aussi comme un moyen de mettre en application un concept parfois complexe et dont la définition n'est pas chose aisée, comme il l'a été souligné dans le cadre théorique. Dès lors, l'élaboration de cette

séquence reposait sur le principe d'acquisition de différentes compétences culturelles et linguistiques connexes notamment à travers une notion grammaticale commune aux trois langues d'apprentissage : la différence entre le temps passé et la notion d'aspect grammatical. Trois étapes essentielles sont à distinguer dans la réalisation de cette séquence pédagogique : l'organisation de la séquence, le déroulement et la collecte des données selon les techniques qualitatives et évaluatives précédemment mentionnées.

3.5.1. Organisation de la séquence

En termes d'organisation, les séquences pédagogiques avec ou sans la DIL (voir *annexes 1 et 2*) ont tout d'abord reposé sur l'assimilation ou la découverte pour certains élèves de la différence entre le prétérit (temps du passé) et le *present perfect* (aspect grammatical) en anglais. Ainsi, dans la genèse même de la séquence pédagogique en DIL, français et créole ont été envisagés comme des outils au service d'une meilleure compréhension de cette notion grammaticale. De ce fait, plutôt que de créer trois séquences pédagogiques, une seule séquence a intégré l'usage des trois langues uniquement au service de l'assimilation de la notion de grammaire. Cette séquence a été sensiblement la même pour le groupe témoin à la différence que l'intégration des deux autres langues n'y figurait pas. Cette intégration a ainsi pris la forme d'interventions d'un professeur de créole et d'un professeur de français afin de permettre aux élèves de créer du lien entre les langues vivantes et d'assimiler davantage la notion grammaticale. Par conséquent, des moments de concertation avec ces deux professeurs ont été cruciaux pour le bon déroulement de l'expérimentation.

Pour ce qui est du français, l'option la plus pratique a été de solliciter le professeur de français de l'ensemble de la classe dans laquelle faisait partie le groupe test. Afin de permettre une réflexion métalinguistique sur la notion grammaticale en anglais et surtout de créer des liens entre les deux langues, l'étude du couple « aspect accompli et inaccompli » dans la langue française a été choisie à travers deux temps de conjugaison exprimant une action passée : le passé composé (lorsqu'il remplace le passé simple, même si, tout comme le *present perfect*, il permet d'établir un lien entre le passé et le présent et est ancré dans le moment présent de l'énonciation) et l'imparfait. Le but était ainsi de permettre aux élèves d'assimiler l'idée d'aspect grammatical du verbe à savoir la façon dont est envisagée l'action du verbe au moment où elle se produit. Dès lors, la différence entre aspect accompli et inaccompli a semblé au prime abord la plus propice à distinguer le couple passé composé (forme composée du verbe avec

l'auxiliaire « être » ou « avoir » indiquant l'aspect accompli) et imparfait (forme simple du verbe à l'aspect inaccompli). Cependant, il est important de noter, et cela constitue peut-être une limite à l'étude, qu'il y a eu une confusion entre ces termes. En effet, le passé composé a été envisagé comme étant l'équivalent *stricto sensu* du passé simple, temps qui, quant à lui, est à l'aspect inaccompli. Dès lors, le passé composé, même lorsqu'il exprime une action passée, est envisagé par l'énonciateur comme une action ancrée dans la situation d'énonciation, à la différence du passé simple où l'action est distancée du moment de l'énonciation. Il aurait été donc plus judicieux de travailler la notion d'aspect accompli/inaccompli en français en mettant davantage l'accent sur la différence entre le passé simple et le passé composé et en faisant ressortir, notamment, les similarités de ce dernier avec le *present perfect* anglais. Car, si le passé composé est souvent utilisé pour remplacer à l'oral le passé simple, le premier n'est pas strictement équivalent au deuxième à l'écrit et, dès lors, le passé composé garde ses caractéristiques propres même s'il remplace le passé simple, surtout en termes de valeurs et d'aspect du temps²³.

Quant au créole, l'idée principale était aussi de solliciter le professeur de créole de la classe ou d'une partie de la classe en vue d'interventions auprès du groupe test. L'option créole n'étant pas offerte aux élèves de seconde dans l'établissement dans lequel a eu lieu l'expérimentation, il a ainsi fallu demander au professeur de créole enseignant au cycle terminal (niveau première et terminale) d'intervenir. La notion grammaticale retenue permettant de faire la distinction entre temps du passé et aspect grammatical a été l'expression du temps passé à travers les morphèmes « té », « té ka » mais aussi le signifiant zéro « \emptyset » lorsque ce dernier exprime le passé d'un verbe d'action. A ces morphèmes exprimant le passé a été ajoutée l'étude de l'« *aspé pèwèfèktif* » et de l'« *aspé enpèwèfèktif* » qui, à la différence du couple aspect perfectif et imperfectif de la langue française, ne sont pas d'ordre sémantique mais d'ordre grammatical en créole. En effet, « *aspé pèwèfèktif* » en créole signifie que « *aksyon-la ja bout* » alors que pour « *aspé enpèwèfèktif* » « *aksyon-la ka woulé* »²⁴. Par conséquent, tout comme en français et en anglais, il y a une concordance avec l'idée selon laquelle il est important d'envisager la manière dont l'action du verbe se produit.

²³ Notons que valeur fondamentale et valeur d'emploi d'un temps peuvent parfois porter à confusion comme le rappelle Tomassone dans l'ouvrage *Pour enseigner la Grammaire* : « Nous retrouvons ici la confusion que nous avons signalée plus haut entre valeur fondamentale et valeur d'emploi. Ce sont les indications circonstancielles, le contexte linguistique ou de situation qui permettent de préciser la signification d'une phrase ou d'une proposition à l'imparfait ou au passé simple » (Tomassone, 1996 : 299).

²⁴ « aspect perfectif » où « l'action est envisagée comme terminée » et « aspect imperfectif » où « l'action est envisagée comme n'étant pas terminée » (ma traduction).

3.5.2. Déroulement de la séquence

La séquence pédagogique en anglais basée sur la DIL (voir *annexe 1*) s'est globalement déroulée de janvier à mars 2018 (vacances de carnaval y compris), avec des ajustements de calendrier dus aux disponibilités des deux professeurs de créole et de français intervenant dans le groupe test. Par exemple, l'évaluation finale pour le créole n'a pu être réalisée qu'à la fin du mois d'avril ce qui a pu possiblement influencer les résultats obtenus écrits ci-dessous (voir *tableau 4*). Une autre difficulté dans le déroulement de la séquence pédagogique a été de consacrer le même temps d'apprentissage pour la notion grammaticale en anglais aux deux groupes tout en répondant aux besoins des élèves. Ainsi, davantage d'activités de remédiation ont été nécessaires pour le groupe test que pour le groupe témoin au vu des résultats obtenus lors de l'évaluation diagnostique. A titre d'exemple, des tâches en îlots telles que la scénarisation de situations réelles (un entretien d'embauche, une visite chez le médecin ou des retrouvailles entre amis après une longue période) réutilisant le prétérit et/ou le *present perfect* ou la création d'un quiz et de mots croisés sur ces notions à soumettre à leurs camarades sont autant d'activités ayant permis aux élèves de mieux s'appropriier la notion grammaticale en anglais.

Si quelques séances ont été réservées principalement à l'explicitation et à la mise en application de la notion grammaticale en anglais, il est important de noter que cette dernière faisait partie intégrante d'une séquence pédagogique qui, par définition, a pour objectif de contribuer à ce que l'élève acquiert différentes compétences culturelles et communicatives. Le versant culturel de la séquence pédagogique étant l'Afrique du Sud, sa diversité ethnique et le régime de l'apartheid, l'étude de la langue était au service de la compétence culturelle, en accord avec l'objectif d'acquisition de la compétence pluriculturelle mentionnée dans le CECRL. Par exemple, une activité langagière en expression orale en interaction, a consisté à simuler, en petits groupes, une réservation en agence de voyage pour un séjour en Afrique du Sud puis une visite guidée dans ce pays en réutilisant le prétérit et le *present perfect*. Par ailleurs, une tâche écrite a été de rédiger une brochure touristique présentant ce pays en relatant ses aspects historiques en réutilisant à bon escient la notion grammaticale de la séquence. Une autre tâche écrite a été de défendre, en prenant appui sur des éléments historiques, une chanson pour la journée internationale Nelson Mandela (« *Nelson Mandela Day* » en anglais) devant un comité officiel tout en se réappropriant à l'écrit la grammaire vue en cours. Toutes ces activités ont non

seulement contribué à faire de l'élève un acteur de son apprentissage mais surtout à créer du lien entre les différentes compétences culturelle et linguistique enseignées durant la séquence.

3.5.3. Collecte des données

Afin d'apporter des éléments de réponse aux hypothèses données et de les analyser, une collecte des différentes données obtenues dans les deux groupes a de ce fait été nécessaire. Pour rappel, la méthodologie de recherche choisie pour cette expérimentation repose sur une analyse à la fois qualitative et quantitative d'un questionnaire sur les représentations qu'ont les élèves sur les trois langues (anglais, français et créole) et un traitement quantitatif des évaluations diagnostique et finale (dans les trois langues pour le groupe test, en anglais pour le groupe témoin) devant témoigner d'une possible évolution dans les compétences d'assimilation de la notion grammaticale en anglais et par extension dans les deux autres langues pour le groupe test.

L'objectif premier a donc été de réfléchir au mode d'administration du questionnaire sur les représentations afin d'en limiter au mieux ses possibles biais tels que l'effet de halo ou l'effet de contamination des questions qui, par exemple, consiste à répondre à une question en fonction des autres questions. Dès lors, lors du premier questionnaire en début d'expérimentation deux techniques ont été utilisées afin de faire en sorte que les élèves répondent au questionnaire une question à la fois. La première a été de distribuer le questionnaire à l'ensemble du groupe et d'attendre à la fin de chaque question que tout le monde ait terminé avant de passer à la question suivante. La deuxième, beaucoup plus efficace mais nécessitant le matériel adéquat, a été de projeter à l'aide du vidéoprojecteur le questionnaire de telle manière qu'une seule question n'était visible à la fois. Notons que les deux techniques ont été assez chronophages et ont donc suscité quelques protestations de la part des élèves. En outre, ces techniques n'ont pas été renouvelées pour le deuxième questionnaire, les élèves, pour la plupart, s'étant déjà familiarisés aux questions. Par ailleurs, durant l'administration du questionnaire, selon le protocole de recherche, il a été rappelé aux élèves les conditions d'anonymat des réponses.

Pour ce qui est des évaluations exploitées quantitativement, il a donc fallu allouer du temps pour le groupe test pour les administrer en anglais mais aussi dans les deux autres langues, et ce, durant la séquence. Ainsi, pour le professeur de français, les évaluations ont été réalisées sur les créneaux horaires du professeur en-dehors du cours d'anglais ce qui n'a pas été

le cas pour le professeur de créole, n'ayant pas d'élèves de secondes dans l'établissement cette année. Il a donc fallu que ces interventions se fassent pendant le cours d'anglais. Cet élément s'est révélé plutôt positif puisque cela m'a permis, de temps à autre, d'intervenir et de faire des inférences avec la langue anglaise et, dès lors, de mieux expliquer le bien-fondé de cette expérimentation à des élèves parfois un peu confus d'avoir un professeur de créole dans leur cours d'anglais. Car il a été important également de présenter succinctement aux élèves (sans rentrer dans les détails afin d'éviter au mieux de possibles biais dans les résultats) l'objet de l'expérimentation et son déroulement. S'est aussi posée la question de l'impact dans la moyenne des élèves des évaluations et bien sûr des notes obtenues à ces dernières. Au vu des difficultés de coordonner des interventions pour les trois langues et le fait que les élèves du groupe expérimental n'ont pas eu d'enseignant de créole, il a été décidé que seule l'évaluation finale en anglais compterait dans la moyenne d'anglais de l'élève puisque faisant partie intégrante de la séquence pédagogique avec, en parallèle, l'attribution d'une note à l'évaluation diagnostique mais qui ne compterait pas dans la moyenne. Pour le français et le créole, la participation lors des interventions des deux professeurs a été encouragée à travers des points bonus inclus dans la note de participation orale en anglais ou en français.

4. PRESENTATION DES RESULTATS

Les résultats présentés et analysés ci-dessous ont été établis à partir des données collectées à la fin de l'expérimentation pour les deux groupes test et témoin. Pour plus de clarté, les résultats obtenus aux évaluations diagnostique et finale seront d'abord présentés avant de passer aux réponses obtenues au questionnaire sur les représentations mentales sur les trois langues.

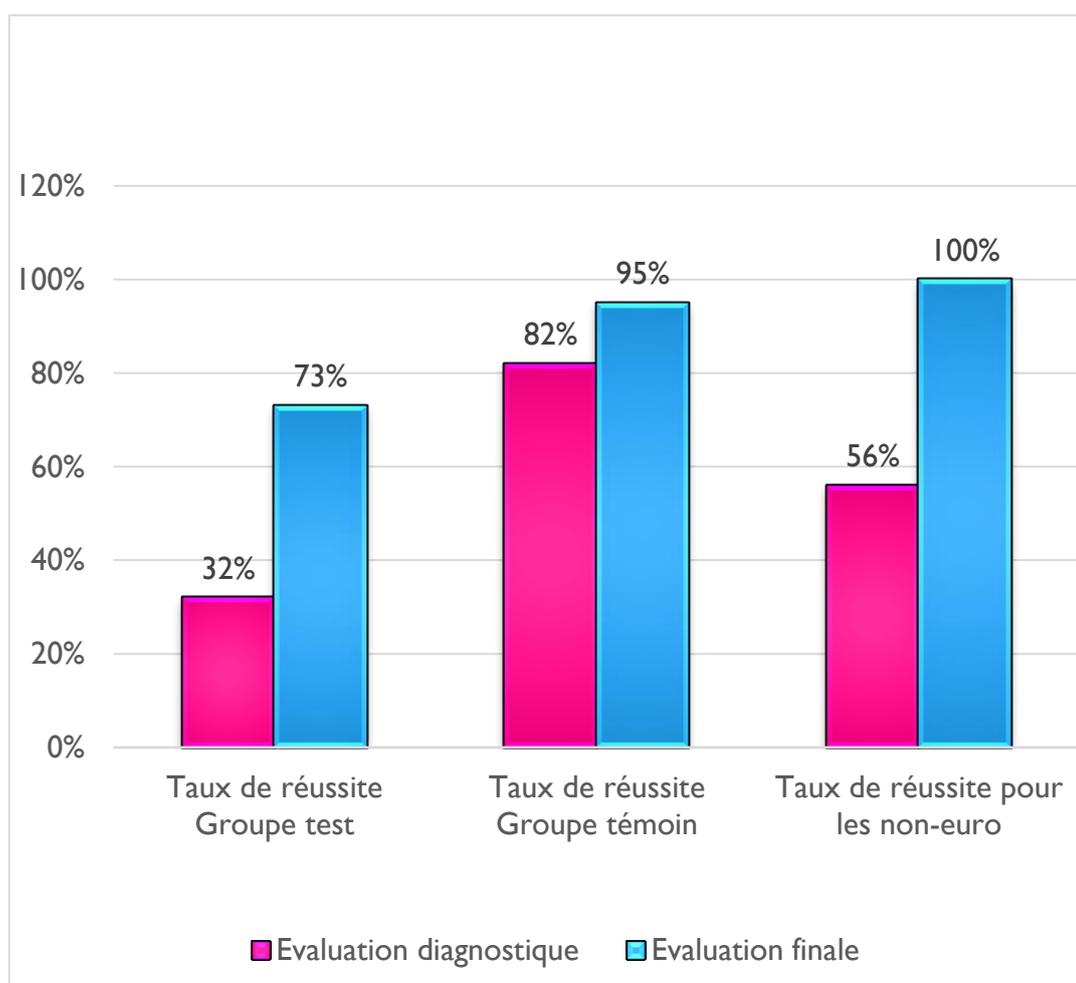
4.1. Résultats obtenus aux évaluations

Tableau 1 : Résultats obtenus aux évaluations diagnostique et finale d'anglais chez le groupe test

	Nombre d'élèves ayant obtenu entre 0 et 4,5/20	Nombre d'élèves ayant obtenu entre 5 et 9,5/20	Nombre d'élèves ayant obtenu entre 10 et 15/20	Nombre d'élèves ayant obtenu entre 15,5 et 20/20
Evaluation diagnostique	5	10	5	2
Evaluation finale	0	6	11	5

Tableau 2 : Résultats obtenus aux évaluations diagnostique et finale d'anglais chez le groupe témoin

	Nombre d'élèves ayant obtenu entre 0 et 4,5/20	Nombre d'élèves ayant obtenu entre 5 et 9,5/20	Nombre d'élèves ayant obtenu entre 10 et 15/20	Nombre d'élèves ayant obtenu entre 15,5 et 20/20
Evaluation diagnostique	1	3	8	10
<i>Résultats des élèves non-inscrits en « euro »</i>	1	3	2	3
Evaluation finale	0	1	9	12
<i>Résultats des élèves non-inscrits en « euro »</i>	0	0	6	3



Graphique 1 : Comparaison taux de réussite obtenus entre les évaluations diagnostique et finale en anglais (groupe test)

Au vu de ces résultats plusieurs constats peuvent être avancés. En effet, on constate qu'il y a une évolution positive entre les résultats obtenus à l'évaluation diagnostique et ceux obtenus à l'évaluation finale en anglais chez les deux groupes test et témoin. Ainsi, dans le groupe test si seulement 7 (5+2) élèves sur 22 avaient obtenu 10 ou plus sur 20 à l'évaluation diagnostique en anglais au début de l'expérimentation, ils sont 16 (11+5) à l'évaluation finale, soit une augmentation du taux de réussite entre les deux évaluations de **41%** (de 32% à 73%). De même, chez le groupe témoin, ces chiffres sont de 18 (8+10) élèves sur 22 à l'évaluation diagnostique en anglais pour passer de 21 élèves sur 22 (9+12) à l'évaluation finale, soit une évolution du taux de réussite de **13%** (de 82% à 95%). Concernant les élèves n'étant pas inscrits en « section euro-caribéenne », et étant dès lors en classe ordinaire tout comme le groupe test, on constate une évolution entre les 5 (2+3) élèves sur 9 ayant obtenu 10 ou plus à l'évaluation diagnostique à l'ensemble des élèves (6+3) pour l'évaluation finale en anglais. Là encore on dénote une évolution positive du taux de réussite entre les deux évaluations de **44%** (56% à 100%) proche de celle du groupe test. Serait-ce à dire que la séquence en DIL n'a pas eu d'incidence sur l'assimilation de la notion grammaticale en anglais mesurée par l'évolution positive des résultats entre les évaluations diagnostique et finale ? Il est intéressant d'étudier également les autres résultats obtenus par le groupe test aux évaluations dans les deux autres langues.

En français, les évaluations diagnostique et finale (voir *annexes 5 et 6*) portaient principalement sur deux temps souvent utilisés, bien que non exclusivement, pour traduire le prétérit et le *present perfect* : l'imparfait et le passé composé. Durant les interventions du professeur de français et lors de l'évaluation finale, l'accent a également été mis sur la distinction entre l'aspect accompli et l'aspect accompli, deux aspects grammaticaux souvent associés à ces deux temps de conjugaison, afin de bien montrer le parallèle avec la notion d'aspect grammatical représentée dans les deux autres langues. Si l'évaluation diagnostique s'est uniquement concentrée sur la distinction entre les deux temps de conjugaison, l'évaluation finale proposait également aux élèves, dans un deuxième exercice (voir *annexe 6*), de dire si les verbes conjugués étaient à l'aspect accompli ou accompli. Du fait que beaucoup d'élèves ont interchangé passé composé et passé simple sans prendre en compte que ces deux temps, même s'ils ont des similarités, relèvent de l'aspect accompli et accompli respectivement, cet exercice, même s'il a été corrigé, n'a finalement pas été pris en compte dans la note de l'évaluation finale de français.

Tableau 3 : Résultats obtenus aux évaluations diagnostique et finale de français (groupe test)

	Nombre d'élèves ayant obtenu entre 0 et 4,5 sur 20	Nombre d'élèves ayant obtenu entre 5 et 9,5 sur 20	Nombre d'élèves ayant obtenu entre 10 et 15 sur 20	Nombre d'élèves ayant obtenu entre 15,5 et 20 sur 20
Evaluation diagnostique	1	4	11	6
Evaluation finale	0	5	7	10

Les résultats se sont révélés plutôt encourageants dans l'ensemble même si on note que le taux de réussite global, pour rappel les élèves ayant eu 10 ou plus à l'évaluation, est le même pour les deux évaluations : **77%** (voir *graphique 2*). Cependant, on constate une évolution positive de la part d'élèves ayant obtenu entre 15,5 sur 20 à l'évaluation finale par rapport à l'évaluation diagnostique puisqu'elle passe de 6 à 10 élèves, ce qui représente une augmentation de 18% (de 27% à 45%). Par ailleurs, force est de constater que la plupart des élèves ayant réussi à l'évaluation finale d'anglais sont aussi très souvent ceux qui ont réussi à l'évaluation finale de français. En effet, sur les 16 élèves ayant réussi à l'évaluation finale d'anglais (voir *tableau 1*), 15 élèves ont aussi obtenu 10 ou plus à l'évaluation finale de français, ce qui représente une part de 94% sur les 16 élèves. Dès lors, on peut conclure que sur les 22 élèves du groupe témoin, près de 70% (68%) ont réussi à la fois à l'évaluation finale en anglais et à celle en français.

Le cas du créole est un peu plus particulier. Comme évoqué précédemment, le professeur de créole ne dispensant pas de cours de créole pour les secondes cette année, il a fallu se baser sur les connaissances inhérentes des élèves en langue créole du fait de l'exposition qu'ils en ont en tant que jeunes guadeloupéens et/ou jeunes élèves résidant sur le territoire. Car, après avoir consulté les élèves du groupe test, il a été relevé que seule une élève a suivi des cours de créole durant trois années dans son collège d'origine. Il a donc été nécessaire, avant la première évaluation, que le professeur de créole intervienne afin d'initier les élèves principalement à la lecture du créole tout en rappelant succinctement le concept de temps du passé en créole à travers les marqueurs de temps passé « *té* », « *té ka* » et le signifiant zéro « \emptyset ». C'est dans ce contexte que la première évaluation de début d'expérimentation (voir *annexe 7*) puis celle de fin d'expérimentation (voir *annexe 8*) ont été réalisées. Il est aussi important de noter afin de mieux contextualiser ces résultats que, même si deux élèves ont présenté quelques difficultés au début du fait de quelques appréhensions envers le créole (l'une ne parlant pas le créole guadeloupéen mais le comprenant, l'autre, d'origine réunionnaise, utilisant ainsi le créole

réunionnais), la très majeure partie du groupe ont participé activement aux interventions des autres professeurs et aux évaluations.

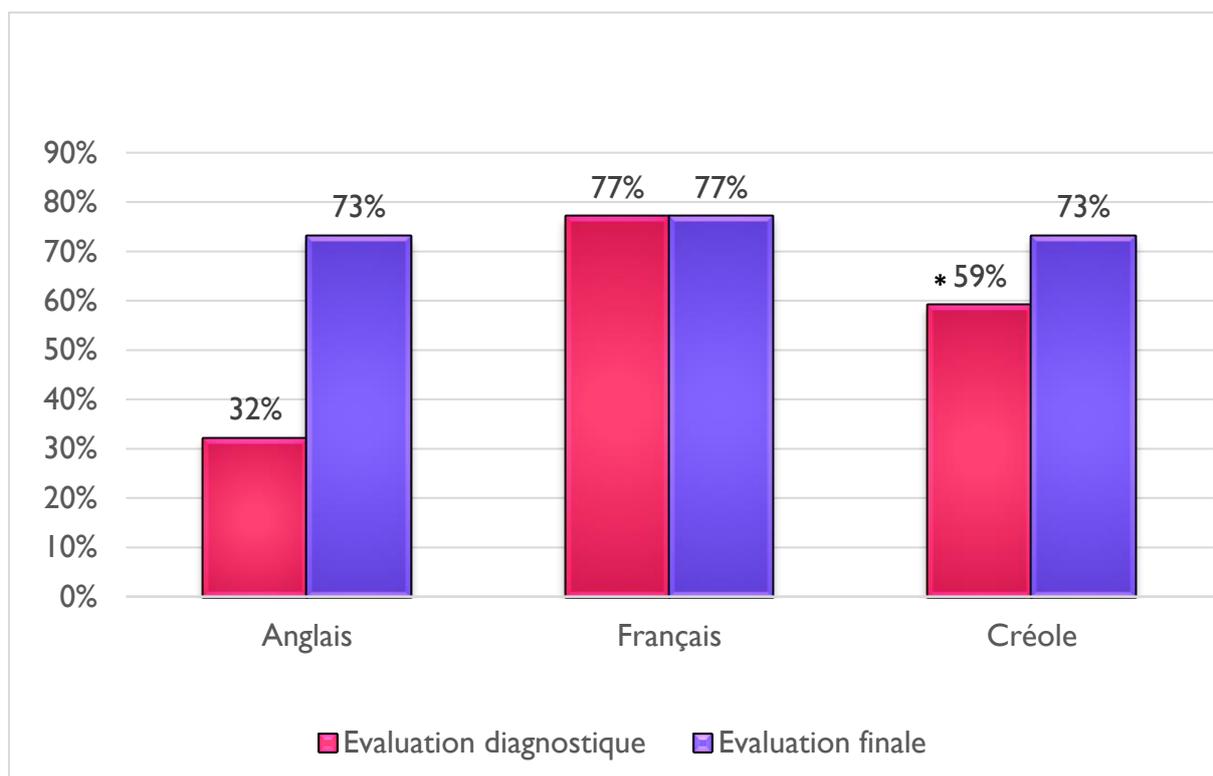
Tableau 4 : Résultats obtenus aux évaluations diagnostique et finale de créole (groupe test)

	Nombre d'élèves ayant obtenu entre 0 et 4,5/20	Nombre d'élèves ayant obtenu entre 5 et 9,5/20	Nombre d'élèves ayant obtenu entre 10 et 15/20	Nombre d'élèves ayant obtenu entre 15,5 et 20/20
Evaluation diagnostique ²⁵	3	5	11	2
Evaluation finale	0	6	15	1

Tout comme pour les évaluations en anglais, on observe une évolution positive des résultats entre l'évaluation de début et celle de fin d'expérimentation avec une évolution du nombre d'élèves ayant obtenu 10 ou plus de 13 à 16 élèves, ce qui représente une augmentation du taux de réussite de **14%** (de 59% à 73%). Il est important de mentionner qu'en général, statistiquement, les élèves qui ont bien réussi aux évaluations en créole sont souvent ceux qui ont réussi aux évaluations en anglais. En effet, parmi les 16 élèves ayant réussi à obtenir au moins 10 sur 20 à l'évaluation finale d'anglais 14 élèves ont obtenu un résultat similaire lors de l'évaluation finale en créole, ce qui représente 64% du groupe témoin ayant réussi aux deux évaluations finales en anglais et en créole.

Suite à ces résultats, il est désormais possible de comparer l'évolution des résultats aux évaluations diagnostique et finale pour les trois langues afin d'en observer les tendances.

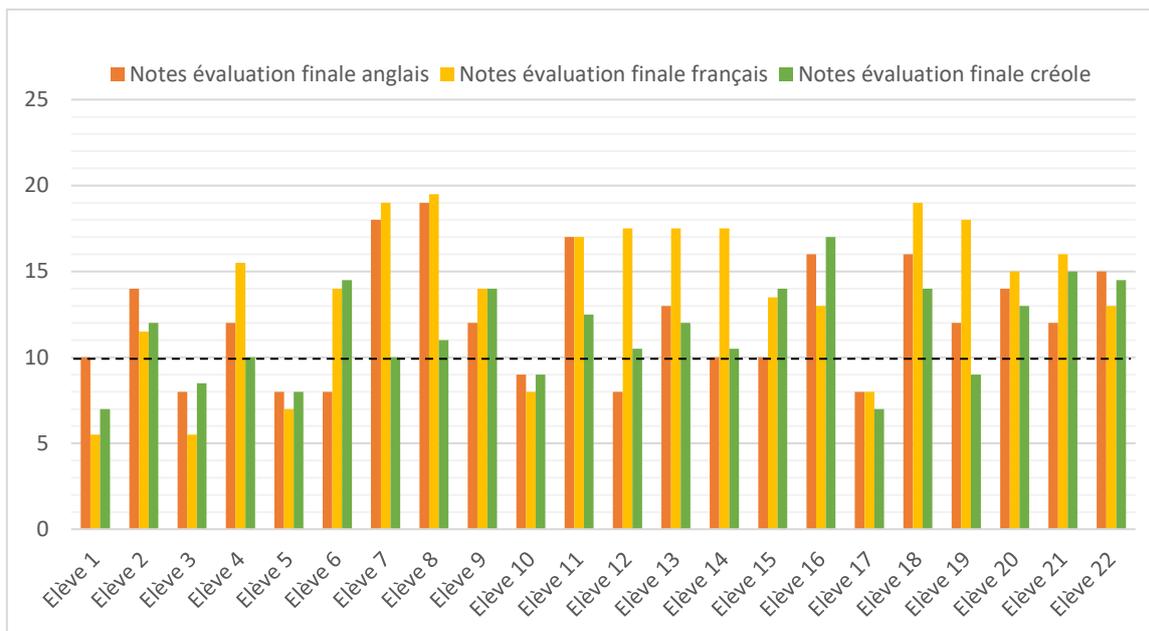
²⁵ Une élève était absente lors de l'évaluation diagnostique.



Graphique 2 : Comparaison taux de réussite aux évaluations diagnostique et finale dans les trois langues (groupe test)

* taux de réussite calculé pour les 22 élèves

Ainsi, force est de constater que l'évolution du taux réussite la plus importante concerne les évaluations diagnostique et finale en anglais (voir *annexes 3 et 4*) puisque, comme il a été évoqué, on observe un bond de 41% entre les deux évaluations. Cependant, les deux autres taux de réussite pour le créole et le français ont soit augmenté (14%) soit sont restés stables (77% de taux de réussite pour les deux évaluations en français). Il a été relevé que 68% du groupe témoin ont réussi à la fois aux évaluations finales en anglais et en français et que 64% des élèves de ce groupe ont réussi à celle d'anglais et de créole. Mais qu'en est-il de la part des élèves ayant réussi aux trois évaluations finales ?



Graphique 3 : Résultats des évaluations finales dans les trois langues (groupe test)

A partir du graphique ci-dessus, le constat suivant peut être fait : 14 élèves (*Elèves 2, 4, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 21 et 22*) ont obtenu 10 ou plus aux trois évaluations finales, soit environ 64% des 22 élèves composant le groupe test, ce qui représente un taux proche de ceux qui ont réussi à au moins deux évaluations (anglais-français et anglais-créole). En outre, on observe que sur les 8 élèves n'ayant pas réussi à toutes les évaluations, la moitié (4) ont réussi à au moins une évaluation finale. Par conséquent, les résultats aux évaluations finales suggèrent une réussite importante des élèves du groupe test non seulement à l'évaluation finale en anglais mais aussi à celles en français et en créole.

4.2. Réponses obtenues au questionnaire sur les représentations pré-test

4.2.1. Méthode d'analyse du questionnaire

Le questionnaire sur les représentations (voir *annexe 9*) à propos des trois langues a été l'outil méthodologique de recherche afin d'apprécier quantitativement et qualitativement l'évolution ou non des représentations et des perceptions des élèves sur ce sujet. Réalisé sous la supervision et l'aval de ma directrice de mémoire, ce questionnaire est constitué de 24 questions divisées en 4 parties : « ANGLAIS-FRANCAIS-CREOLE », « ANGLAIS », « FRANCAIS » et enfin « CREOLE ». Posant alternativement des questions ouvertes, fermées, faisant des demandes de classement entre les trois langues par ordre de préférence avec

justification personnelle et offrant surtout des espaces afin que l'élève questionné puisse s'exprimer librement, le questionnaire sur les représentations s'est voulu ouvert et englobant même si parfois répétitif (dans une volonté de mettre les trois langues au même niveau). De même, du fait du grand nombre de questions, s'est posée la question du temps d'administration du questionnaire qui, comme il a été évoqué précédemment, a été soumis durant les séances du cours d'anglais.

Afin de présenter clairement et ensuite d'analyser les différentes données obtenues à partir des réponses des élèves au questionnaire, la méthode que j'ai choisie consiste à subdiviser les questions portant sur les trois langues en cinq grandes catégories thématiques selon le thème qu'elles abordent :

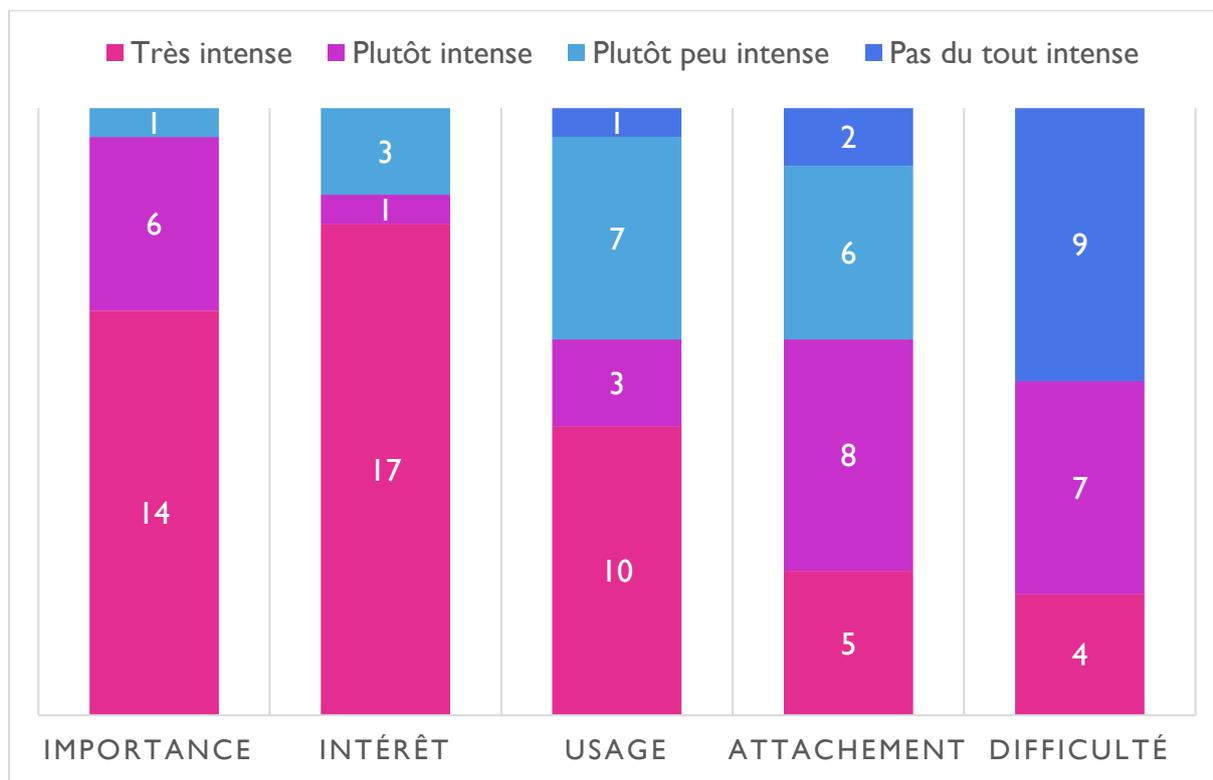
- 1) **Importance de la langue** : pour l'anglais (*questions 12 et 17*), le français (*questions 16 et 17*) et le créole (*questions 17, 19, 22 et 24*)
- 2) **Intérêt de la langue** : pour l'anglais (*questions 5 et 11*), le français (*questions 7 et 15*) et le créole (*questions 6 et 23*)
- 3) **Usage de la langue** : pour l'anglais (*questions 9 et 10*), le français (*question 14*), et le créole (*questions 20 et 21*)
- 4) **Attachement à la langue** : pour l'anglais (*questions 1, 2 et 8*), le français (*questions 1, 2 et 13*) et pour le créole (*questions 1, 2 et 18*)
- 5) **Difficulté de la langue** : pour l'anglais, le français et le créole (*questions 3 et 4*)

A ces cinq catégories thématiques, ont été attribués quatre degrés d'intensité, en d'autres termes des degrés d'importance, à savoir « Très intense », « Plutôt intense », « Plutôt peu intense » et « Pas du tout intense », sur la base des réponses des élèves du groupe test aux questions fermées mais aussi ouvertes du questionnaire, ces dernières étant principalement traitées par le biais de l'analyse de contenu. Par exemple, dans la catégorie « Importance de la langue » pour l'anglais, à la *question 12* « *Selon vous, quelle est la place de l'anglais dans le monde ?* », ont été pris en compte la case cochée par l'élève indiquant la place qu'il accorde à la langue de même que les possibles éléments de justification venant étayer son choix. Dès lors, si dans cette même catégorie un élève a coché la case « *Une place très importante* », l'a justifiée positivement et a également répondu positivement à la *question 17* « *Selon vous, est-il important de parler plusieurs langues ?* » il lui est, ainsi, attribué le degré d'intensité « Très intense ». L'analyse des éléments de réponse aux questions réparties dans cette catégorie permet donc de déterminer l'importance ou non de l'anglais pour l'élève. Pour l'analyse de contenu, la catégorie « Intérêt de la langue », présente un exemple particulièrement intéressant puisque l'une des questions de cette catégorie est une question ouverte, et ce, pour les trois langues :

« *Considérez-vous le fait de maîtriser [l'anglais, le français ou le créole] comme un atout ?* » (questions 5, 6 et 7). De ce fait, afin de départager les opinions des élèves et d'observer des tendances de réponses, il a fallu attribuer des mots-clés à leurs réponses. Ainsi, ont été sélectionnés les mots « voyage » (A), « travail/études » (B), « culture » (C), « communication » (D), « difficulté » (E), « beauté » (F), puis les occurrences de ces mots ont été relevées et codifiées de telle manière qu'un élève ayant répondu « *Oui* » à la question pour l'anglais (question 5) puis évoqué l'idée de voyage a été attribué le code « 1A » dans le tableau de collecte de données où « *Oui* » est codifié en « 1 » (« *Non* » étant codifié en 2) et « A » représente le mot-clé « voyage ». En outre, cette méthode a aussi été appliquée pour les questions totalement ouvertes telles que « *Que représente [l'anglais, le français, le créole] pour vous ?* » (questions 8, 13 et 18) où ont été attribués les numéros 1, 2 ou 3 selon que les réponses sont positives (1), négatives (2) ou mitigées (3) et où, là encore, l'analyse de contenu en fonction des mots-clés relevés a permis d'attribuer les lettres A, B, C, D, E ou F.

A partir de cette méthode, il a été dès lors possible de comptabiliser les degrés d'intensité obtenus dans les différentes catégories thématiques dans chacune des trois langues en fonction des réponses des élèves au questionnaire. Cette méthode a été appliquée pour l'ensemble des catégories dans chaque langue afin d'obtenir les résultats suivants.

4.2.2. Anglais



Graphique 4 : Part (en nombre d'élèves²⁶) des degrés d'intensité des différentes catégories pour l'anglais chez le groupe test (questionnaire pré-test)

En anglais, de manière générale, une majorité d'élèves du groupe test ont associé à l'anglais des degrés d'intensité soit très intenses soit plutôt intenses lorsqu'il s'agit des cinq catégories thématiques retenues pour le questionnaire (importance, intérêt, usage, attachement à et difficulté de la langue). Néanmoins, on constate que d'une catégorie à l'autre ce constat général diffère. En effet, dans les deux premières catégories « Importance de la langue » et « Intérêt de la langue », on remarque un degré d'intensité élevé puisqu'à eux deux les degrés d'intensité « Très intense » et « Plutôt intense » regroupent 20 élèves (soit plus de 95% des élèves ayant répondu au questionnaire) pour la première catégorie et 18 pour la seconde (soit 86%). De manière plus modérée, une majorité d'élèves utilisent ou prévoient d'utiliser l'anglais (voir *question 10* sur une utilisation future de l'anglais) très intensément et plutôt intensément puisque 13 élèves sur 21 ont répondu en ce sens. La catégorie « Attachement à la langue » présente un bilan plus partagé en termes de degrés d'intensité puisque le degré d'intensité le plus représenté est « Plutôt intense » avec 8 élèves, ce qui n'empêche pas, cependant, de

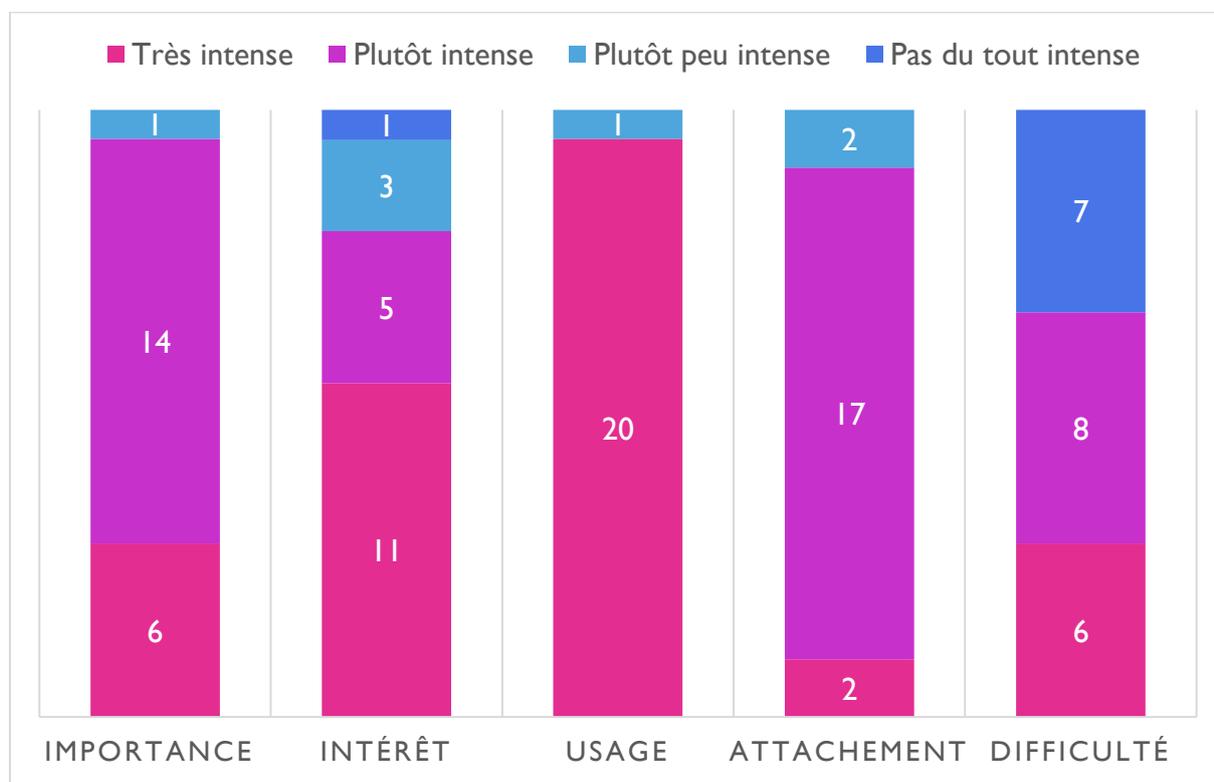
²⁶ Seuls 21 élèves sur 22 ont répondu au questionnaire pré-test, une élève ayant été absente.

constater un bilan positif puisqu'additionné au degré « Très intense » (5 élèves), 13 élèves (8+5), soit plus de la moitié des élèves ayant répondu au questionnaire pré-test, ont un attachement très intense ou plutôt intense pour la langue anglaise. Enfin, pour la dernière catégorie, « Difficulté de la langue », le bilan des réponses apportées par le groupe-test est quelque peu mitigé car, même si le degré d'intensité majoritaire est représenté par celui « Pas du tout intense » avec 9 élèves (soit environ 43% des interrogés), à eux deux, les degrés d'intensité « Plutôt intense » et « Très intense » ont été attribués à 11 élèves (7+4) sur 21, soit environ 52% des interrogés. Dès lors, la différence de perception quant à la difficulté de la langue anglaise chez le groupe-test reste partagée et, de ce fait, peu significative. Les *questions 3 et 4* « Selon vous, l'une de ces trois langues (anglais, créole, français) est-elle plus difficile à parler/ à apprendre » constituant cette catégorie ont ainsi donné lieu à un florilège de réponses montrant la diversité de la supposée difficulté que représente l'anglais pour les élèves du groupe test. A noter que seules 20 réponses sur 21 ont été comptabilisées, un élève ayant donné une réponse non valide (l'élève a mal lu la question et a compris « facile » au lieu de « difficile »).

En termes d'analyse de contenu des réponses aux questions ouvertes ou des questions demandant une justification de la part de l'élève, il est intéressant de noter que pour la catégorie ayant le degré d'intensité « Très intense » le plus élevé, c'est-à-dire « Intérêt de la langue », diverses raisons ont été invoquées et plus particulièrement celle du voyage à l'étranger, notamment dans les îles anglophones de la Caraïbe. Par exemple, à la *question 5* portant sur le fait que la maîtrise de l'anglais représente un atout ou non, un élève a répondu « Oui » puis a justifié en disant : « Car, sa (*sic*) peut aider dans beaucoup de choses par exemple si on va dans un pays anglophone on n'est moins perdu » suggérant que la langue anglaise est un atout pour voyager. De même, cette raison a été réutilisée par la même élève à l'autre question faisant partie de la catégorie, la *question 11* demandant aux élèves l'intérêt de parler anglais en tant que Guadeloupéen-ne ou personne vivant en Guadeloupe. En effet, la réponse de l'élève a été : « Sa (*sic*) peut nous servir si nous voulons visiter les Caraïbes ou bien les pays anglophones et sa (*sic*) peut nous servir à faire des études supérieures dans cette langue ». Au mot-clé « voyage », s'ajoutent donc les mots « travail/études » représentant l'intérêt de la langue pour l'élève. En outre, parmi les réponses sortant de l'ordinaire, c'est-à-dire celles pour lesquelles très peu d'élèves ont évoqué cette raison, aux mêmes questions un élève a répondu : « Sa (*sic*) peut nous ouvrir de nombreuses (*sic*) portes (*sic*) » à la *question 5* et « en parlant anglais on peut aidé (*sic*) de nombreuses (*sic*) personnes (*sic*) et sa (*sic*) peut nous ouvrir (*sic*) énormément

de porte (*sic*) » à la *question 11*, évoquant dès lors l'idée d'entraide et d'opportunités que la langue anglaise peut apporter à un élève guadeloupéen.

4.2.3. Français



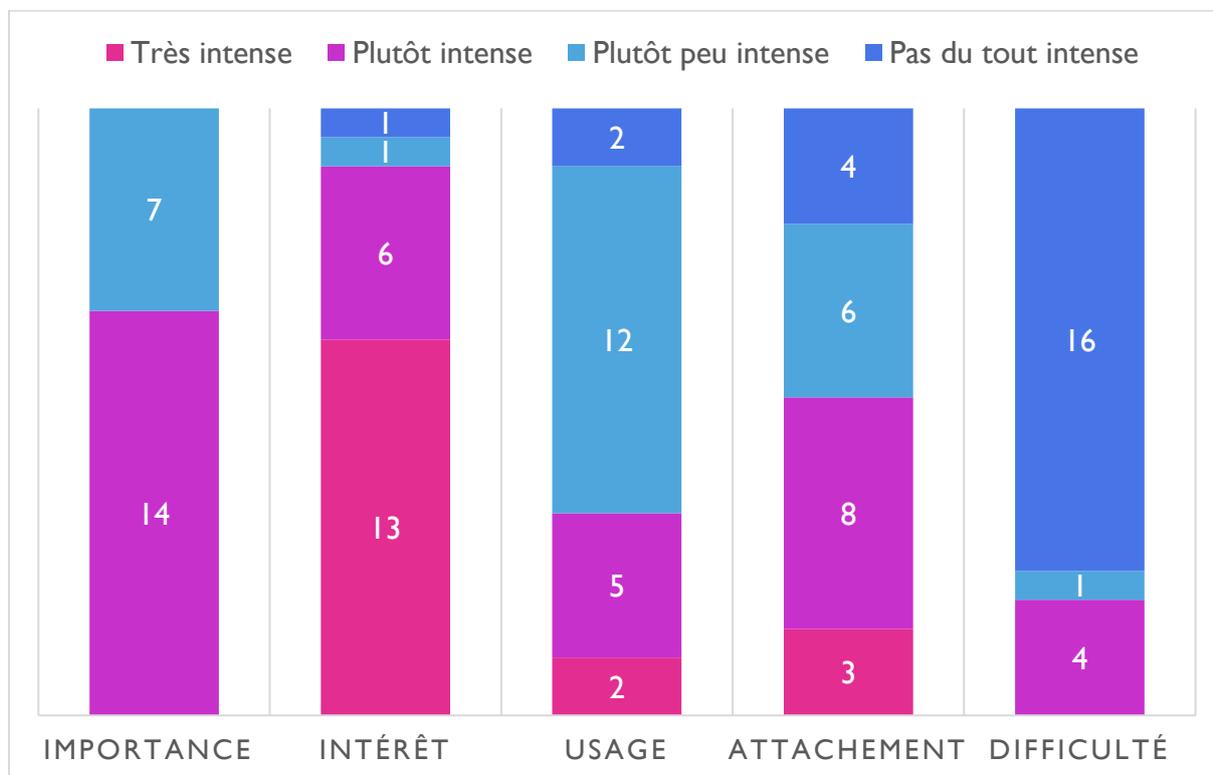
Graphique 5 : Part (en nombre d'élèves) des degrés d'intensité des différentes catégories pour le français chez le groupe test (questionnaire pré-test)

Pour le français le constat général est que, comme pour l'anglais, on oscille entre les degrés d'intensité « Très intense » et « Plutôt intense » qui constituent, à eux deux, les degrés majoritaires pour les cinq catégories (ainsi, en additionnant les deux degrés, on obtient 20, 16, 20, 19 et 14 élèves respectivement pour chaque catégorie). Ceci montre ainsi l'intérêt général que portent les élèves pour cette langue maternelle et/ou apprise à l'école. Pourtant, il est intéressant d'observer que, vivant dans une île française et francophone où le français est la langue officielle et, de ce fait, très usitée, l'importance qu'attribuent les élèves du groupe test au français et l'attachement qu'ils en ont semblent être quelque peu timorés. En effet, 14 élèves sur les 21 élèves présents pour le questionnaire, soit environ 67%, ont obtenu à partir de leurs réponses un degré d'intensité « Plutôt intense » pour ce qui est de l'« Importance de la langue ». Parmi les réponses, 10 élèves ont coché la case « Une place plutôt importante » à la *question 16* « Selon vous, quelle est la place de du français dans le monde ? ». En outre, 7 élèves, dont

2 ayant également coché la case « *Une place plutôt importante* », ont coché la case « *Une place peu importante* » à cette même question et une élève a même uniquement coché la case « *Une place pas du tout importante* ». Si la plupart des élèves n'ont pas justifié les raisons de leur choix à la *question 16*, d'autres questions ouvertes ont permis aux élèves de s'exprimer plus librement au sujet de leur ressenti par rapport à la langue, telle la *question 13* « *Que représente le français pour vous ?* ». Certaines réponses à cette question peuvent être des pistes pour expliquer ce léger contraste entre l'utilisation massive du français et le degré d'intensité plus tempéré, « *Plutôt intense* », qui domine trois catégories sur cinq. En analysant les contenus de cette question il en ressort beaucoup de réponses mitigées voire même négatives quant à leur attachement à la langue : « *c'est une langue imposée par les colons* » en est un exemple. Une autre dit : « *C'est une langue j'ai envie de dire presque inutile, une langue pour faire jolie (sic), mais comme on est déjà (sic) habituer (sic) on fait avec* ». De même, certains voient le français tout simplement comme un « *moyen de communication* » sans y porter d'attachement particulier.

Néanmoins, ces observations sur l'attachement plutôt diminué des élèves du groupe test au français ne sauraient mettre de côté les récurrences des réponses de ces derniers quant à la difficulté présumée de la langue française et, de ce fait, du prestige qu'en procure sa maîtrise. En effet, ceci est particulièrement visible pour les réponses des élèves à la *question 7* « *Considérez-vous le fait de maîtriser le français comme un atout ?* » où certains ayant coché la case « *Oui* » ont justifié de telle manière : « *C'est l'une des langues les plus dure (sic) du monde* », « *Oui, car sa (sic) permet d'être d'un rang () élevé et sa (sic) aide à la poésie* », « *Car la langue française est considérée comme noble et belle par des pays étrangers* » et « *Car c'est une langue difficile à apprendre la connaître déjà est un atout* ». Ainsi, au vu des réponses des élèves, l'intérêt de la langue est très intense et ceci se vérifie statistiquement puisque la catégorie « *Intérêt de la langue* » est la deuxième catégorie comportant le degré d'intensité « *Très intense* » le plus élevé avec 11 élèves après la catégorie « *Usage de la langue* ». Le même constat se vérifie d'ailleurs pour la catégorie « *Difficulté de la langue* » puisque 6 élèves sur les 21 présents lors du questionnaire pré-test ont relevé un degré d'intensité « *Très intense* » par rapport à la difficulté de la langue française, en d'autres termes, parmi les trois langues, les élèves du groupe test considèrent que la langue française est à la fois la plus difficile à parler et à apprendre (*questions 3 et 4*). Pour les 8 autres élèves avec un degré d'intensité « *Plutôt intense* », le français a été choisi soit à la *question 3* soit à la *question 4*, confirmant ainsi la perception de la langue française comme une langue plutôt difficile voire très difficile.

4.2.4. Créole



Graphique 6 : Part (en nombre d'élèves) des degrés d'intensité des différentes catégories pour le créole chez le groupe test (questionnaire pré-test)

La répartition des degrés d'intensité concernant le créole est globalement hétérogène. En effet, on observe des disparités entre les catégories de telle manière que la catégorie « Importance de la langue » dispose de seulement deux degrés d'intensité à la différence des catégories « Attachement à la langue » et « Difficulté de la langue » où tous les degrés d'intensité sont représentés dans les réponses des élèves du groupe test au questionnaire pré-test. Un exemple de ce deuxième cas de figure est celui de la catégorie « Attachement à la langue » où, même si 9 élèves sur 21 se situent dans le degré « Plutôt intense », 5 élèves ont un attachement peu intense à la langue créole et les réponses de 4 élèves suggèrent un attachement « Pas du tout intense » à la langue. Pour autant il faut souligner que les deux degrés d'intensité « Très intense » et « Plutôt intense » montrent que la majorité des élèves (11 élèves sur 21, soit 52%) sont, dans une certaine mesure, attachés à la langue créole. D'ailleurs, cet attachement est corroboré par le nombre d'élèves dont les réponses aux questions de la catégorie « Intérêt de la langue » suggèrent des degrés « Très intense » et « Plutôt intense » puisqu'ils sont 13 élèves sur 21, soit 62% et 6 élèves sur 21, soit 29% dans cette catégorie. Dès lors, ces résultats semblent

suggérer une certaine prise de conscience de l'intérêt de la langue créole sur le territoire guadeloupéen.

En outre, les réponses de élèves révèlent un paradoxe certain entre l'importance que la majorité accorde au créole par rapport à l'usage qu'ils en font (*question 20*) et qu'ils comptent en faire plus tard (*question 21*) où la majorité (12 élèves sur 21) se situe dans le degré d'intensité « Plutôt peu intense ». En effet, si aucun élève n'a suggéré une importance très intense du créole dans ses réponses, 14 élèves sur 21, soit environ 67%, lui accordent une importance plutôt intense. Parmi les quatre questions correspondant à la catégorie « Importance de la langue », deux questions se voulaient plus « provocantes » dans le sens où elles invitaient les élèves à réfléchir sur la présence du créole en tant que langue à part entière sur le territoire guadeloupéen. Ainsi, à la *question 19* « *Selon vous, le créole est-il une langue à part entière comme l'anglais et le français ?* » pour laquelle l'élève avait le choix entre « *Oui* », « *Non* » et « *Ne sais pas* » 57% des élèves (soit 12 élèves sur 21) ont coché la case « *Oui* ». Parmi les justifications, on compte des réponses telles que : « C'est une langue [avec] des règles de grammaire et de prononciation comme l'anglais et l'espagnol » ou : « Et Elle [est] beaucoup plus originale [que l'anglais et le français] » ou encore : « oui car c'est une langue qui à (*sic*) ses difficultés (...) (*sic*) ». Pour la *question 22* « *Le créole devrait-il être obligatoire dans la scolarité guadeloupéenne ?* », 16 élèves sur 21, soit 76% ont répondu par l'affirmative en soulignant des éléments tels que la culture : « *Oui car [le créole] fait partie de la culture de la Guadeloupe* », la transmission : « *Car le créole originel se perd de plus en plus suivant les génération (*sic*)* », le patrimoine guadeloupéen : « *car c'est notre langue régional (*sic*) et nous sommes sur le territoire Guadeloupéen (*sic*)* » et la normalisation du créole par rapport aux autres langues : « *Car cette une langue comme les autres et elle devrait être étudiier (*sic*)* ». Par conséquent, les réponses des élèves au questionnaire pré-test montrent que les élèves du groupe test ont un attachement certain pour la langue créole et en saisissent les enjeux dans la société guadeloupéenne, sans pour autant la considérer comme une langue difficile ou même envisager de l'utiliser dans le futur.

A partir des graphiques précédents, on peut dès lors comparer les degrés d'intensité majoritaires par catégorie pour les trois langues sur lesquelles porte le questionnaire (anglais, français et créole) et observer s'il y a un profil de réponse dominant en fonction de la langue.

Tableau 5 : Degrés d'intensité majoritaires pour les catégories du questionnaire pré-test (groupe test)

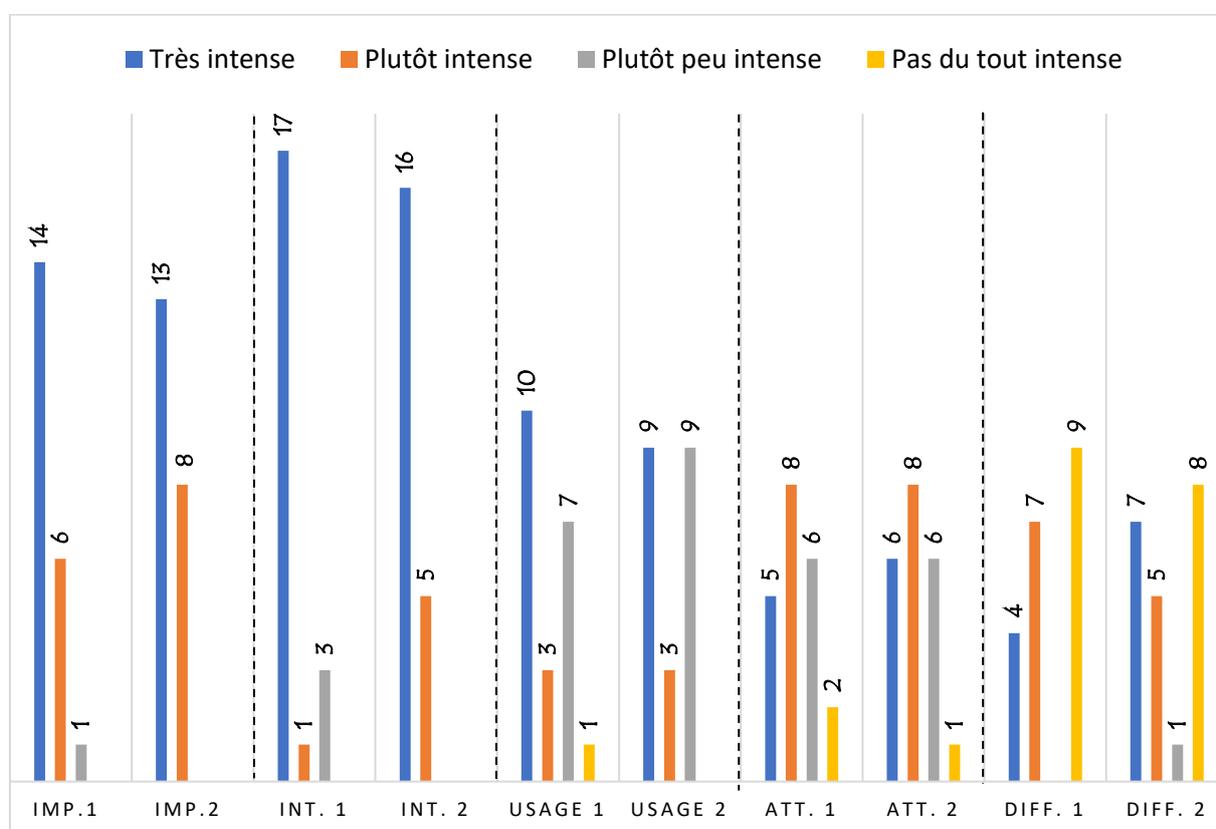
	Anglais	Français	Créole
Importance de la langue	Très intense	Plutôt intense	Plutôt intense
Intérêt de la langue	Très intense	Très intense	Très intense
Usage de la langue	Très intense	Très intense	Peu intense
Attachement à la langue	Plutôt intense	Plutôt intense	Plutôt intense
Difficulté de la langue	Pas du tout intense	Plutôt intense	Pas du tout intense

Premièrement, il est intéressant d'observer que globalement, la langue anglaise bénéficie d'une représentation positive chez les élèves du groupe test puisque, parmi les trois langues, l'importance, l'intérêt de la langue, son usage et l'attachement à la langue sont considérés majoritairement comme « Très intense » ou « Plutôt intense » chez les élèves du groupe test. En outre, même s'il a été analysé précédemment que la langue anglaise est perçue comme difficile par une courte majorité des élèves du groupe-classe test (en combinant les degrés d'intensité « Pas du tout intense » et « Très intense »), soit environ 52% des interrogés (voir § 4.2.2.), force est de constater que le premier degré d'intensité obtenu reste tout de même « Pas du tout intense », ce qui démontre encore la pluralité des avis des élèves sur cette question. En comparaison, la langue française a généralement été perçue par les élèves comme étant plutôt difficile, ce qui n'enlève en rien l'attachement que les élèves ont pour cette langue pour qui la majorité a attribué, à travers ses réponses au questionnaire, un degré d'intensité « Très intense ». Pour ce qui est du créole, on observe chez le groupe test que, si globalement les élèves semblent peu l'utiliser maintenant et envisagent de peu l'utiliser dans le futur, ils lui attribuent globalement des degrés d'intensité entre « Très intense » à « Plutôt intense » dans les catégories « Importance de la langue », « Intérêt de la langue » et « Attachement à la langue », suggérant une valorisation certaine de la langue créole. De même, et ceci peut-être au détriment de la langue française, la majorité des élèves n'ont pas relevé de possibles difficultés de la langue créole dans la représentation qu'ils s'en font. Anglais, français et créole apparaissent ainsi, à partir des réponses données lors du questionnaire pré-test, comme n'ayant pas d'extrêmes disparités si ce n'est en termes d'utilisation de la langue et de difficulté perçue par les élèves. Mais qu'en est-il de l'évolution des représentations des élèves du groupe test à la fin de l'expérimentation ?

4.3. Comparaison entre les réponses obtenues aux questionnaires pré-test et post-test

4.3.1. Anglais

Le questionnaire post-test qui, comme mentionné précédemment, était le même que celui du pré-test, a été administré aux élèves du groupe test en fin d'expérimentation afin de mesurer les possibles effets de la séquence DIL sur les représentations sur les trois langues qu'ont en eu les élèves avant l'expérimentation. Ainsi, en comptabilisant et en mesurant des degrés d'intensité aux cinq catégories du questionnaire pré-test et post-test, il est désormais possible de comparer les résultats obtenus chez les élèves du groupe test dans les trois langues.



IMP.1 : IMPORTANCE pour le questionnaire 1 (pré-test)

ATT. 2 : ATTACHEMENT pour le questionnaire 2 (post-test)

INT. : INTERET

DIFF. : DIFFICULTE

IMP. : IMPORTANCE

ATT. : ATTACHEMENT

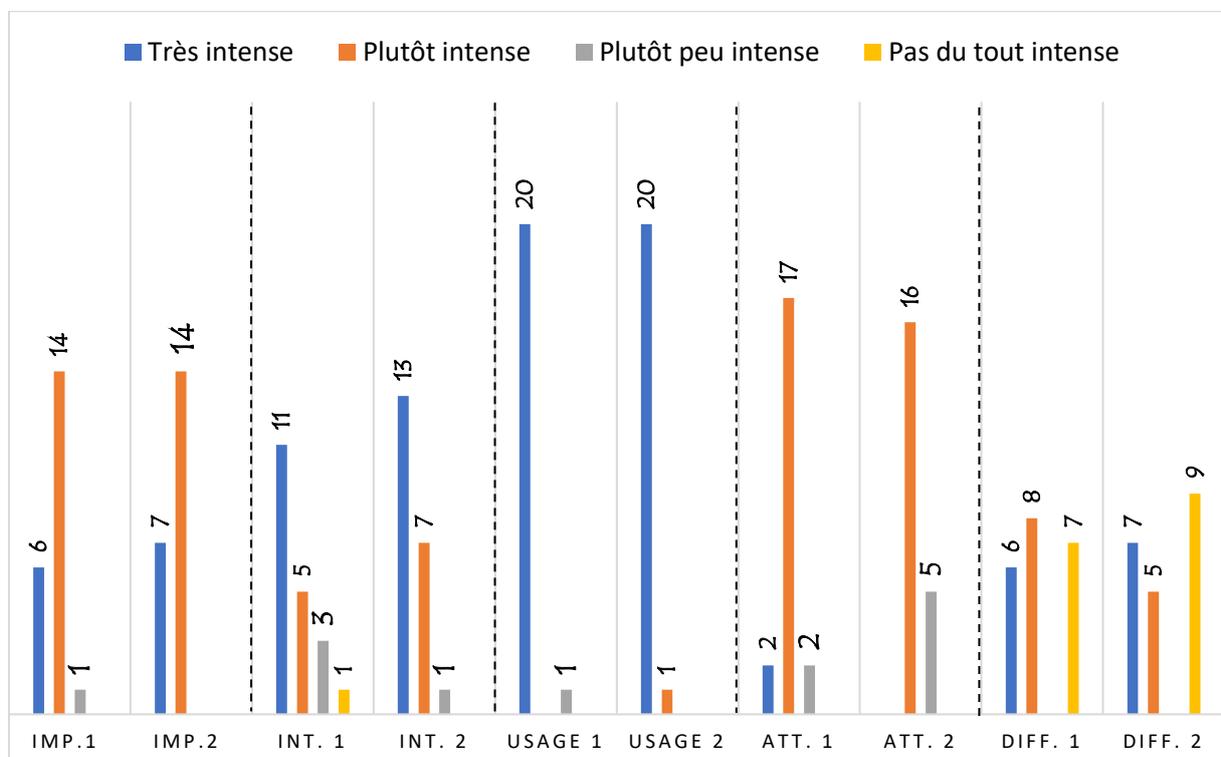
Graphique 7 : Comparaison entre le questionnaire pré-test et post-test des parts (en nombre d'élèves²⁷) des degrés d'intensité des différentes catégories pour l'anglais (groupe test)

Généralement, les degrés d'intensité attribués aux différentes réponses aux questionnaires pré-test et post-test concernant les représentations liées aux trois langues ne

²⁷ Seuls 21 élèves étaient présents pour le questionnaire post-test. L'élève absente n'était d'ailleurs pas la même que celle absente durant le questionnaire pré-test.

diffèrent pas grandement, ce qui suggère que les perceptions de élèves par rapport à l'anglais restent relativement stables après l'expérimentation. En effet, dans les deux questionnaires, la majorité des élèves du groupe test ont fourni des réponses allant dans le sens de la langue anglaise comme étant une langue très importante, ayant un très grand intérêt, étant utilisée très intensément par la plupart des élèves et dont ils sont plutôt attachés. Concernant la catégorie « Attachement à la langue » on peut d'ailleurs constater une très légère hausse de la part (en nombre d'élèves) des degrés d'intensité puisqu'elle a gagné un élève dans le degré d'intensité « Très intense » au détriment de celui « Pas du tout intense », insinuant un attachement légèrement plus important entre le questionnaire pré-test et celui post-test pour cet élève. Pour la dernière catégorie « Difficulté de la langue », force est de constater qu'elle est toujours aussi morcelée entre les deux questionnaires à la différence que plus d'élèves semblent être conscients de la difficulté de la langue car on passe de 4 à 7 élèves ayant émis des réponses correspondant à un degré d'intensité « Très intense ». Il demeure que le degré d'intensité majoritaire pour la difficulté de la langue, « Pas du tout intense » reste le même pour les deux questionnaires.

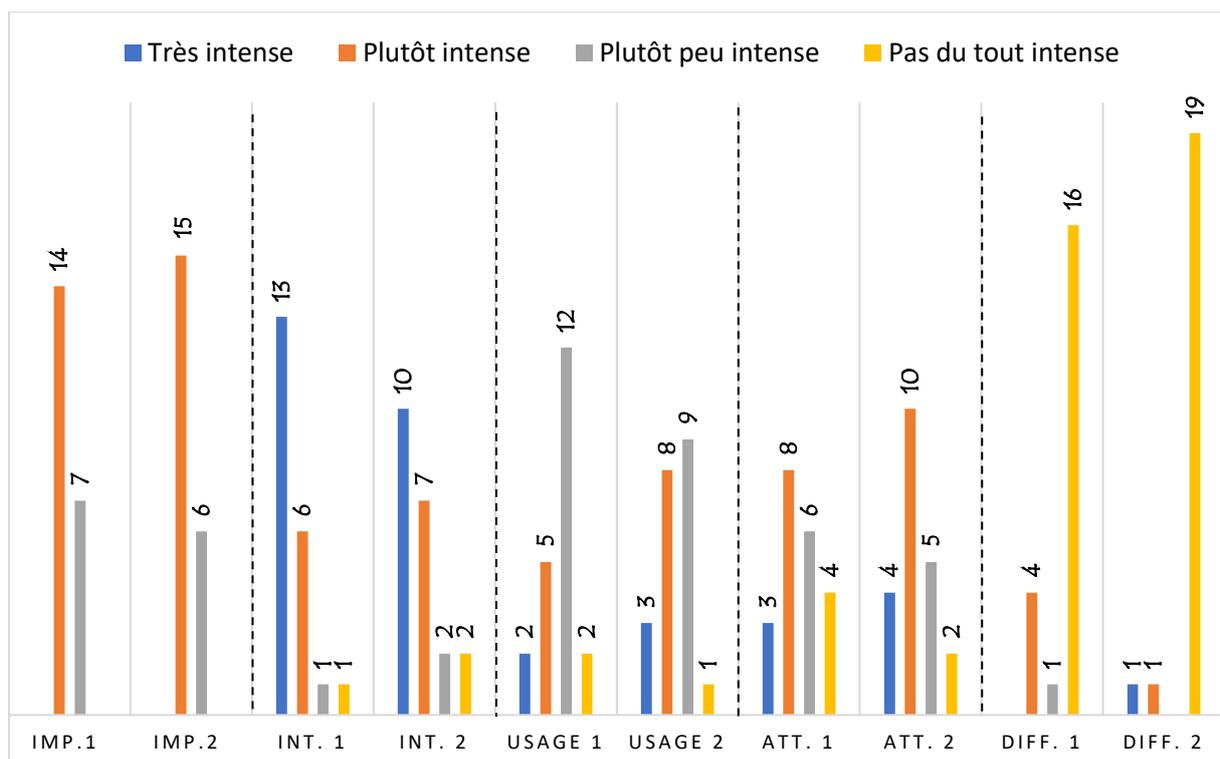
4.3.2. Français



Graphique 8 : Comparaison entre le questionnaire pré-test et post-test des parts (en nombre d'élèves) des degrés d'intensité des différentes catégories pour le français (groupe test)

Pour ce qui est du français, de même que pour l'anglais, les degrés d'intensité des cinq catégories restent relativement les mêmes entre le questionnaire pré-test et celui du post-test. Néanmoins, on peut noter deux évolutions intéressantes dans les représentations qu'ont les élèves du groupe test par rapport à l'intérêt de la langue française où le degré d'intensité « Très intense » augmente de deux élèves en passant de 11 à 13 élèves entre les deux questionnaires, que celui « Pas du tout intense » disparaît pour le questionnaire post-test au profit du degré d'intensité « Plutôt intense » qui passe de 5 à 7 élèves. En outre, l'intensité de la difficulté de la langue française perçue par les élèves du groupe test semble avoir quelque peu diminué entre les deux questionnaires au vu du degré d'intensité « Pas du tout intense » attribué par 9 élèves au questionnaire post-test contre 7 au questionnaire pré-test.

4.3.3. Créole



Graphique 9 : Comparaison entre le questionnaire pré-test et post-test des parts (en nombre d'élèves) des degrés d'intensité des différentes catégories pour le créole (groupe test)

Le cas du créole est intéressant car, si comme les deux autres langues il n'existe pas d'importantes disparités des degrés d'intensité des catégories entre les questionnaires pré-test et post-test, certaines catégories montrent une légère progression. En effet, la catégorie « Importance de la langue » est majoritairement représentée par le degré d'intensité « Plutôt intense » qui augmente d'un élève entre les deux questionnaires (passant de 14 à 15 élèves). De

même, la difficulté de la langue créole perçue par les élèves du groupe test semble moins importante puisque 19 élèves contre 16 au questionnaire pré-test ont attribué à travers leurs réponses le degré d'intensité « Pas du tout intense » à cette catégorie. En outre, la catégorie « Attachement à la langue » démontre une légère évolution positive quant à l'attachement porté par les élèves pour la langue créole : les degrés d'intensité « Plutôt intense » et « Très intense » passent respectivement de 8 à 10 élèves pour le premier et de 3 à 4 élèves pour le deuxième. Pour ce qui est des autres catégories, l'évolution des degrés d'intensité entre le questionnaire pré-test et celui post-test semble être plus floue puisque, même si les degrés majoritaires restent les mêmes, les autres degrés d'intensité évoluent également ne donnant pas l'occasion de réellement porter une analyse pertinente.

4.3.4. Comparaison des degrés d'intensité majoritaires dans les trois langues

Le tableau ci-dessous représente une comparaison entre les degrés d'intensité majoritaires obtenus dans chaque catégorie thématique à partir des réponses des élèves du groupe test au questionnaire sur les représentations avant et après l'expérimentation.

Tableau 6 : Comparaison des degrés d'intensité majoritaires par catégories entre le questionnaire pré et post-test (groupe test)

	Anglais		Français		Créole	
	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>
Importance de la langue	Très intense	Très intense	Plutôt intense	Plutôt intense	Plutôt intense	Plutôt intense
Intérêt de la langue	Très intense	Très intense	Très intense	Très intense	Très intense	Très intense
Usage de la langue	Très intense	Très intense	Très intense	Très intense	Plutôt peu intense	Plutôt peu intense
Attachement à la langue	Plutôt intense	Plutôt intense	Plutôt intense	Plutôt intense	Plutôt intense	Plutôt intense
Difficulté de la langue	Pas du tout intense	Pas du tout intense	Plutôt intense	<u>Pas du tout intense</u>	Pas du tout intense	Pas du tout intense

Ce tableau a été obtenu à partir de la comparaison des parts (en nombre d'élèves) des degrés d'intensité majoritaires pour toutes les catégories thématiques du questionnaire pré-test et post-test dans les trois langues à savoir l'anglais, le français et le créole. Ainsi, excepté la catégorie « Difficulté de la langue » pour le français, les degrés d'intensité majoritaires pour les

trois langues restent inchangés entre les questionnaires pré-test et post-test. Cependant, il est intéressant d'analyser les plus importantes évolutions des réponses des élèves entre les deux questionnaires, notamment parmi les élèves du groupe test ayant émis des opinions les plus tranchées.

Par exemple, on remarque des élèves dont les réponses ont suggéré des degrés d'intensité complètement différents entre les deux questionnaires. Ainsi, pour la catégorie « Usage de la langue » pour le créole (*questions 20 et 21*) un élève qui avait coché la case « *Je ne compte pas l'utiliser* » à la *question 21* du questionnaire pré-test a finalement coché « *Je compte partir étudier dans un pays créolophone* » et « *Je compte poursuivre des études dans cette langue* » à cette même question lors du questionnaire post-test, passant ainsi du degré d'intensité « Plutôt peu intense » à « Très intense » du fait des trois cases cochées à la *question 20*. Cette évolution suggère peut-être une prise de conscience des possibilités de la part de l'élève, en tant que jeune guadeloupéen, d'utiliser et de valoriser dans le milieu scolaire le créole et de s'en servir dans ses études futures. De même pour la langue anglaise, pour qui les réponses d'une élève aux *questions 9 et 10* (« Usage de la langue ») ont considérablement évolué entre les deux questionnaires passant de « Plutôt peu intense » au « Très intense ». En effet, à la *question 9* du questionnaire pré-test où elle avait coché « *Je ne l'utilise pas/Je ne le parle pas.* » et complété avec la case « *autre (préciser)* » avec « *Je l'utilise pour chanter* », au questionnaire post-test cette même élève a finalement coché la case « *Je l'utilise pour communiquer avec mes amis.* » (case à laquelle elle rajoute « parfois »), en plus de cocher les quatre premières cases de la *question 10*. Ceci montre ainsi une possible réappropriation de langue anglaise durant la période d'expérimentation.

A l'opposé, concernant l'« Intérêt de la langue » créole (catégorie représentée par les *questions 6 et 23*), les réponses d'une élève sont passées du degré d'intensité « Très intense » à « Plutôt peu intense ». Par exemple, si elle défendait dans ses justifications aux *questions 6 et 23* que la langue créole est « l'une des langues nationales même si ce n'est pas obligatoire » en cochant la case « *Oui* » à la *question 6* du questionnaire pré-test, au questionnaire post-test elle a coché la case « *Ne sais pas* » expliquant : « Car pour l'instant c'est juste une langue régional (*sic*) donc si on ne vit plus dans les pays en questions (*sic*) on l'utilisera moins souvent ». Cette justification a le mérite de soulever des questions sous-jacentes notamment sur la portée des langues régionales et le fait de les maîtriser surtout lorsque l'on vit dans un pays où la langue régionale n'est que peu voire pas du tout pratiquée.

Un autre cas d'élève mérite d'être souligné car il est le seul à montrer une évolution positive dans toutes les catégories thématiques pour le créole excepté celles de l'« Usage de la langue » qui demeure inchangée (degré d'intensité « Plutôt peu intense ») et de la « Difficulté de la langue » où l'évolution des réponses montrent que le degré d'intensité passe de « Plutôt intense » à « Pas du tout intense ». Ainsi, pour la catégorie « Importance de la langue » les réponses de l'élève passent, entre les deux questionnaires, des degrés d'intensité « Plutôt peu intense » à « Plutôt intense », celle « Intérêt de la langue », de « Plutôt intense » à « Très intense » et pour « Attachement de la langue », de « Plutôt peu intense » à « Plutôt intense ». Parmi les réponses qui ont le plus évolué entre le questionnaire pré-test et celui post-test, la *question 22* « *Le créole devrait-il être obligatoire dans la scolarité guadeloupéenne ?* » (faisant partie de la catégorie « Importance de la langue ») où l'élève avait coché la case « *Ne sais pas* » en justifiant : « Cela dépend de l'époque » au questionnaire pré-test pour cocher la case « *Oui* » sans justifier sa réponse au questionnaire post-test. De même, à la *question 18* « *Que représente le créole pour vous ?* » (question de la catégorie « Attachement à la langue ») la réponse de l'élève évolue de : « la langue locale et *semi*-maternelle » (je souligne) à : « la langue parlée de mes ancêtres » au questionnaire post-test, suggérant une prise de conscience de l'héritage culturel et traditionnel que représente la langue pour la Guadeloupe. Dès lors, même si l'usage de la langue créole par l'élève en question n'a pas évolué durant l'expérimentation, ses réponses au questionnaire post-test insinuent une revalorisation du créole en termes d'importance, d'intérêt et d'attachement.

Ces exemples, même s'ils restent isolés, puisque peu de changements sont à constater entre les degrés d'intensité majoritaires des différentes catégories des questionnaires pré- et post-test, démontrent la diversité des représentations que les élèves, ici guadeloupéens, ont par rapport à leur(s) langue(s) maternelle(s) et une langue étrangère introduite par la suite lors de leur scolarité. Ces représentations viennent renforcer l'idée selon laquelle la relation que chacun entretient avec les langues qu'il maîtrise ou apprend demeure très complexe.

5. SYNTHÈSE DES RESULTATS ET DISCUSSION

Après avoir analysé plus précisément les résultats obtenus dans chacun des groupes test et témoin, il est maintenant possible de s'attacher à comparer les résultats les groupes qui, de manière présumée, présentent les mêmes caractéristiques à la différence qu'ils ont été soumis

à la séquence avec la DIL ou non, à savoir le groupe test ainsi que les élèves non-inscrits en section « euro-caribéenne » du groupe témoin.

Tableau 7 : Comparaison des moyennes (arrondies) des évaluations diagnostique et finale entre le groupe test et le groupe témoin (non-inscrits en « euro »)

	Anglais		Français		Créole	
	Moyenne évaluation diagnostique (sur 20)	Moyenne évaluation finale (sur 20)	Moyenne évaluation diagnostique (sur 20)	Moyenne évaluation finale (sur 20)	Moyenne évaluation diagnostique (sur 20)	Moyenne évaluation finale (sur 20)
Groupe test	8	12	13	14	11	11,5
Groupe témoin non-euro	11	14				

A partir des résultats préalablement présentés, il est maintenant possible de les analyser et d'en tirer de possibles conclusions dans le cadre de la problématique de recherche et des hypothèses posées dans ce mémoire. En effet, si l'on s'attache aux données abordées sous l'angle quantitatif à savoir les résultats des évaluations diagnostique et finale aussi bien chez le groupe test dans les trois langues (anglais, français et créole) que chez le groupe témoin en anglais, force est de constater que les résultats du groupe test sont positifs et encourageants, et ce, dans les trois langues testées. Ainsi, les deux groupes test et témoin ont obtenu des résultats positifs puisqu'ils ont tous deux augmenté leur taux de réussite global (pour rappel respectivement 41% et 44%, parmi ceux qui ne sont pas inscrits en section « euro-caribéenne »). Si les élèves non-inscrits en « euro » ont obtenu un taux de réussite un peu plus élevé que le groupe test, il est important de souligner que la moyenne effective du groupe test est passée d'environ 8 sur 20 à environ 12,5 sur 20, entre les deux évaluations diagnostique et finale en anglais, alors que celle du groupe d'élèves « non-euro » passe d'environ 11 sur 20 à 14 sur 20. Dès lors, on peut affirmer que la progression de la moyenne des résultats a été un peu plus importante chez le groupe test que chez les élèves « non-euro » du groupe témoin. En outre, le fait que la moyenne du groupe test pour l'évaluation diagnostique en anglais soit en-dessous de 10 sur 20 (le seuil de réussite aux évaluations retenu pour cette expérimentation) pour atteindre une moyenne supérieure à 10 sur 20 à l'évaluation finale, revalorise qualitativement les résultats puisque ces derniers semblent indiquer qu'un niveau de

compréhension de la notion grammaticale a été atteint pour des élèves manifestement « en difficultés ».

De même, ces résultats ne peuvent être analysés sans en souligner l'apport des trois langues dans la séquence en DIL chez le groupe test qui a été principalement mesuré par le biais des évaluations diagnostique et finale dans les deux autres langues que sont le français et le créole, représentant ainsi la coexistence des deux langues en Guadeloupe. Si l'expérimentation n'est pas en mesure de prouver les effets directs de l'apport de la réflexion sur la notion grammaticale en français et en créole sur celle en anglais, l'évolution positive des taux de réussite des évaluations diagnostique et finale dans les trois langues (voir *graphique 1*) suggère une assimilation de la notion de temps passé et d'aspect grammatical dans les trois langues chez plus de 50% des élèves. De ce fait, la première hypothèse posée dans ce mémoire selon laquelle « **la mise en place de séances de DIL permet aux élèves de mieux assimiler la notion grammaticale à l'étude dans chacune des langues** » peut être confirmée par les résultats obtenus par le groupe test.

L'objectif du questionnaire sur les représentations par rapport aux trois langues sélectionnées pour l'expérimentation et par conséquent incluses dans la séquence avec la DIL était d'observer d'éventuelles idées préconçues des élèves du groupe test par rapport à ces langues et de leur permettre de réfléchir sur ces langues en tant que telles. Les données ainsi obtenues au questionnaire qui a été administré à deux reprises (en début et en fin d'expérimentation) présentées précédemment, n'ont pas révélé d'évolution marquante pour la majorité des élèves mais ont eu le mérite d'être riches en contenu et en réflexion sur les différents attributs que l'on prête aux langues en général. Les élèves ont ainsi dû se positionner sur des questions telles que : « *Selon vous, le créole est-il une langue à part entière comme l'anglais et le français ?* » (question 19) ou « *Le créole devrait-il être obligatoire dans la scolarité guadeloupéenne ?* » (question 22) ou encore « *Quel est selon vous l'intérêt de parler l'anglais en tant que Guadeloupéen-ne ou personne vivant en Guadeloupe ?* (question 11) ou même « *Selon vous, quelle est la place du français dans le monde ?* » (question 16), autant de questions parfois un peu provocantes qui les invitent à réellement « penser la langue » et à exprimer leur opinion sur des éléments qui font souvent partie de leur vie quotidienne.

Les données récoltées à partir des deux questionnaires pré-test et post-test, exposées précédemment, n'ont généralement pas présenté d'importantes évolutions entre le début et la fin d'expérimentation puisque les degrés d'intensité majoritairement attribués aux cinq catégories du questionnaire en fonction des réponses des élèves sont globalement les mêmes

(voir *tableau 6*). Toutefois, ces données permettent dans une certaine mesure de répondre aux hypothèses proposées dans ce mémoire. En effet, la deuxième hypothèse avancée auparavant était que « **dans le contexte diglossique guadeloupéen, la mise en place de séances de DIL permet aux élèves d'avoir une appréhension positive de leur bilinguisme** ». Cette hypothèse repose ainsi sur l'idée que les élèves, à travers cette expérimentation, pourront se rendre compte de la valeur du contexte bilingue, même si majoritairement diglossique comme il a été montré dans le cadre théorique, dans lequel ils vivent en tant que jeunes guadeloupéens.

Dès lors, les résultats obtenus à partir du questionnaire prouvent qu'il y a une prise de conscience générale de l'intérêt qu'il y a à parler plusieurs langues, et ceci était d'ailleurs l'objet de la *question 17* « *Selon vous, est-il important de parler plusieurs langues ?* » à laquelle les élèves ont très majoritairement répondu par l'affirmative pour les deux questionnaires pré-test et post-test. En outre, les élèves semblent généralement attribuer les mêmes degrés d'intensité au français et au créole puisque ces derniers ont sensiblement obtenu les mêmes degrés d'intensité dans les catégories « Importance de la langue », « Intérêt de la langue » et « Attachement à la langue » (voir *tableau 6*). C'est surtout en termes d'« Usage de la langue » que les résultats diffèrent puisque l'on remarque que le créole reste encore peu utilisé par les élèves et que souvent, ceux qui l'utilisent déjà, ne projettent pas réellement de l'utiliser autrement que pour communiquer avec leur famille ou leur amis dans le futur. De même, bien qu'elle ait majoritairement évolué entre le questionnaire pré-test et le questionnaire post-test, la difficulté attribuée à la langue française a souvent été soulignée tant comme un élément négatif que positif, synonyme de prestige car difficile à maîtriser. Globalement, le créole n'a pas bénéficié du même traitement pour la difficulté de la langue. En outre, ce qui est certain, c'est la valorisation de l'anglais qui a majoritairement obtenu le degré « Très intense » aux catégories « Importance de la langue », « Intérêt de la langue » et « Attachement à la langue » sans que les élèves lui relèvent de grandes difficultés pour la pratiquer et l'apprendre. Ces résultats semblent avancer un certain engouement des élèves pour la langue vivante étrangère anglaise en comparaison au bilinguisme français-créole dont ils bénéficient. De ce fait, il est possible de confirmer le fait que les élèves ont valorisé leurs deux langues dans le sens où français et créole ont majoritairement obtenu des résultats positifs mais il convient de nuancer ce propos puisque, sous l'impulsion de la séquence DIL, peu de changements ont été observés dans les degrés d'intensité majoritaires attribués aux différentes catégories du questionnaire sur les représentations. En outre, il est important d'ajouter que si cette hypothèse sous-entendait le fait que les élèves mettent le créole sur le même pied d'égalité que les autres langues, force est de

constater qu'à la *question 19* sur l'idée que le créole est une langue à part entière, les résultats ont été plutôt mitigés aux deux questionnaires pré-test et post-test.

Pour ce qui est de la dernière hypothèse « **la mise en place de séances de DIL modifie les représentations des élèves sur les difficultés qu'ils considèrent pour chacune des langues** », la dernière catégorie thématique, « Difficulté de la langue », du questionnaire sur les représentations est la plus propice à confirmer ou infirmer cette déclaration. A partir du *tableau 6*, on observe les différents degrés d'intensité majoritaires obtenus aux questionnaires de début et de fin d'expérimentation pour cette catégorie, où peu de changements sont à noter, mis à part la difficulté perçue par les élèves du groupe test quant à la langue française qui passe de « Plutôt intense » à « Pas du tout intense » entre les deux questionnaires. Pour les deux autres langues, créole et anglais, ces degrés d'intensité restent inchangés puisque le degré « Pas du tout intense » a été le degré majoritaire attribué pour les deux langues leur a été attribué majoritairement pour les deux questionnaires. Est-ce à dire que la difficulté liée aux trois langues en fin d'expérimentation est complètement occultée par les élèves du groupe test ? Non, puisque les graphiques comparatifs des résultats obtenus entre les deux questionnaires pour les trois langues (voir *graphiques 7, 8 et 9*) démontrent que, mis à part la langue créole qui n'est généralement pas perçue comme difficile par les élèves du groupe test, les représentations liées aux difficultés concernant les deux autres langues (français et anglais) sont beaucoup plus morcelées et le degré d'intensité « Pas du tout intense » dispose, au questionnaire post-test, d'une très courte majorité chez les élèves (8 et 9 élèves sur 21 respectivement). Cet état de fait montre que la prise en compte des difficultés liées aux trois langues a bien été réalisée même si elle ne l'est pas pour la majorité des élèves du groupe test. Par conséquent, l'hypothèse susmentionnée ne peut être validée que partiellement puisque seul le français a bénéficié d'une modification de perception dominante à propos de la difficulté de la langue.

CONCLUSION

La Guadeloupe présente la particularité d'être un territoire français où la langue officielle et la langue régionale sont parlées par une très grande majorité de ses habitants. Dès lors, cette étude s'est proposée de s'intéresser à la coexistence des deux langues mais aussi aux interactions entre elles dans une perspective de mieux comprendre comment ce bilinguisme français-créole peut participer à une meilleure assimilation d'une troisième langue, en l'occurrence ici l'anglais. A travers la mise en place d'une expérimentation basée sur la DIL et regroupant les trois langues, ce mémoire a été l'occasion de mettre en exergue l'intérêt de mener une réflexion sur l'enseignement des langues vivantes dans le contexte guadeloupéen tout en prenant compte et en valorisant la situation de bilinguisme, même à tendance diglossique, dont jouissent la majeure partie des élèves guadeloupéens. Car en effet, les résultats obtenus aux évaluations diagnostique et finale dans les trois langues, présentés ici, sont encourageants, et cela, malgré la pluralité des élèves du groupe test. Ils prouvent que l'association de la DIL au bilinguisme français-créole mérite sans doute d'être réitérée et approfondie. En outre, puisque langue et représentations sont souvent indissociables, qui plus est pour une langue régionale telle que le créole guadeloupéen, il est apparu nécessaire de laisser libre cours à l'expression de ces dernières par les élèves afin de mieux comprendre leurs possibles réticences, ou au contraire leur volonté de valoriser non seulement le créole en tant que langue mais surtout la situation de bilinguisme dans laquelle ils vivent. Cette réflexion métalinguistique et identitaire est d'autant plus intéressante que les élèves qui ont participé à cette expérimentation, tous adolescents, sont à un moment crucial de leur construction identitaire et du développement de leur esprit critique à travers leur scolarité.

Le fait de s'intéresser au processus d'acquisition d'une troisième langue, ici l'anglais, en classe de seconde peut d'ailleurs paraître novateur puisque les élèves ont, pour la plupart, débuté des cours d'anglais à l'école primaire et ont déjà un niveau intermédiaire d'acquisition de la langue (le niveau A2 minimum du CECRL dans les cinq activités langagières en LV1 selon le socle commun de connaissances, de compétences et de culture). Cependant, même si cela a pu présenter quelques difficultés notamment lors de l'élaboration de la séquence avec la DIL, la mise en perspective de concepts grammaticaux souvent difficiles à assimiler tels que la notion d'aspect a été intéressante car elle a permis d'avoir davantage de moments de réflexion métalinguistique à propos des trois langues, chose qui se serait révélée, peut-être, moins accessible avec une classe d'un niveau inférieur. Pour autant, les quelques difficultés liées à

l'organisation de la séquence, à la concertation entre les professeurs des trois langues et à la disponibilité nécessaire pour mettre en place un tel dispositif ne sauraient faire oublier l'objectif premier de l'expérimentation : observer les effets de la DIL sur un échantillon identifié afin de donner des pistes pour un enseignement des langues efficace en Guadeloupe. Loin de se vouloir généralisante, cette étude est une sorte de point de départ d'une réflexion sur le bien-fondé de la DIL sur le territoire guadeloupéen en prenant compte de la situation bilingue et diglossique ambiante. Il va de soi qu'elle ne prétend pas représenter l'ensemble des élèves de la Guadeloupe.

Ainsi, tout comme la contextualisation des programmes scolaires dans les territoires d'outre-mer semble être lentement préconisée par le ministère de l'Éducation nationale et que les langues régionales ont bénéficié d'un regain d'intérêt ces 10 dernières années, une interrogation serait de savoir si l'on peut contextualiser également l'enseignement des langues en utilisant la DIL et en s'appuyant davantage sur le couple français-créole en Guadeloupe. Car, en effet, la DIL a le mérite de promouvoir à la fois le plurilinguisme dont sont inspirés les programmes d'enseignement de langues vivantes empreints du CECRL et le décloisonnement des disciplines qui a récemment pris toute sa place dans l'enseignement à travers, notamment, des dispositifs tels que les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) au collège. Dès lors, il faudrait s'interroger sur les conditions de mise en place de la DIL dans l'académie de la Guadeloupe tout en accentuant, à mon sens, le besoin de formation des enseignants de langues vivantes. C'est là que la nécessité d'approfondir cette expérimentation à une plus grande échelle et surtout d'en étudier son impact apparaît la plus importante. D'ailleurs, dans le même ordre d'idées, il me paraît indispensable que soit établi un retour et un suivi des élèves faisant partie des 13 établissements du premier degré qui bénéficient du dispositif d'enseignement bilingue français-créole afin d'en observer ses possibles retombées à la fois dans la maîtrise d'autres langues vivantes mais aussi en termes de réussite scolaire sur le long-terme.

La réflexion sur les effets du bilinguisme français-créole est l'objet d'une plus grande discussion avec des enjeux importants aussi bien pour les institutions éducatives que pour les enseignants et les élèves de la Guadeloupe, discussion qu'il convient de poursuivre pour cette académie en plein devenir. A mon avis, c'est en utilisant les atouts linguistiques dont disposent déjà les élèves guadeloupéens que la communauté éducative pourra se consacrer à la réussite, encore plus personnalisée, de tous et leur donner les clés pour s'insérer au mieux dans un monde du travail de plus en plus compétitif.

BIBLIOGRAPHIE

- Académie de la Guadeloupe. (2017). *Guide pédagogique. Les démarches d'enseignement bilingue (français-créole) dans les classes bilingues*. Repéré à https://www.ac-guadeloupe.fr/sites/default/files/documents/www_guide_n-2_enseignement_bilingue_modifie_vdef_270617.pdf. Consulté le 29/05/2018.
- Académie de la Guadeloupe. (2017). *Projet académique 2016-2019*. Repéré à www.ac-guadeloupe.fr/academie/projet_dacademie_2016_2019. Consulté le 29/09/2018.
- Auroux, S. (2010). *Comment le latin est-il devenu une langue morte ?* ALLE (Association le Latin dans les Littératures Européennes). Repéré à <https://sites.google.com/site/sanslelatin/conférences/textes-des-conferences/s-auroux-comment-le-latin-est-il-devenu-une-langue-morte>. Consulté le 23/10/2018.
- Basso, J., & Candau, O.-S. (2007). L'enseignement du français en Guadeloupe : réflexion pour une pédagogie adaptée à la diglossie créole-français. Analyses de productions orales et écrites et incidences sur les plans pédagogiques et didactiques. *Recherches et Ressources en Éducation et Formation*, (1), 10-32.
- Baetens Beardsmore, H. (1977). L'enseignement multilingue, facteur d'harmonie psycholinguistique. Dans *Equivalences*, 8e année-n°2-3, Langues et nation, 123-131.
- Brohy, C. (2008). Didactique intégrée des langues : évolution et définitions. Dans Brohy, C. et Rezgui, S., *La didactique intégrée des langues : expériences et applications*, dans la revue *Babylonia*, n°1-2008.
- Candelier, M., et Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du/des plurilinguisme(s). Dans Simonin, Jacky, Wharton, Sylvie (éd), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, 293-318. Lyon : ENS-LSH éditions.
- Chaudenson, R. et Université de la Réunion (Saint-Denis de la Réunion). Centre d'études et de recherches francophones de l'Océan indien. (1989). *Créoles et enseignement du français : français, créolisation, créoles et français marginaux : problèmes d'apprentissage, d'enseignement des langues et d'aménagement linguistique dans les espaces créolophones*, L'Harmattan.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Repéré à https://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf. Consulté le 29/05/2018.

- de Oliveira Graça, R.M., & Viviani, Z. A. (2001). Didactique intégrée des langues et traitement de la grammaire. *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 121, (1), 79-87.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, Vol. 15, 325-340.
- Freiss, M. (2018). Visualisation, représentations mentales, et apprentissage des concepts linguistiques en anglais oral langue étrangère. Pré-publication. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01700523>. Consulté le 02/12/2018.
- Gauvin, I., et Thibeault, J. (2016). Pour une didactique intégrée de l'enseignement de la grammaire en contexte plurilingue québécois : le cas des constructions verbales. *Scolagram -Revue de didactique de la grammaire*, Université de Cergy Pontoise.
- Hazaël-Massieux, M.-C. (1996). Du français, du créole et de quelques situations plurilingues : données linguistiques et sociolinguistiques. Dans B. Jones, A. Miguet, P. Corcoran, (éds) *Francophonie. Mythes, masques et réalités. Enjeux politiques et culturels*, 127-157. Paris : Editions Publisud.
- Hazaël-Massieux, M.-C. (2013). *Groupe Européen de Recherches en Langues Créoles*. Repéré à <http://creoles.free.fr/>. Consulté le 29/05/2018.
- Lebon-Eyquem, M. (2014). Comment adapter l'enseignement à la variation linguistique réunionnaise. *Revue REEF*, (4), 48-62.
- Lüdi, G. (1998). L'enfant bilingue : chance ou surcharge. Dans *Acta Romanica Basiliensia*, 8, 13-30.
- Mannette, M. (2015). *Enjeux d'un enseignement bilingue créole-français en maternelle en Guadeloupe*. (Mémoire de master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation [mention second degré parcours créole], sous la direction de Lambert-Félix Prudent, Université des Antilles). Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01193735>. Consulté le 01/06/2018.
- Ministère de l'Education nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2016). *Stratégies langues vivantes*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/01_-_janvier/38/4/DP_strategie_langues_vivantes_528384.pdf. Consulté le 29/05/2018.
- Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche., CIEP., Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) - IREDU (Institut de recherche sur l'éducation), Onisep., CCI (Chambre de Commerce et d'Industrie) France., & Agence Erasmus + France. (2015). *Synthèse du rapport d'enquêtes : Analyse des besoins des employeurs français au regard des compétences des langues vivantes étrangères*. Repéré à

<http://www.ciep.fr/expertise-audit-langues/langues-etrangeres-et-mobilite/langues-employabilite>. Consulté le 29/05/2018.

Prudent, L.-F. (1981). Diglossie et interlecte. Dans Marcellesi J.-B. *Langages*, 15^e année, n°61, Bilinguisme et diglossie, 13-38.

Prudent, L. F. (2005). Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles. Dans Prudent, L.-F., Tupin, F., & Wharton, S. (Eds.). *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. (Vol. 12), 359-378. Peter Lang.

Prudent, L.-F. (2011). Diglossie et interlecte : créoles et français aujourd'hui dans les quatre départements français d'outre-mer. *La Clé des Langues* [en ligne], Lyon, ENS de LYON / DGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire) (ISSN 2107-7029). Repéré à <http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/miscellanees/diglossie-et-interlecte-creoles-et-francais-aujourd-hui-dans-les-quatre-departements-francais-d-outre-mer>. Consulté le 22/10/2018.

Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154, (2), 6-19.

Saer, D.J. (1923). The Effect of Bilingualism on Intelligence. In: *British Journal of Psychology* 14, 25-38.

Soutet, O. (1998). *La syntaxe du français*, Paris : Presses universitaires de France.

Tabouret-Keller, A. (2006). à propos de la notion de diglossie : La malencontreuse opposition entre « haute » et « basse » : ses sources et ses effets. *Langage et société*, 118, (4), 109-128.

Tomassone, R. (1996). *Pour enseigner la grammaire*. Delagrave.

Vallaud-Belkacem, N. (23/03/2017). *Communiqué de presse : Création d'une agrégation des "langues de France"*. Repéré à www.education.gouv.fr/cid114823/creation-d-une-agregation-des-langues-de-france.html&xtmc=ministre&xtnp=1&xtcr=18. Consulté le 25/10/2018.

Wokusch, S. (2008). La contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. Dans Brohy, C. et Rezgui, S., *La didactique intégrée des langues : expériences et applications*, dans la revue *Babylonia*, n°1-2008.

ANNEXES

ANNEXE 1

FICHE PEDAGOGIQUE

DESCRIPTIF DE LA SEQUENCE EN DIL « OVER THE RAINBOW »

<p>Niveau(x) : A2-B1</p> <p>Public visé : Secondes générales</p>	<p>Activité langagière privilégiée : Ecrire</p> <p>Autres activités langagières : Ecouter et comprendre</p>	<p>Thème : <i>Over the Rainbow</i></p> <p>Evaluation diagnostique : l'expression du passé en français, anglais et créole Evaluation formative : Rapporter les actions d'un activiste sud-africain à partir d'un audio (entraînement) Evaluation sommative : cf. évaluation formative</p>
<p>Supports : Manuel <i>New Meeting Point</i> (éd. 2014) Affiche du film <i>Invictus</i></p>	<p>Matériel : Vidéoprojecteur Enceintes PC</p>	<p>Pré-requis : Prétérit : forme régulière et irrégulière Passé composé et passé simple L'expression du passé en créole</p>
<p>Compétence culturelle :</p>	<p>Savoirs (culture générale ou connaissance du monde) : L'Afrique du Sud et le régime de l'apartheid</p>	
<p>Compétences communicatives :</p> <p>A. Composante linguistique</p>	<p>Grammaire : Temps du passé selon les TMA (Temps + Mode + Aspect) → Prétérit (valeurs, différence avec le passé composé + passé simple en français et le <i>té</i> passé et l'<i>accompli</i> ∅ en créole guadeloupéen)</p> <p>Lexique & Orthographe : La liberté, la justice, la question « raciale », les inégalités</p> <p>Phonologie : L'accent sud-africain (à comparer avec un accent africain en français et un accent créole)</p>	

B. socio-linguistique	<p>(= règles d'adresse, de politesse, statut social, etc...)</p> <p>Savoir écrire dans un registre journalistique en anglais</p>
C. Composante pragmatique	<p>(=capacité à structurer son discours, décrire, etc...)</p> <p>Savoir défendre un point de vue, savoir restituer des informations en anglais</p> <p>Savoir restituer des informations en anglais à partir d'un document oral</p>
<p>Tâche finale : "You're a journalist for the magazine National Geographic and have to write an article entitled 'The New Africa South in Focus'"</p>	
<p>Follow-up work (Prolongement) : Exposition au CDI des articles de presse OU journal en ligne</p>	

©Selon le modèle de séquence créé par Mme Abergel V.

ANNEXE 2

FICHE PEDAGOGIQUE

DESCRIPTIF DE LA SEQUENCE « OVER THE RAINBOW »

<p>Niveau(x) : A2-B1</p> <p>Public visé :</p> <p>Secondes générales</p>	<p>Activité langagière privilégiée : Ecrire</p> <p>Autres activités langagières : Ecouter et comprendre</p>	<p>Thème : <i>Over the Rainbow</i></p> <p>Evaluation diagnostique : l'expression du passé en anglais Evaluation formative : Rappporter les actions d'un activiste sud-africain à partir d'un audio (entraînement) Evaluation sommative : cf. évaluation formative</p>
<p>Supports :</p> <p>Manuel <i>New Meeting Point</i> (éd. 2014)</p> <p>Affiche du film <i>Invictus</i></p> <p>Chanson <i>Wavin' Flag</i> (K'Naan)</p>	<p>Matériel :</p> <p>Vidéoprojecteur</p> <p>Enceintes</p> <p>PC</p>	<p>Pré-requis :</p> <p>Prétérit : forme régulière et irrégulière</p>
<p>Compétence culturelle :</p>	<p>Savoirs (culture générale ou connaissance du monde) :</p> <p>L'Afrique du Sud et le régime de l'apartheid</p>	
<p>Compétences communicatives :</p> <p>A. Composante linguistique</p>	<p>Grammaire :</p> <p>Temps du passé selon la TMA (Temps + Mode + Aspect) → <i>Present Perfect</i> (valeurs, différence avec le prétérit en anglais)</p> <p>Lexique & Orthographe :</p> <p>La liberté, la justice, la question « raciale », les inégalités</p> <p>Phonologie :</p> <p>L'accent sud-africain</p>	
<p>B. socio-linguistique</p>	<p>(= règles d'adresse, de politesse, statut social, etc...)</p> <p>Savoir écrire dans un registre journalistique en anglais</p>	

<p>C. Composante pragmatique</p>	<p>(=capacité à structurer son discours, décrire, etc...)</p> <p>Savoir défendre un point de vue, savoir restituer des informations en anglais</p> <p>Savoir restituer des informations en anglais à partir d'un document oral</p>
<p>Tâche finale : "You're a journalist for the magazine National Geographic and have to write an article entitled 'The New Africa South in Focus'"</p>	
<p>Follow-up work (Prolongement) : Exposition au CDI des articles de presse OU journal en ligne</p>	

ANNEXE 3

<u>EVALUATION DIAGNOSTIQUE</u>	Le prétérit simple (<i>simple past</i>)
---------------------------------------	--

Name:

Date:

I. Construisez des phrases avec les éléments donnés dans l'ordre alphabétique.

1. *a / a / and / black / cat / dog / had / I / white*

.....

2. *a / cup / drank / hot / I / of / tea*

.....

3. *at / hard / I / last / school / worked / year*

.....

4. *brother / last / my / sick / very / was / week*

.....

5. *is / was / Tuesday / today / Wednesday / yesterday / ;*

.....

6. *bus / by / morning / school / she / this / to / went*

.....

7. *Australia / in / last / month / they / were*

.....

8. *had / nice / they / very / weather*

.....

9. *at / 5 / got up / grandfather / my / o'clock*

.....

II. Conjuguez les verbes entre parenthèses au prétérit.

1. I (walk)_____ to work last week.

2. He (study)_____ computers for five years.

3. They (arrive)_____ late for the party.

4. We (marry) _____ in a church.

5. It (end) _____ at 6 pm.
6. Ellen (wait) _____ for an hour.
7. You (like) _____ the movie. I didn't.
8. Bob (need) _____ that book yesterday.
9. They (use) _____ my new pen.
10. The teacher (help) _____ the students after class.

III. A partir des réponses suivantes, retrouvez la question posée en utilisant le prétérit.

1. They saw the movie last week.

_____ the movie last week?

2. He walked to work yesterday.

_____ to work yesterday?

3. George and Ilsa had dinner at the Maya Restaurant on Friday.

_____ dinner at the Maya Restaurant on Friday?

4. It rained all night.

_____ all night?

5. I arrived late for class.

_____ late for class ?

IV. Complétez les phrases suivantes en mettant les verbes à la forme négative du prétérit.

1. They swam on Saturday but they (swim) _____ on Sunday.
2. I went to work on Monday but I (go) _____ to work on Tuesday.
3. He bought a new car. He (buy) _____ a second-hand car.
4. She slept well last night but she (sleep) _____ well the night before.
5. We ate spaghetti for dinner but we (eat) _____ anything for lunch.

ANNEXE 4

Quiz about simple past (preterite) and present perfect- Secondes

1. Write these verbs in the simple past Some are irregular verbs! (/6)

- go →
- live →
- come →
- arrive →
- buy →
- have →

2. Complete the table in simple past (/3)

Positive form	Negative form	Interrogative form
They shared a room.		?
	Marc did not cook.	?
		Was Jennifer thirsty?

3. Circle the correct form. (/2)

I _____

- a. was
- b. were

I _____

- a. drank
- b. drunk

We _____

- a. was
- b. were

We _____

- a. understood
- b. understanded

4. Find the questions to the following answers. (/4)

Billy ate an apple.

.....

The children played in the garden.

.....

5. Fill in the gaps. (/3)

Le prétérit s'utilise en anglais pour parler de faits Il sert à parler d'événements situés dans le et il exprime une..... avec le présent.

Le present perfect se forme avec :..... + Il sert à faire un lien entre le et le

Quiz about simple past (preterite) and present perfect - Secondes

6. Choose between the present perfect and the simple past (/4)

- a. I _____(have never seen/never saw) anything like that! This is unbelievable!
- b. She _____(has taken/took) her decision a few minutes ago.
- c. they _____(haven't decided/didn't decide) yet. They need more time.
- d. You _____(have visited/visited) them last summer.
- e. I _____ (have gone/went) to the cinema yesterday.

Name :

Date :

Class:

Quiz about simple past (preterite) and present perfect - Secondes

1. Choose between the present perfect and the simple past to conjugate the verbs in parentheses (/4)

- a. I _____ (never/be) to Spain. I really want to go someday!
- b. She _____ (take) her decision a few minutes ago.
- c. They _____ (decided) yet. They need more time.
- d. You _____ (visit) them last summer.
- e. I _____ (go) to the cinema yesterday.

ANNEXE 5

Choisis la conjugaison qui convient

Quand j' étais - ai été petit, je vivais. - ai vécu à Liège avec mes parents. J' allais - suis allé à l'école et j' étais - ai été très heureux. Un jour, mes parents décidaient - ont décidé de divorcer. Alors, nous déménagions - avons déménagé à Namur. Au début, je passais - ai passé une semaine sur deux chez mon père, mais comme il habitait - a habité trop loin du collège, je perdais - ai perdu beaucoup de temps pour y aller. Alors, je décidais - ai décidé de n'y passer que les weekends.

Conjugué les verbes au temps qui convient

C' (être) _____ vendredi matin, le 13 février. Il (faire) _____ encore nuit. On (voir) _____ seulement les silhouettes des maisons et quelques lumières. Mon fils (se lever) _____ à sept heures et comme toujours, il (être) _____ de mauvaise humeur. Il (prendre) _____ son petit déjeuner sans dire un mot. Comme toujours, il (avoir) _____ son lecteur mp3 sur la tête et il (porter) _____ des lunettes noires. Il (ressembler) _____ à un Martien. Ensuite, il (aller) _____ dans la salle de bain. Il (se brosser) _____ les dents et il (se coiffer) _____ huit heures, il (quitter) _____ la maison pour prendre le bus. Il (faire) _____ froid et il (pleuvoir) _____ légèrement, mais, comme tous les jours, mon fils n' (avoir) _____ qu'un vieux pull sur le dos. Il (porter) _____ aussi des jeans troués et des baskets vert fluorescents. Je (fermer) _____ la porte derrière lui et je (se demander) _____, si j' (être) _____ comme ça, à son âge. .

Mets le texte au passé

Madame Élise est une vieille dame qui seule sur une petite montagne. Un jour, la petite montagne prend feu. Madame Élise est trop vieille pour courir : elle s'assoit tranquillement. Elle pense qu'elle va mourir, mais elle peur. Le feu s'arrête tout près d'elle. Alors Madame Élise change complètement sa vie : elle vend sa maison, elle retire tout son argent de la banque et elle part faire le tour du monde. À quatre-vingt-dix-ans, elle écrit ses Mémoires, elle publie et elle devient très célèbre.

Madame Élise _____ une vieille dame qui _____ seule sur une petite montagne. Un jour, la petite montagne _____ feu. Madame Élise _____ trop vieille pour courir : elle _____ tranquillement. Elle _____ qu'elle _____ mourir, mais elle _____ peur. Le feu _____ tout près d'elle. Alors Madame Élise _____ complètement sa vie : elle _____ sa maison, elle tout son argent de la banque et elle faire le tour du monde. À quatre-vingt-dix-ans, elle _____ ses Mémoires, elle _____ et elle _____ très célèbre.

ANNEXE 6

Evaluation – Français : Le passé composé et l'imparfait

- 1. Ce texte vous est donné au présent. Transposez-le au passé en mettant les verbes au passé (passé composé, imparfait).**

En 1914, en Egypte, il y a un archéologue italien qui fait, avec son assistant, des recherches dans un monument ancien. Il cherche le sens de mystérieuses inscriptions sur une paroi.

Soudain, il devine la signification de ces signes bizarres. Alors, un prêtre, qui les observe, leur offre de l'eau empoisonnée : il veut garder le secret des inscriptions ! Mais à ce moment, un énorme vaisseau extraterrestre atterrit. Des êtres bizarres ouvrent la porte du vaisseau ; ils marchent jusqu'aux inscriptions et enfoncent une sorte de clé dans le mur : c'est la porte d'une crypte. L'archéologue italien perd connaissance.

Ensuite, les extraterrestres prennent, dans la crypte, quatre pierres et une statue et les emmènent dans leur vaisseau, après avoir dit au prêtre : « Quand le mal reviendra, nous reviendrons aussi ».

En 1914, en Egypte, il y un archéologue italien qui, avec son assistant, des recherches dans un monument ancien. Il le sens de mystérieuses inscriptions sur une paroi.

Soudain, il la signification de ces signes bizarres. Alors, un prêtre, qui les, leur de l'eau empoisonnée : il garder le secret des inscriptions ! Mais à ce moment, un énorme vaisseau extraterrestre Des êtres bizarres la porte du vaisseau; ils jusqu'aux inscriptions et une sorte de clé dans le mur : c'..... la porte d'une crypte. L'archéologue italien connaissance.

Ensuite, les extraterrestres, dans la crypte, quatre pierres et une statue et les dans leur vaisseau, après avoir dit au prêtre : « Quand le mal reviendra, nous reviendrons aussi ».

- 2. Classez les verbes et dites s'ils sont à l'aspect accompli (verbe ayant un début et une fin clairement identifiés) ou à l'aspect inaccompli (verbe sans véritable début ou fin)**

Verbes à l'aspect accompli	Verbes à l'aspect inaccompli

ANNEXE 7

MIZIRAJ KRÉYÒL ASI « TAN » É « ASPÉ »

Dat-la :

TIT a-w :

Tinon a-w :

Klas lékòl a-w :

Es ou ja fè kréyòl lékòl ?

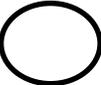
1-Konplété sé fraz-lasa èvè « té », « té ka » oben Ø. Pou chak fraz, konplété larèstan a tablo-la.

	TAN		ASPÉ		ASPÉ	
			Enpèwfèktif Aksyon-la ka woulé		Pèwfèktif Aksyon-la ja bout	
Egzanp • Prèmyé jou an mwen <i>pasé lakou dèyè.</i>	<i>Pasé</i>					
• Prèmyé lodè an.....santi sé..... ta pousyè é limidité	1	1	1	2	1	2
• Manman mwen.....on jenntifi kirété épi manman-y adan on kaz	1	2	1	2	1	2

	TAN			ASPÉ			ASPÉ		
				Enpèwfèktif Aksyon-la ka woulé			Pèwfèktif Aksyon-la ja bout		
<ul style="list-style-type: none"> Asiré pa pétè anja tèlman anmègdan, pnmoun pa.....vwè lè an.....komansé maché. 	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> E on jou an.....enki touvé mwen anba, adan pousyè-la . 									
<ul style="list-style-type: none"> Papa.....anrajé, i mété on bayè douvan pòt a anman. 									
<ul style="list-style-type: none"> Enki tèt plen chivé an mwendépasé. 									
<ul style="list-style-type: none"> Bayè-larété menm lè anman a tou a-y pwan on tibwèt a mori sizé asi kat wòch yokriyé kaz, lè tisé an mwen fèt. 	1		2	1		2	1		2

2- Pou chak fraz, plasé « **té** », « **té ka** » oben « **∅** » asi sé flèch-la.

Di si i ka korèsponn a on aspé pèwfèktif oben enpèwfèktif (pousa, plasé senbòl-la ki korèsponn)

-  enpèwfèktif
-  pèwfèktif

1- 

An ka palé konyéla é an ka di : « I **té** séparé-y an dé épi on rido »

2- 

An ka palé konyéla é an ka di : « sé pipliti-la **té ka** dòmi épi-y »

3- 

An ka palé konyéla é an ka di : « Sa **∅** rèsté konsa touttan nou té la »

ANNEXE 8

Jòdi nou :
TiT a-w :
Tinon a-w :

MIZIRAJ KRÉYÒL ASI « TAN » É « ASPÉ »

1- Réponn sé kèsyon-lasa :

- Ka sa yé aspé enpèwfèktif ?

.....
.....
.....

- Ka sa yé aspé pèwfèktif ?

.....
.....
.....

2- Konpléte tèks-la èvè « té », « té ka » oben « Ø » ; achakfwa, di si sé aspé pèwfèktif oben enpèwfèktif.

« Andidan kaz a yo toujou / fè nwè. An pa jan konnèt-
yo wouvè finèt. Lè an / antré dépozé konmisyon, on
lodè safétida²⁸ / Monté an figi an mwen. Yo dwèt
..... / mélanjé-y épi dlo béni. Kon
Fifin / légliz près touléjou, sa / pé
vré. Sa an sav, douvan pòt a yo, / Tini tout rimèd (té
péyi, zèb a fè, simékontra, gwoten, lalwé...) E lè nou / tini on
pwoblenm, yo / ba manman mwen zèb pou té
swannyé nou. »

©Mme GRIPACUS-SYLVESTRE E.

²⁸ Safétida : Rimèd moun té ka sèvi èvè-y pou fwoté oben yo té ka ba timoun bwè (détigout) lè yo té ni malvant.

ANNEXE 9

QUESTIONNAIRE SUR LES LANGUES Anglais – Français – Créole

ANGLAIS – FRANÇAIS – CREOLE

1. Classez par ordre de préférence (de 1 à 3) les langues que vous aimez parler : (1 pour la langue que vous aimez le plus parler et 3 pour la langue que vous aimez le moins parler).

- Anglais
- Français
- Créole

Expliquez pourquoi :

.....
.....
.....

Parmi ces trois langues, y en a-t-il une que vous n'aimez pas du tout parler ? Si oui pourquoi ?

.....
.....
.....

2. Classez par ordre de préférence (de 1 à 3) les langues que vous aimez entendre : (1 pour la langue que vous aimez le plus entendre et 3 pour la langue que vous aimez le moins entendre).

- Anglais
- Français
- Créole

Expliquez pourquoi :

.....
.....
.....

Parmi ces trois langues, y en a-t-il une que vous n'aimez pas du tout entendre ? Si oui pourquoi ?

.....
.....
.....

3. Selon vous, l'une de ces trois langues (anglais, créole, français) est-elle plus difficile à parler ?

- Laquelle ?
- Pourquoi ?

4. Selon vous, l'une de ces trois langues (anglais, créole, français) est-elle plus difficile à apprendre ?

- Laquelle ?
- Pourquoi ?

5. Considérez-vous le fait de maîtriser l'anglais comme un atout ?

- Oui Non Ne sais pas

Quelle que soit votre réponse, justifiez :

.....
.....

6. Considérez-vous le fait de maîtriser le créole comme un atout ?

- Oui Non Ne sais pas

Quelle que soit votre réponse, justifiez :

.....
.....

7. Considérez-vous le fait de maîtriser le français comme un atout ?

- Oui Non Ne sais pas

Quelle que soit votre réponse, justifiez :

.....
.....

ANGLAIS

8. Que représente l'anglais pour vous ?

.....
.....
.....
.....

9. A l'exception des cours d'anglais, quel usage faites-vous de l'anglais ?

- Je l'utilise pour communiquer avec mes amis.
- Je l'utilise pour communiquer avec mes parents et/ou des membres de ma famille.
- Je l'utilise pour lire.
- Je ne l'utilise pas/ Je ne le parle pas.
- autre (préciser) :

10. Que comptez-vous faire de l'apprentissage de l'anglais plus tard ? Cochez-la ou les réponses qui conviennent.

- Je compte partir étudier dans un pays anglophone.
- Je compte poursuivre des études dans cette langue.
- Je compte faire des voyages dans un ou des pays anglophone(s).
- Je compte l'utiliser dans mon futur métier.
- Je ne compte pas l'utiliser.
- autre (préciser) :

11. Quel est selon vous l'intérêt de parler l'anglais en tant que Guadeloupéen-ne ou personne vivant en Guadeloupe ?

.....
.....
.....
.....

12. Selon vous, quelle est la place de l'anglais dans le monde ?

- Une place très importante
- Une place plutôt importante
- Une place plutôt peu importante
- Une place pas du tout importante

Souhaitez-vous ajouter quelque chose à ce sujet ?

.....
.....
.....

FRANÇAIS

13. Que représente le français pour vous ?

.....
.....
.....
.....

14. A l'exception des cours au lycée, quel usage faites-vous du français ?

- Je l'utilise pour communiquer avec mes amis.
- Je l'utilise pour communiquer avec mes parents et/ou des membres de ma famille.
- Je l'utilise pour lire.
- Je ne l'utilise pas/ Je ne le parle pas.
- autre (préciser) :

15. Quel est selon vous l'intérêt de parler le français en tant que Guadeloupéen-ne ou personne vivant en Guadeloupe ?

.....
.....
.....
.....

16. Selon vous, quelle est la place du français dans le monde ?

- Une place très importante
- Une place plutôt importante
- Une place plutôt peu importante
- Une place pas du tout importante

Souhaitez-vous ajouter quelque chose à ce sujet ?

.....
.....
.....

17. Selon vous, est-il important de parler plusieurs langues ?

- Oui Non Ne sais pas

Quelle que soit votre réponse, expliquez pourquoi :

.....
.....

CREOLE

18. Que représente le créole pour vous ?

.....
.....
.....
.....

19. Selon vous, le créole est-il une langue à part entière comme l'anglais et le français ?

- Oui Non Ne sais pas

Quelle que soit votre réponse, expliquez pourquoi :

.....
.....

20. Quel usage faites-vous du créole ?

- Je l'utilise pour communiquer avec mes amis.
 Je l'utilise pour communiquer avec mes parents et/ou des membres de ma famille.
 Je l'utilise pour lire.
 Je ne l'utilise pas/ Je ne le parle pas.
 autre (préciser) :

21. Que comptez-vous faire de l'usage du créole plus tard ? Cochez-la ou les réponses qui conviennent.

- Je compte partir étudier dans un pays créolophone.
- Je compte poursuivre des études dans cette langue.
- Je compte faire des voyages dans un ou des pays créolophone(s).
- Je compte l'utiliser dans mon futur métier.
- Je ne compte pas l'utiliser.
- autre (préciser) :

22. Le créole devrait-il être obligatoire dans la scolarité guadeloupéenne ?

- Oui
- Non
- Ne sais pas

Quelle que soit votre réponse, expliquez pourquoi :

.....

23. Quel est selon vous l'intérêt de parler le créole en tant que Guadeloupéen-ne ou personne vivant en Guadeloupe ?

.....

24. Selon vous, quelle est la place du créole dans le monde ?

- Une place très importante
- Une place plutôt importante
- Une place plutôt peu importante
- Une place pas du tout importante

Souhaitez-vous ajouter quelque chose à ce sujet ?

.....

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : Descriptif séquence en didactique intégrée des langues.....	61
ANNEXE 2 : Descriptif séquence pédagogique ordinaire	63
ANNEXE 3 : Evaluation diagnostique en anglais	65
ANNEXE 4 : Evaluation finale en anglais.....	67
ANNEXE 5 : Evaluation diagnostique en français.....	69
ANNEXE 6 : Evaluation finale en français	70
ANNEXE 7 : Evaluation diagnostique en créole.....	71
ANNEXE 8 : Evaluation finale en créole	74
ANNEXE 9 : Questionnaire sur les représentations.....	75

TABLE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES

Tableaux

<i>Tableau 1</i> : Résultats obtenus aux évaluations diagnostique et finale d'anglais chez le groupe test	30
<i>Tableau 2</i> : Résultats obtenus aux évaluations diagnostique et finale d'anglais chez le groupe témoin	31
<i>Tableau 3</i> : Résultats obtenus aux évaluations diagnostique et finale de français (groupe test).....	33
<i>Tableau 4</i> : Résultats obtenus aux évaluations diagnostique et finale de créole (groupe test).....	34
<i>Tableau 5</i> : Degrés d'intensité majoritaires pour les catégories du questionnaire pré-test (groupe test)	45
<i>Tableau 6</i> : Comparaison des degrés d'intensité majoritaires par catégories entre le questionnaire pré et post-test (groupe test)	49
<i>Tableau 7</i> : Comparaison des moyennes (arrondies) des évaluations diagnostique et finale entre le groupe test et le groupe témoin (non-inscrits en « euro »)	52

Graphiques

<i>Graphique 1</i> : Comparaison taux de réussite obtenus entre les évaluations diagnostique et finale en anglais (groupe test)	31
<i>Graphique 2</i> : Comparaison taux de réussite aux évaluations diagnostique et finale dans les trois langues (groupe test).....	35
<i>Graphique 3</i> : Résultats des évaluations finales dans les trois langues (groupe test).....	36
<i>Graphique 4</i> : Part (en nombre d'élèves) des degrés d'intensité des différentes catégories pour l'anglais chez le groupe test (questionnaire pré-test)	39
<i>Graphique 5</i> : Part (en nombre d'élèves) des degrés d'intensité des différentes catégories pour le français chez le groupe test (questionnaire pré-test)	41
<i>Graphique 6</i> : Part (en nombre d'élèves) des degrés d'intensité des différentes catégories pour le créole chez le groupe test (questionnaire pré-test)	43
<i>Graphique 7</i> : Comparaison entre le questionnaire pré-test et post-test des parts (en nombre d'élèves) des degrés d'intensité des différentes catégories pour l'anglais (groupe test).....	46
<i>Graphique 8</i> : Comparaison entre le questionnaire pré-test et post-test des parts (en nombre d'élèves) des degrés d'intensité des différentes catégories pour le français (groupe test).....	47
<i>Graphique 9</i> : Comparaison entre le questionnaire pré-test et post-test des parts (en nombre d'élèves) des degrés d'intensité des différentes catégories pour le créole (groupe test).....	48

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	2
LISTE DES ABREVIATIONS	3
INTRODUCTION	5
1. CADRE THEORIQUE	8
1.1. « Bilinguisme » et « diglossie » : définitions	8
1.2. Bilinguisme diglossique : l'exemple guadeloupéen	10
1.3. Historique de la politique de (re)valorisation de l'enseignement de la LVR créole en Guadeloupe.....	12
1.4. Les enjeux de la didactique intégrée des langues en Guadeloupe	16
2. QUESTION DE RECHERCHE, PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	19
2.1. Question de recherche et problématique	19
2.2. Hypothèses	20
3. APPROCHE METHODOLOGIQUE DE RECHERCHE	21
3.1. Méthodologie générale de recherche.....	21
3.2. Population.....	22
3.3. Outils méthodologiques.....	23
3.4. Limites de l'expérimentation.....	24
3.5. La variable indépendante : la séquence pédagogique avec ou sans DIL	25
3.5.1. <i>Organisation de la séquence</i>	26
3.5.2. <i>Déroulement de la séquence</i>	28
3.5.3. <i>Collecte des données</i>	29
4. PRESENTATION DES RESULTATS	30
4.1. Résultats obtenus aux évaluations	30
4.2. Réponses obtenues au questionnaire sur les représentations pré-test.....	36
4.2.1. <i>Méthode d'analyse du questionnaire</i>	36
4.2.3. <i>Français</i>	41
4.2.4. <i>Créole</i>	43
4.3. Comparaison entre les réponses obtenues aux questionnaires pré-test et post-test	46
4.3.1. <i>Anglais</i>	46
4.3.2. <i>Français</i>	47
4.3.3. <i>Créole</i>	48
4.3.4. <i>Comparaison des degrés d'intensité majoritaires dans les trois langues</i>	49
5. SYNTHESE DES RESULTATS ET DISCUSSION	51
CONCLUSION	56
BIBLIOGRAPHIE	58
ANNEXES	61
TABLE DES ANNEXES	81
TABLE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES	82
TABLE DES MATIERES	83
RESUME	84
ABSTRACT	85

RESUME

Mots-clés : didactique intégrée des langues, bilinguisme, diglossie, bilinguisme français-créole, anglais

La Guadeloupe, région monodépartementale de la France, a la particularité d'avoir deux langues, français et créole, qui sont majoritairement parlées par la population. Pourtant, si ces langues sont étroitement liées dans la vie de tous les jours, force est de constater que la reconnaissance et la valorisation d'un bilinguisme français-créole, même diglossique, dans l'enseignement peinent encore à être mises en place dans l'ensemble de l'académie. L'objectif principal de ce mémoire est de s'intéresser à la spécificité du bilinguisme français-créole en Guadeloupe comme vecteur d'apprentissage et de maîtrise des langues vivantes étrangères, ici l'anglais, en utilisant un outil pédagogique dont la finalité est le développement du plurilinguisme : la didactique intégrée des langues (DIL). Pour ce faire, deux groupes-classes de 22 élèves de seconde d'un lycée général et technologique de Guadeloupe ont fait l'objet d'une expérimentation visant à apprécier les effets de la DIL, selon qu'ils ont bénéficié d'une séquence utilisant la DIL ou non. Prenant appui sur un outil principalement quantitatif, des évaluations diagnostique et finale dans les trois langues autour d'une notion grammaticale proche, et un questionnaire sur les représentations liées aux langues donné en début et en fin d'expérimentation et traité principalement de manière qualitative, il s'agit d'étudier l'interaction et l'intégration de l'anglais, du français et du créole, dans la perspective d'un meilleur enseignement des langues. Si la présentation et l'analyse des résultats se révèlent être plutôt encourageantes notamment dans l'évaluation de l'acquisition de la notion grammaticale dans les trois langues, ce mémoire propose d'initier une réflexion plus profonde sur la possibilité d'intégrer davantage la DIL dans l'enseignement des langues en Guadeloupe.

ABSTRACT

Key words: *integrated didactics of languages, bilingualism, diglossia, French-Creole bilingualism, English*

Guadeloupe, a French overseas region, has distinctively two languages, French and Creole, that are mainly spoken by the population. Yet, while these two languages are deeply interconnected in everyday life, it is clear that the recognition and promotion of a French-Creole, even diglossic, bilingualism, is still struggling to be put in place in the entire Guadeloupean school system. The main objective of this Master's thesis is to take an interest in the specificity of French-Creole bilingualism in Guadeloupe as a vehicle for learning and mastering foreign languages, here English, using a pedagogical tool whose purpose is the development of plurilingualism: the integrated didactics of languages (IDL). To that end, an experiment was conducted on 2 groups of 22 students each from a Guadeloupean general and technological high school to assess the possible effects of IDL. The experimentation relied on two quantitative and qualitative research tools: first, the collected results of diagnostic and final assessments of a near similar grammatical notion in the three languages, and second, the collected answers to a questionnaire about the representations related to the languages, given at the beginning and end of the experimentation. This thesis offers to study the interaction and the integration of English, French and Creole languages, in order to better language teaching in Guadeloupe. While the presentation and analysis of the results prove to be rather encouraging, especially in evaluating how the students have assimilated the grammatical notion in the three languages, this thesis suggests initiating a deeper discussion about the possibility to include IDL in language teaching in Guadeloupe.