



HAL
open science

Compréhension en lecture au cycle 3 : créole et français

Géraldine Tandavarayen

► **To cite this version:**

Géraldine Tandavarayen. Compréhension en lecture au cycle 3 : créole et français. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-02130449

HAL Id: dumas-02130449

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02130449v1>

Submitted on 15 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 Guadeloupe

Mémoire de Master
METIER de L'ENSEIGNEMENT, de L'EDUCATION
et de la FORMATION
Mention Second degré Parcours Créole

Compréhension en lecture au cycle 3 :
créole et français

Mémoire présenté par
Géraldine Tandavarayen

Sous la direction de M. Lambert Félix Prudent

Année 2016/2017

Plus de travail, plus de foi,
plus d'enthousiasme, un pas, un autre pas,
encore un autre pas et tenir gagné chaque pas !
Césaire, A. (1963). *La Tragédie du Roi Christophe*, Paris, Présence africaine

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	4
INTRODUCTION	5
1. La compréhension en lecture	6
1.1. Qu' est - ce que comprendre ?	6
1.2. La place de la lecture au cycle 3	6
1.3. Quelques définitions d'auteurs	8
1.3.1. La compréhension selon Michel Fayol	8
1.3.2. La compréhension selon Gérard Chauveau	8
1.4. La compréhension selon Jocelyne Giasson	9
1.4.1. La variable lecteur	10
1.4.1.1. Les structures	10
1.4.1.2. Les processus	11
1.4.2. La variable texte	11
1.4.3. La variable contexte	12
1.4.4. Le rôle des connaissances du lecteur dans la compréhension	12
2. Situation sociolinguistique de la Guadeloupe	13
2.1. De la diglossie au macrosystème	13
2.1.1. La théorie de la diglossie	13
2.1.2. Le concept du continuum	14
2.1.3. L'alternance codique	15
2.1.4. Les concepts d'interlecte et de macrosystème	16
2.2. Le créole et l'école, un paradoxe : de la stigmatisation à la promotion	16
2.2.1. Historique du créole à l'école	17
2.2.2. Les Textes officiels	19
2.2.3. La question du créole dans l'Académie de Guadeloupe	20
2.2.4. Enseigner le créole aujourd'hui	21
2.3. Problématique et hypothèses de recherche	23
3. Présentation, analyse, interprétation et discussion des résultats	24
3.1. Le choix du public	24
3.2. Méthodologie	24
3.3. Analyse des évaluations	25
3.4. Résultats du questionnaire	28
3.5. Analyse des séances de lecture compréhension	33
3.5.1. Analyse de la séance en créole	33

3.5.2. Analyse de la séance de français	40
3.5.3. Le point de vue de l'enseignante	44
3.5.4. Bilan des deux séances	45
CONCLUSION	47
REFERENCES.....	49
ANNEXES	51
TABLE DES ANNEXES	52
RESUME	68

Remerciements

J'exprime de chaleureux remerciements :

- A mes parents Léon et Marie - Danielle, à mon compagnon Jean - Pierre, à mon fils Grégory qui ont su mettre en œuvre tous les moyens nécessaires afin que cette année se passe dans les meilleures conditions possibles.
- A mon directeur de mémoire, M. Lambert Félix Prudent pour sa disponibilité, sa patience et ses conseils rigoureux.
- A Mme Suzy Luce et aux élèves du CM2 qui m'ont accueillie au sein de leur classe.
- A l'ensemble des formateurs de l'ESPE pour leur enseignement et leurs encouragements.
- A Annick et Olivier qui m'ont répété invariablement *Sé zyé ki lach* (les yeux s'effraient de la tâche à accomplir).
- A l'ensemble des étudiants de la promotion Master 2 Créole 2015-2017, qui ont maintenu la chaîne d'encouragement mutuel, en ayant une pensée particulière pour Maïté et Gildas.

INTRODUCTION

La lecture ... s'il est un domaine souvent évoqué dans notre société, il s'agit bien de celui-là ! La maîtrise des compétences littéraires est devenue un enjeu de plus en plus crucial au sein de notre société. L'un des objectifs de fin de cycle 3 est la maîtrise des compétences en lecture. Enseignante de cycle 3, nous nous sommes appuyée sur un parti pris pédagogique « la compréhension, ça s'enseigne, donc ça s'apprend ». Nous avons progressivement renouvelé nos méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture.

La Guadeloupe est caractérisée par une situation de diglossie. Deux langues coexistent : le français, langue nationale et officielle et le créole, langue régionale. Deux langues à la fois bien différentes par certains aspects, proches par d'autres. La pédagogie moderne s'appuie sur un principe fondamental : partir de ce que l'enfant sait, connaît, est, « le déjà là »¹ (Dorville, 2005), c'est-à-dire de ses connaissances préalables. Il faut donc prendre comme point de départ la langue dans laquelle l'enfant s'exprime. Or, il n'y a pas « un », mais des enfants guadeloupéens et tous ne sont pas égaux face aux deux langues, le créole et le français. Ces langues possèdent des degrés de variation et d'alternance dans les différentes situations de communication au quotidien.

Enseignante au cycle 3, habilitée en Langue vivante régionale, pendant de longues années, nous avons utilisé le créole pour faire découvrir des faits culturels aux élèves. Nous avons pris part au dispositif des classes bilingues (français et créole) de 2014 à 2016. La formation suivie nous a permis d'aborder les aspects pédagogiques, didactiques et scientifiques de la langue. Mais que ne fut notre étonnement de découvrir que l'on pouvait faire de la lecture compréhension en créole ! La langue créole, peu utilisée par la pédagogie traditionnelle, pouvait être intégrée à des disciplines non linguistiques. Convaincus par cette nouvelle façon d'enseigner, nous les enseignants utilisons la langue créole comme support pédagogique en lecture compréhension.

Dans une première partie, nous définirons le concept de la compréhension en lecture. Dans une deuxième, nous présenterons la situation sociolinguistique de la Guadeloupe et nous énoncerons notre problématique. Dans notre troisième partie, nous exposerons notre méthodologie fondée sur une étude comparative d'une séance de lecture en français et une séance de lecture en créole suivie de nos résultats d'observations.

¹ En développant cette notion de « déjà-là », Alain Dorville place l'enfant au centre du système éducatif, il entend partir de l'existant chez l'enfant

1. La compréhension en lecture

Nous nous demanderons d'abord qu'est-ce que la compréhension en lecture.

1.1. Qu'est-ce que comprendre ?

Le Petit Larousse illustré (2004) propose quatre acceptions au terme comprendre.

1	Concevoir ; saisir le sens de.
2	Admettre avec plus ou moins d'indulgence les mobiles de quelqu'un, les raisons de quelque chose.
3	Mettre dans un tout, inclure.
4	Avoir en soi comme constituants, être formé de.

Nous nous appuierons sur le sens 1 afin de définir la compréhension en lecture. Comprendre c'est être capable de se représenter mentalement la situation et d'être capable de chercher le sens d'un texte.

Nous retiendrons aussi la définition de l'Observatoire National de Lecture (désormais O.N.L.) selon laquelle comprendre un texte, c'est construire une représentation mentale de la situation décrite. Cette représentation est élaborée à partir d'informations explicites de nature lexicale (les mots) organisées en phrases selon les règles propres à la langue donnée (la syntaxe) agencées séquentiellement dans des textes. Les mots et leurs agencements induisent l'évocation des concepts et des relations qu'ils entretiennent.

1.2. La place de la lecture au cycle 3

La lecture est une préoccupation plus aiguë de l'Education nationale (enquêtes PISA et PIRLS²). Le cycle 3, cycle de consolidation, relie désormais les deux dernières années de l'école primaire et la première année du collège, dans un souci renforcé de continuité

²PISA : Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves ; PIRLS : Programme international de recherche en lecture scolaire

Les évaluations nationales et internationales présentent, en ce qui concerne la maîtrise de la lecture, un double intérêt :

- elles permettent d'abord d'estimer le nombre d'élèves en grande difficulté et de savoir plus précisément qui sont ces élèves ;
- elles montrent ensuite où se situent les lacunes et peuvent ainsi aider les enseignants à travailler telle ou telle compétence non ou insuffisamment maîtrisée.

pédagogique et de cohérence des apprentissages. L'enjeu du cycle 3 est de former l'élève lecteur.

Dans les programmes de 2016 (B.O.E.N. 2015) l'enseignement de la lecture au cycle 3 vise à permettre aux élèves de « maîtriser une lecture orale et silencieuse fluide et suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation. »

L'un des objectifs prioritaires est celui de l'autonomie des élèves en matière de lecture : « Pour que les élèves gagnent en autonomie dans leurs capacités de lecteur, l'apprentissage de la compréhension en lecture se poursuit au cycle 3 et accompagne la complexité croissante des textes et des documents qui leur sont donnés à lire ou à entendre. »

Les programmes de 2016 affirment la nécessité d'un enseignement explicite de la compréhension, ce qui implique la mise en place de stratégies identifiées. Au même titre que la lecture, enseignée de façon explicite, la compréhension peut et doit s'enseigner.

Ainsi au regard des Instructions officielles, nous serons attentifs aux cinq points développés.

1. La lecture continue à faire l'objet d'un apprentissage systématique :
 - Automatisation de la reconnaissance des mots, lecture aisée de mots irréguliers et rares, augmentation de la rapidité et de l'efficacité de la lecture silencieuse.
 - Compréhension de phrases, de textes scolaires, de textes informatifs, de textes littéraires (récits, descriptions, dialogues et poèmes).
2. L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions. L'élève assoit sa compréhension :
 - Sur le repérage des principaux éléments du texte (sujet d'un documentaire, personnages et événements d'un récit...).
 - Sur l'analyse précise du texte, l'élève apprend à observer les traits distinctifs qui donnent au texte sa cohérence (titre, organisation en phrases et en paragraphes, rôle de la ponctuation et des mots de liaison, usage des pronoms, temps verbaux, champs lexicaux).
3. Les élèves rendent compte de la lecture des textes issus du répertoire de référence adapté au cycle 3 :
 - Ils expriment leurs réactions, leurs points de vue.
 - Ils font des liens avec d'autres textes (même auteur, même thème, sentiments exprimés, personnages, événement, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...).

4. Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou au contraire les rendent impossibles.
5. L'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) est conduite avec le souci de mettre en évidence ses liens avec la compréhension :
 - L'acquisition du vocabulaire accroît les capacités à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit.
 - L'enseignement de la grammaire a pour finalité de favoriser la compréhension des textes lus et entendus.

1.3. Quelques définitions d'auteurs

Il existe une multitude de conceptions de la lecture. L'acte de lire est conçu comme une interaction entre un lecteur et un texte.

« La compréhension en lecture se définit [...] comme un ensemble d'habiletés gérées par le lecteur en fonction de l'intention de lecture et la nature du texte. Le bon lecteur est parfois désigné par l'expression *lecteur stratégique* parce qu'il choisit les habiletés appropriées et modifie ses choix selon l'intention de lecture, la nature du texte et les difficultés de compréhension rencontrées. Cet aspect de *gestion* des habiletés par le lecteur constitue la pierre angulaire de la compréhension en lecture. » (Boyer, 1993).

Voyons comment Michel Fayol définit la compréhension en lecture.

1.3.1. La compréhension selon Michel Fayol (2003)

L'objectif de la lecture est la compréhension d'un texte, objectif qui se trouve donc en dehors de l'activité elle-même. Pour ce faire, le lecteur passe par un double traitement de l'information : le traitement des mots écrits et la compréhension du contenu. La construction de la représentation s'effectue par l'interprétation du point de vue du lecteur et de ses capacités à utiliser des inférences en fonction de ses expériences, ses connaissances (cf. Fayol, 2003).

Par ailleurs, Gérard Chauveau s'est intéressé aux conditions qui favorisent ou bloquent l'apprentissage de la lecture. Quelle définition donne-t-il de la lecture ?

1.3.2. La compréhension selon Gérard Chauveau (2004)

Pour Chauveau, lire est à la fois une activité langagière et culturelle.

L'activité langagière se présente ainsi. Lire c'est traiter un énoncé, un message verbal mis par écrit (une phrase, un texte). C'est interroger puis reproduire et reformuler une production langagière (mise par écrit) : par exemple, un récit, le compte rendu d'un événement. C'est pouvoir se dire : « Ca raconte..., ça parle de..., c'est l'histoire de ...qui ... ». C'est participer à cette situation de communication particulière qui met en présence un émetteur (très souvent absent physiquement), un récepteur et une structure langagière cohérente (mise par écrit). Commencer à savoir lire c'est par-delà les fragments écrits, se centrer sur l'énonciation (ce que veut dire l'auteur) ; c'est essayer d'entendre (dans les deux sens du mot) ce que dit la personne qui a produit l'écrit.

Chauveau conçoit la lecture aussi comme une activité culturelle. Lire, c'est lire pour s'informer, se divertir, agir, imaginer, apprendre, répondre à une question, avoir des nouvelles de quelqu'un, etc. Et lire, c'est lire un livre, un album, un document, un journal, une fiche technique, une lettre ou une carte postale... Il y a lecture quand il y a un énoncé verbal, une histoire par exemple, une information... à traiter et à reconstruire, ce qui implique un travail langagier et linguistique de la part du lecteur. Et il y a lecture quand cette activité s'inscrit dans une pratique sociale ou culturelle : lire tel album pour se distraire, lire telle recette pour fabriquer un gâteau, lire tel texte documentaire pour comprendre un phénomène, etc.

Souligner la double nature de tout acte de lecture langagière et culturelle conduit à mettre l'accent sur le rôle de deux composantes de l'accès au savoir-lire : d'une part, les activités et les compétences langagières-linguistiques, d'autre part les activités et les compétences culturelles-scripturales (c'est à dire propres à la culture écrite).

Dans la didactique en lecture, Jocelyne Giasson a proposé un modèle contemporain de compréhension en lecture que nous développerons.

1.4. La compréhension selon Jocelyne Giasson (2011)

Jocelyne Giasson nous donne la définition suivante

Comprendre un texte, c'est s'en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances. Cette représentation est dynamique et cyclique. Elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure de la lecture. »

Il est donc nécessaire que les élèves acquièrent des habiletés de compréhension de textes en utilisant des stratégies de lecture. Giasson propose un modèle d'enseignement explicite de la

compréhension en lecture que nous présentons sous la forme d'une figure (Giasson, 2012, p. 7).

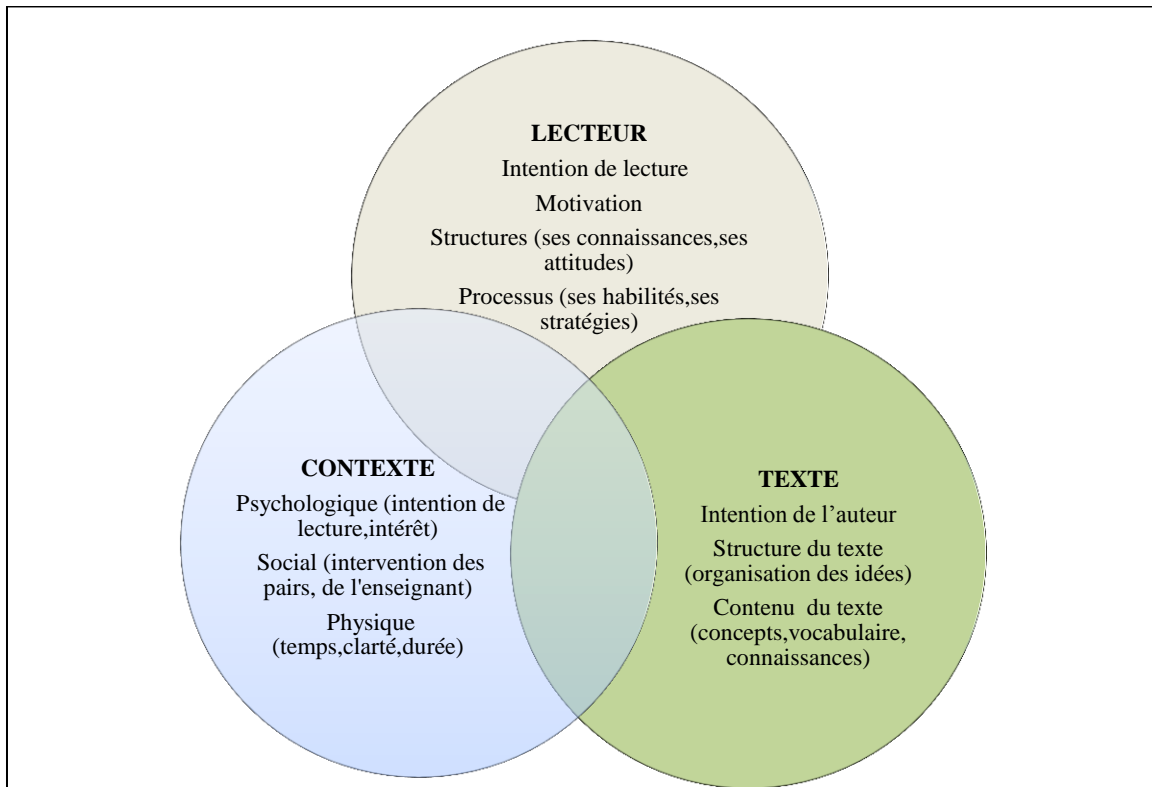


Figure 1. Modèle contemporain de compréhension en lecture

La lecture est un processus interactif. Les interactions s'opèrent entre trois variables : lecteur, texte et contexte. La qualité de compréhension en lecture se mesurera au degré d'interaction existant entre ces trois variables, elle en est tributaire. Plus les trois seront imbriquées meilleure sera la compréhension. Le lecteur construit le sens du texte en se servant en même temps du texte, de ses connaissances propres et de son intention de lecture. Exposons précisément les trois variables.

1.4.1. La variable lecteur

Le lecteur aborde la tâche de lecture avec ses structures cognitives et affectives. Il met en œuvre différents types de processus pour comprendre le texte.

1.4.1.1. Les structures

Les structures désignent ce que possède le lecteur indépendamment du texte. Elles sont de deux types : cognitives et affectives. D'une part, les structures cognitives regroupent les connaissances que le lecteur possède sur la langue (connaissances phonologiques,

syntaxiques, sémantiques et pragmatiques) et sur le monde (la compréhension implique que le lecteur fasse des ponts entre le connu et le nouveau). D'autre part, les structures affectives comprennent l'attitude générale de l'élève face à la lecture et les intérêts de celui-ci.

Outre les structures cognitives et affectives, différents processus sont mis en jeu dans la compréhension de textes.

1.4.1.2. Les processus

Les processus de lecture font référence au déroulement des activités cognitives et aux habiletés nécessaires pour comprendre un texte. Inspirée des travaux d'Irwin (1986), Giasson (1990) définit ainsi ces processus appartenant à la variable *lecteur* de son modèle interactif.

Irwin a proposé de distinguer cinq catégories de processus :

- Les microprocessus (qui servent à comprendre l'information contenue dans une phrase).
- Les processus d'intégration (qui établissent des liens entre les propositions ou les phrases).
- Les macroprocessus (qui sont orientés vers la compréhension globale du texte).
- Les processus d'élaboration (qui permettent au lecteur de dépasser le texte).
- Les processus métacognitifs (qui gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation).

Ces processus agissent simultanément même s'ils se réalisent à différents niveaux.

1.4.2. La variable texte

Il n'existe pas encore de classification parfaite des types de textes. Les critères les plus pertinents en éducation sont :

- L'intention de l'auteur et le genre littéraire.

L'intention de l'auteur peut être d'informer, de convaincre, de distraire etc. Il existe un recoupement entre l'intention de l'auteur et le genre littéraire mais il faut pourtant bien distinguer les deux : un roman peut être écrit par son auteur pour distraire ou pour informer, persuader etc.

- La structure et le contenu

La structure d'un texte est fortement liée à son contenu. On distingue ici les textes qui racontent une histoire et ceux qui présentent et expliquent un concept.

1.4.3. La variable contexte

Il s'agit des conditions dans lesquelles se trouve le lecteur quand il entre en contact avec le texte. On distingue les contextes psychologique, social et physique.

Le contexte psychologique concerne les conditions qui sont propres au lecteur, c'est-à-dire son intérêt pour le texte à lire, sa motivation et son intention de lecture.

Le contexte social se rapporte à toutes les formes d'interaction qui peuvent se produire au cours de la tâche de lecture entre le lecteur et l'enseignant ou les pairs. On peut ainsi distinguer les séances de lecture individuelle et les séances de lecture devant un groupe, la lecture sans aide et les lectures guidées.

Le contexte physique comprend toutes les conditions matérielles dans lesquelles se déroule la lecture tels que le niveau de bruit, la température ambiante, la qualité de reproduction de textes (en particulier des photocopies).

1.4.4. Le rôle des connaissances du lecteur dans la compréhension

Les connaissances du lecteur jouent un rôle prépondérant dans la compréhension en lecture. Plusieurs recherches ont montré que plus on possédait déjà d'informations sur un sujet et plus on était apte à comprendre, à retenir et à faire des inférences à partir du texte lu.

On comprend généralement mieux un texte de sa propre culture que d'une autre où il nous manque des référents. Quand on est spécialiste d'un sujet on acquiert plus facilement des nouvelles connaissances sur ce sujet qu'un novice.

Méfions-nous des connaissances erronées : la nature des connaissances affecte l'acquisition de connaissances nouvelles, si nous possédons des connaissances fausses nous avons tendance à *tordre* le texte que nous lisons de façon à faire correspondre l'information contenue avec nos idées, même si elles sont erronées. Il faut donc ajouter à la lecture du texte des stratégies (notamment la discussion collective) qui nous oblige à comparer nos propres connaissances aux nouvelles informations contenues dans le texte.

Ainsi, dans un contexte d'apprentissage, le lecteur doit avoir accès à tout un répertoire de stratégies en bénéficiant d'interventions ciblées lui permettant de découvrir et d'expérimenter ces diverses clés de compréhension et ce, dans de multiples contextes. Dans cette perspective, l'enseignant doit s'assurer d'intégrer à sa planification les stratégies relatives à chacun des processus en lecture.

Le rapport de l'Observatoire National de la Lecture (ONL) paru en 2005 va également dans le sens d'un enseignement des stratégies de lecture :

Les bons lecteurs confrontés à des textes difficiles procèdent de manière stratégique. Ils passent en revue le texte à lire, lisent sélectivement, résumant et reviennent sur les informations à retenir. Les expériences consistant à enseigner des stratégies de lecture – pauses, retours en arrière, résumés de passages déjà traités, etc. – attestent que l'instruction ainsi dispensée améliore les performances des lecteurs, même s'il s'agit d'enfants ayant des troubles de l'apprentissage.

Le caractère indispensable de l'enseignement des stratégies d'apprentissage dans le développement de lecteurs efficaces n'est plus à débattre. En Guadeloupe, nous devons tenir compte d'une autre variable celle de la langue créole. Ainsi dans notre deuxième partie, nous présenterons la situation sociolinguistique de la Guadeloupe.

2. Situation sociolinguistique de la Guadeloupe

Nous allons d'abord introduire l'ensemble des concepts permettant d'analyser la situation sociolinguistique de la Guadeloupe, puis nous verrons l'évolution du créole à l'école.

2.1. De la diglossie au macrosystème

Nous présenterons les concepts suivants : la diglossie, le continuum, l'alternance codique puis ceux de l'interlecte et du macrosystème. Nous partons d'un phénomène qui est la diglossie dont la relecture éclairée a permis de déboucher sur la notion de macrosystème.

2.1.1. La théorie de la diglossie

La Guadeloupe est un département et une région de l'outre-mer français. En Guadeloupe, nous évoluons dans un environnement où deux langues sont quotidiennement en contact : le français et le créole.

Certains spécialistes nomment cette coexistence des deux langues aux statuts sociaux différents : « diglossie ». M.C. Hazaël Massieux (1996) en donne la définition suivante :

La diglossie est le terme retenu, par opposition au terme de « bilinguisme » pour décrire les situations où deux variétés³, où deux langues fonctionnent en alternance et de façon complémentaire pour couvrir les besoins communicationnels d'une communauté linguistique.

Le traitement diglossique des langues créoles et de leur langue lexificatrice⁴ a été introduit par le linguiste Ferguson (1959). Il définit la diglossie comme un rapport stable entre deux variétés linguistiques, l'un dite « haute » et l'autre dite « basse », génétiquement apparentées et qui se situent dans une distribution fonctionnelle différente des usages. Selon lui, les créoles répondent à des besoins fonctionnels bien définis. Les langues, de fonction et de statut délimités, sont employées dans des conditions différentes, suivant leur place dans la hiérarchie socio-linguistique.

Nous vivons dans une situation de bilinguisme hiérarchisé. En Guadeloupe, créole et français se superposent dans une variation à la fois géographique et sociale selon des critères individuels. Tout cela est régit dans l'interaction. Français et créole sont utilisés dans des circonstances différentes et occupent des rôles et des fonctions distincts dans les divers domaines de la communication. La population est consciente de cette hiérarchisation entre les langues. En général, le créole est utilisé dans la sphère privée (expression de l'émotion, affirmation d'une identité, donc langue de l'intimité). Le français, langue officielle, langue de l'administration centrale, de l'école de la maternelle à l'université, des médias est employé dans les situations officielles ou solennelles. (cf.Dany Bébel-Gisler, 1981)

2.1.2. Le concept du continuum

Il existe une approche contrastive spécifique à la diglossie. Certains chercheurs jugent le concept de diglossie trop rigide pour rendre compte de toutes les variations du créole. Plusieurs linguistes affirment qu'il n'y a plus de stricte séparation entre les deux codes. Chaudenson et Carayol (1978) proposent alors le concept du continuum linguistique « *continuum allant du basilecte (créole) à l'acrolecte (français) par une série de degrés intermédiaires constituant le mésolecte.* ». M.C. Hazaël-Massieux (1996) préfère néanmoins

³ Identifiée comme 'variété haute' et 'variété basse'

⁴ La langue qui a servi à former le lexique de la langue première (maternelle) des locuteurs créolophones

retenir *la notion de double continuum*⁵ pour tenir compte des représentations complexes qui mènent à un aménagement langagier plus flexible aux Antilles françaises.

2.1.3. L'alternance codique

L'alternance codique apporte un autre éclairage théorique sur la question de la place des langues dans la société guadeloupéenne. On peut définir, avec Gumperz (1989), l'alternance codique (appelée « code-switching » dans la terminologie américaine traditionnelle) comme la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents.

Ainsi, pour Frédéric Anciaux, (2012, p.112) l'alternance des langues, ou « parler bilingue », « alternance codique » ou « code-switching », se caractérise par un usage alterné de deux ou plusieurs langues, par un ou plusieurs locuteurs, à l'intérieur d'un échange de parole. Cette alternance codique peut revêtir différentes formes :

- L' *alternance intralocuteur* en tant que passage d'une langue à l'autre.
- L' *alternance interlocuteur* lorsqu' un individu parle dans une langue et un autre lui répond dans une autre langue.
- L' *alternance intraphrase* est appelée aussi « mélange codique » ou « code-mixing », deux langues sont présentes à l'intérieur d'une même phrase.
- L' *alternance traductive* quand une phrase est produite dans une langue puis traduite dans une autre.
- L' *alternance continue* est le passage d'une langue à l'autre sans couper le fil de la conversation.

Ainsi la cohabitation de deux codes linguistiques (français et créole) aboutit à la production fréquente d'énoncés mélangés, non clairement rattachables à l'une ou à l'autre langue.

L'utilisation de l'alternance codique fait que nous sommes en présence de deux systèmes autonomes, chaque système continuant à fonctionner selon ses propres règles. Dans un seul et même discours, deux codes sont donc présents, mais ceux-ci restent indépendants l'un de l'autre, ils ne s'interpénètrent pas.

⁵ Un continuum français comportant plusieurs lectes (allant du français basilectal au français acrolectal en passant par le mésolecte) et un continuum créole qui est constitué, lui aussi de faisceaux de variantes (allant du créole basilectal au créole acrolectal en passant par le mésolecte).

2.1.4. Les concepts d'interlecte et de macrosystème

Prudent (1981) ne se conforme ni au concept de diglossie ni à celui du continuum et préfère parler de « zone interlectale ». Il adopte ce terme, en référence à la manière dont les deux langues partagent le même espace :

Parti à la recherche de la frontière entre les glossies martiniquaises, nous n'avons rencontré ni ligne de fracture nette, ni système échelonné. Nous refusons donc de reprendre à notre compte et sans précautions adjectivales fermes le vieux concept colonial de diglossie qui masque plus de problèmes qu'il n'en résout, et nous nous en tiendrons pour l'heure à la notion de « zone interlectale ».

Les locuteurs martiniquais disposent ainsi d'éléments linguistiques qui ne cessent de se mêler pour construire des discours. Par conséquent des termes relevant en principe du français peuvent être insérés dans une syntaxe créole.

Sans nier que demeurent deux pôles de référence de type diglossique qui organisent le champ linguistique, Prudent considère que les versions « pures » de ces langues sont rarement réalisées en cours de discours, et que ce sont surtout des formes de « mélanges » (« mélanges » et « mauvaises langues ») que l'on rencontre. Les locuteurs guadeloupéens fonctionneraient à un degré maximal d'interférences, se fondant en un système linguistique unique, un « macrosystème de communication. » (Prudent, 1993) issu du contact du français et du créole.

L'alternance des langues et l'usage du créole en classe aux Antilles françaises, furent longtemps interdits, perçus comme un danger, un manque de maîtrise des langues ou de respect, une lacune à combler ou une erreur à surmonter, que l'éducation avait vocation à corriger.

2.2. Le créole et l'école, un paradoxe : de la stigmatisation à la promotion

Jusqu'en 1982, le créole est enseigné officieusement dans les écoles. La reconnaissance officielle de cette langue vivante régionale, va permettre progressivement d'étendre son enseignement en Guadeloupe.

2.2.1. Historique du créole à l'école

Le créole a longtemps été maintenu aux portes de l'école. Alain Rutil (2002) le confirme : « Le créole a cependant toujours été vivant, plus ou moins caché, sournoisement, tant pour les élèves et les enseignants que pour les parents. ».

Pour attester de la vivacité du créole Nous appuyant sur la frise récapitulative de R. Nazaire, E. Derrien, L.F. Prudent, nous pouvons distinguer deux périodes dans l'évolution de l'enseignement du créole à l'école en Guadeloupe.

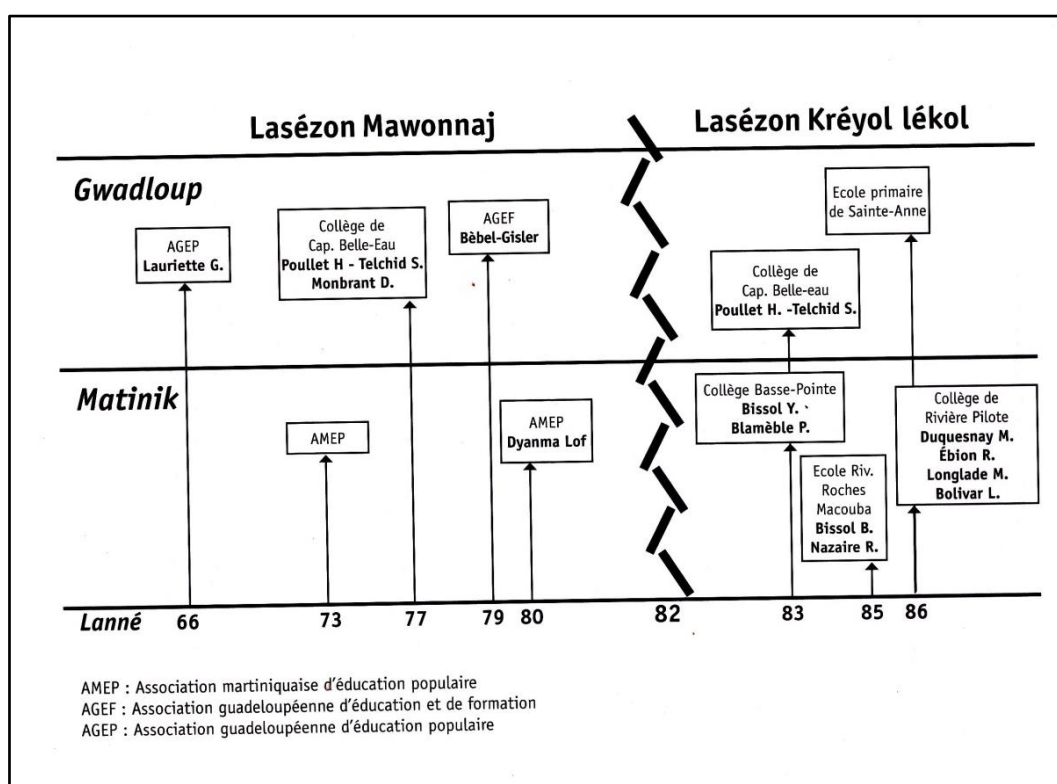


Figure 2 . Frise récapitulative des expériences d'enseignement du créole

Nazaire, Derrien et Prudent, (2008, p. 102.)

Les premières expérimentations pédagogiques furent des expériences « mawons ». Nous appellerons cette période « *Lasézon Mawonnaj* ».

Dans les années 1960, Gérard Lauriette lance le premier enseignement bilingue créole-français pour des enfants en situation d'échec scolaire, c'est-à-dire des enfants pour qui les stratégies d'apprentissage en langue française avaient échoué pour n'avoir pas tenu compte de la réalité linguistique guadeloupéenne. Il est favorable à une pédagogie adaptée qui prend en compte le bagage linguistique de l'enfant, c'est-à-dire le créole. Il souhaite que les deux

langues aient le même statut et que les enfants comprennent les fonctionnements de l'une et de l'autre sur un système de comparaison ou de support de l'une par rapport à l'autre.

A la fin des années 70, c'est l'époque des grands débats où les considérations idéologiques et les préoccupations d'ordre pédagogique se trouvent confrontées à la nécessité accrue de scolariser davantage d'élèves et de les amener à un niveau de réussite scolaire plus élevé. En 1977 au Collège « Germain Saint-Ruf » de Capesterre Belle-Eau, les enseignants Telchid, Poulet et Montbrand mettent en place un programme d'enseignement du créole dans des ateliers dans le cadre d'activités périscolaires.

En 1976, la sociologue Bébel-Gisler ouvre une école uniquement créolophone « Bwadoubout » au Lamentin. Ce centre d'éducation populaire est destiné aux enfants et adolescents en difficulté scolaire, familiale et sociale.

Une deuxième période nommée « *Lasézon kréyol lékol* » émerge. Elle est plus réfléchie et étayée de recommandations officielles.

En 1983, le Recteur de l'Académie des Antilles et de la Guyane, Bertène Juminer, profite de l'opportunité qu'offre la loi Savary de 1982 pour officialiser l'expérimentation d'enseignement du créole dans les collèges de Capesterre Belle – Eau et du Lamentin. Outre ces pionniers, défenseurs militants de l'introduction de la langue créole dans le cursus scolaire, un certain nombre d'intellectuels se passionne par la suite pour le sujet.

On citera notamment l'expérimentation réalisée, en 1986-1988, par Colat Jolivière, chargé de cours à l'université, Dorville, psychologue scolaire, Poulet, enseignant de langue et culture régionale (L.C.R.) au collège et Jno-Baptiste, institutrice de la classe dans laquelle se déroule l'expérimentation. L'objectif étant de faire prendre conscience aux élèves des « similitudes et des différences entre le français et le créole aux niveaux phonétique, morphologique, lexical et syntaxique » (Durizot Jno-Baptiste, 1996 p. 18). Le dispositif s'adresse donc à des élèves scolarisés en C.P. puis en C.E.1, à l'école primaire de Douville à Saint-Anne. Il s'agit de favoriser l'utilisation pédagogique de la langue afin d'améliorer les compétences en français.

Dans la situation antérieure, l'apprentissage du français par le créole s'était mis en place dans les années 80 – 90 à titre expérimental, dans certaines écoles ou dans certains collèges, grâce à quelques maîtres engagés. Depuis quelques années, de nombreux textes ont progressivement permis le développement des enseignements **de** puis **en** langues régionales. La période récente en a confirmé l'intérêt.

2.2.2. Les Textes officiels

Le B.O.E.N. n° 33 de septembre 2001 reconnaît officiellement au créole le statut de langue régionale susceptible d'être enseignée dans les écoles pour le créole (la loi Deixonne de 1951 n'en reconnaissait que quatre : basque, breton, catalan et occitan).

Les modifications du *Code de l'Éducation* apportées par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 ont ainsi donné un nouvel élan aux pratiques professionnelles des enseignants en précisant qu' « un enseignement de la Langue et Culture Régionale peut être dispensé tout au long de la scolarité » et que « les maîtres sont autorisés à recourir aux langues régionales de la maternelle à l'élémentaire chaque fois qu'ils peuvent en tirer profit pour leur enseignement notamment pour l'étude de la langue française ».

L'arrêté du 27 juillet 2007 portant sur le *Cadre européen commun de références pour les langues* (C.E.C.R.L.) insiste dans ses orientations sur la valorisation des cursus plurilingues sans jugement de valeur sur les langues enseignées et donne au créole toute sa place. Cet arrêté offre d'une part une trame d'évaluation des compétences des élèves et d'autre part une base d'étude commune aux enseignants.

Le C.E.C.R.L. est complété par les programmes de l'enseignement du créole (B.O.E.N. du 8 septembre 2011) qui visent des objectifs de comportement et d'attitudes indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes telles la curiosité, l'écoute, l'attention, la mémorisation et la confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue et la contribution à la maîtrise du langage. Les programmes tendent également des objectifs d'éducation, d'acquisition de connaissances et des capacités et ce prioritairement à l'oral.

Avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, une avancée supplémentaire est faite en direction des langues et cultures régionales. Le texte confirme que « [...] dans les académies d'outre-mer, des approches pédagogiques spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale et écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieux principalement créolophones [...] ».

L'enseignement facultatif de la langue et de la culture régionale est proposé dans l'une des deux formes suivantes :

- Un enseignement de la langue et de la culture régionale.
- Un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale.

Les textes officiels prévoient l'apprentissage de la L.C.R. à l'école primaire soit comme un enseignement d'initiation selon différentes modalités, soit comme langue vivante étrangère.⁶

Au cours de cette dernière décennie, l'Education Nationale a promulgué de nombreux textes autorisant l'apprentissage d'une langue vivante régionale. Voyons comment l'académie de Guadeloupe a développé cet enseignement.

2.2.3. La question du créole dans l'Académie de Guadeloupe

Dans la période récente, la Mission académique *Maîtrise des Langues* de la Guadeloupe s'est prononcée en 1999-2000 pour l'introduction du créole dans les divers ordres d'enseignement. Lors des vœux qu'il adresse aux directeurs en janvier 2011, le Recteur Laurent Dever déclare :

La langue maternelle, le créole, doit trouver sa place à l'école et servir davantage de point d'appui pour l'acquisition des autres savoirs, y compris la maîtrise de la langue française.

Les différentes politiques académiques témoignent d'une volonté du rectorat de promouvoir l'enseignement du créole.

Dans une de ses priorités (la troisième), le Projet académique 2014-2016 vise un ancrage territorial plus important de l'école. Ce projet met l'accent d'une part sur le développement de l'enseignement de la langue vivante régionale par et pour une meilleure prise en compte de l'enracinement linguistique et culturel des élèves. Par ailleurs, il encourage l'utilisation d'outils pédagogiques validés, les adaptations de programme et les ressources du patrimoine, pour contextualiser et renforcer le sens des enseignements.

Le Projet académique 2016-2019 poursuit cet objectif, en d'autres termes. La réussite de tous les élèves est un enjeu capital (loi du 8 juillet 2013 pour la Refondation de l'école). L'axe 1 « Agir sur les pratiques pédagogiques et éducatives pour faire réussir tous les élèves », fait apparaître la nécessité de s'appuyer sur les réalités locales. Cet axe est décliné en priorité. Ainsi la priorité 1 « Garantir la maîtrise de la langue et de la lecture pour tous » et la priorité

⁶ BO n°9 du 27 septembre 2007 : langue vivante régionale à l'école primaire
Conformément à la loi L.n° 2005-380 du 23 avril 2005, et notamment à son article 20, un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'Etat et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage. [...]
L'enseignement de langues et cultures régionales peut prendre la forme [...] d'un enseignement de la langue.

5 « Faciliter l'acquisition des langues vivantes étrangères et régionales et l'accès à la culture », prennent en compte le bilinguisme et les compétences linguistiques des élèves. Le projet met également l'accent sur la formation des enseignants et encourage la mutualisation des pratiques.

Comme nous avons pu le voir, les projets d'académie tiennent compte des priorités ministérielles en s'appuyant sur les réalités locales qui évoluent. De nouvelles stratégies pédagogiques se développent pour y faire face.

2.2.4. Enseigner le créole aujourd'hui

Aujourd'hui, la situation linguistique fait coexister deux langues: le français et le créole. La majorité des Guadeloupéens évolue donc dans un contexte bilingue et de ce fait sont bilingues. En effet, selon Jeannot-Fourcaud et Durizot Jno- Baptiste (2008, p. 5) :

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

Dans la même perspective, nous rejoignons Souprayen-Cavery. Pour Souprayen-Cavery (2005, p. 99), la situation sociolinguistique à la Réunion a évolué de telle sorte que :

[...] le français s'est progressivement immiscé dans les foyers et même dans certaines conversations de travail ; le créole quant à lui s'est largement répandu à l'école, dans la presse orale et écrite, sur des panneaux publicitaires.

En Guadeloupe, la situation est identique, une grande majorité des enfants entrant à l'école maternelle ne possède plus le créole comme langue maternelle. L'école doit faire face à la diversité linguistique des élèves. C'est ainsi qu'Alain Dorville (2003, p. 20) distingue quatre groupes sociolinguistiques :

- Les « monolingues francophones » élevés en français, maîtrisent très peu ou très mal le créole.
- Les « monolingues créolophones » élevés en créole, maîtrisent très peu ou très mal la langue française.

- Les « bilingues créolophones » de langue maternelle créole, maîtrisent au moins partiellement les deux langues.
- Les « bilingues francophones », de langue maternelle française, maîtrisent au moins partiellement les deux langues.

Enseignante dans un milieu urbain, nous pouvons d'ores et déjà éliminer les groupes 2 et 3, à savoir « les monolingues créolophones » et les « bilingues créolophones ». La majorité des élèves font partie des groupes 1 et 4.

Nous ne pouvons nier la diversité des élèves, le créole ne peut être enseigné uniquement comme un fait culturel, l'école du XXI^e doit relever de nombreux défis.

Au cours de ces années, nombre d'actions de formation, d'encadrement, de suivi et de réalisations de productions pédagogiques ont été mises en œuvre. La démarche d'accompagnement et de formation des enseignants habilités a permis d'impulser l'enseignement de la langue vivante régionale (L.V.R.) créole. Toutefois, les remontées du terrain, les bilans issus des regroupements d'enseignants habilités ou en cours d'habilitations font émerger l'existence de besoins nouveaux. Il devient nécessaire de fédérer les ressources, en effet nombre d'enseignants entreprennent, produisent, conçoivent des projets en L.V.R. Par ailleurs, le degré d'implication dans l'enseignement de la L.V.R. est très variable entre enseignants habilités, il faut donc remobiliser le potentiel humain. De même que le besoin de consolidation et d'enrichissement des pratiques pédagogiques doit être en cohérence avec les enjeux définis dans les programmes et conformément aux présentes orientations académiques.

Le dispositif classe bilingue est mis en place en 2012 dans l'académie de Guadeloupe. Dans un entretien accordé à Micheline Mannette (2015), Olivier Mirval, chargé de mission des classes bilingues en Guadeloupe, définit l'enseignement bilingue :

C'est un enseignement qui part du principe qu'en prenant en compte le fameux « déjà là », et les acquis langagiers et linguistiques des élèves, on peut optimiser l'atteinte des compétences qui sont fixées dans les programmes de 2008. Cet enseignement bilingue vise une utilisation qualitative du français et du créole afin d'atteindre les compétences, afin de cibler l'apprentissage de notions. Même parfois de prévenir des interférences si on est dans le domaine disciplinaire, type étude de la langue. L'enseignement bilingue, c'est une démarche de contextualisation des enseignements qui s'applique à des disciplines non linguistiques (D.N.L.) comme l'histoire, la géographie, les sciences, les mathématiques etc. Ce qu'il faut retenir, c'est

une démarche de contextualisation au sens large c'est-à-dire de prise en compte des acquis langagiers et linguistiques, de l'environnement de l'enfant.

Prenant part à ce dispositif, nous découvrons que nous pouvons utiliser des textes créoles pour la compréhension en lecture au cycle 3, tout en développant des stratégies de lecture et ce afin d'aider les élèves à améliorer leurs performances de lecture.

A la question « Quels bénéfices les élèves tirent-ils de ces classes bilingues ? » Olivier Mirval répond :

[...]On voit que lorsque nous avons mis en place avec les conseillers pédagogiques en maîtrise de la langue française, des contextualisations, des supports et des démarches pour l'enseignement de la lecture compréhension, très clairement les résultats du premier trimestre, nous font voir que les démarches proposées permettent aux enfants de mieux lire, de mieux comprendre un texte. La capacité à comprendre un texte à répondre à des questions explicites, lire silencieusement, reformuler est améliorée.

La situation sociolinguistique complexe de la Guadeloupe appelle une évolution qui passe par la valorisation de l'écrit créole, des textes créoles. Certains enseignants utilisent progressivement ces supports.

2.3. Problématique et hypothèses de recherche

Notre problématique se pose en ces termes : comment des pratiques pédagogiques et des supports en créole peuvent-ils contribuer au développement des habiletés de compréhension en lecture au cycle 3 ?

Nous formulons les hypothèses suivantes :

- Les pratiques pédagogiques utilisant le créole développent la sécurité face à la tâche et lèvent des obstacles à la compréhension.
- La contextualisation des supports en lecture facilite le développement des compétences littéraires car elle mobilise l'imaginaire des élèves construit lors des séances de créole.

Pour tenter de répondre à cette question nous avons observé une enseignante lors de deux séances de lecture l'une en créole, l'autre en français. Au préalable, les élèves ont été évalués sur des compétences ciblées. Observer l'enseignante ne fut pas chose aisée, car exerçant la fonction de maître d'accueil, il a fallu que nous nous départissions de certains gestes professionnels pour en adopter d'autres plus en adéquation avec la recherche universitaire.

3. Présentation, analyse, interprétation et discussion des résultats

Afin de valider nos hypothèses, nous avons suivi une méthodologie en plusieurs étapes : questionnaires, séances d'observation et entretiens. Entrons dans les détails.

3.1. Le choix du public

Nous avons sélectionné une classe de C.M.2 composée de 29 élèves (15 filles, 14 garçons). Leur école Turenne Thénard, située dans le quartier rural de Grand-Bois (ville du Gosier) fait partie du réseau des écoles associées de l'UNESCO. La classe de C.M.2 a été choisie selon deux critères : les pratiques linguistiques de l'enseignante au sein de la classe et le bilinguisme homogène des enfants. L'enseignante, habilitée en L.V.R., a participé au dispositif des classes bilingues de 2013 à 2016 et utilise le créole dans des D.N.L. D'autre part, le bilinguisme homogène des élèves, nous avons retrouvé dans cette classe deux groupes identifiés par Alain Dorville (2003) les « monolingues francophones » et les « bilingues francophones ».

3.2. Méthodologie

Au mois d'octobre 2016, nous avons pris contact avec l'enseignante. Il était convenu que nous débutions notre observation en décembre 2016. Le protocole d'observations n'a pu commencer à cette date, l'école de Grand-Bois a été victime d'émanations de gaz. Les classes ont été redirigées vers d'autres écoles. Le C.M.2 a emménagé à l'école primaire de Pliane, ce qui nécessite un temps d'adaptation.

Pour mener notre étude comparative, nous avons au préalable évalué la compréhension en lecture des élèves, en français et en créole. La passation a eu lieu en janvier 2017 et a été réalisée par l'enseignante à deux moments différents. Nous avons ciblé des compétences qui permettaient de déduire et d'interpréter en mettant en relation des informations prélevées dans le texte et des connaissances personnelles (personnages, caractères, lieu, atmosphère).

Nous avons soumis un questionnaire aux 29 élèves, et ce afin de connaître leurs usages de la langue créole et leurs perceptions de la lecture en créole. Le questionnaire composé de 13 questions à choix multiples a été rédigé dans les deux langues. La passation a été faite par l'enseignant de la classe. Le questionnaire s'organise comme suit :

- La question 1 porte sur l'identification notamment le lieu de résidence. Celui-ci peut constituer une donnée par rapport à la pratique de la langue.

- Les questions 2 à 5 concernent les pratiques langagières de l'élève, à savoir sa situation linguistique au sein de la famille et dans son environnement proche.
- Les questions 6 à 9 interrogent sur la pratique de ce dernier en lecture créole.
- Les questions 9 à 13 donnent des indications sur son niveau de difficulté en lecture de compréhension, ses progrès.

Nous avons observé deux séances de lecture compréhension en créole et en français d'une durée de 45 minutes à deux mois d'intervalle. Ces observations ont eu lieu entre le début du mois de mars et la mi-mai 2017. Ces séances portaient sur les stratégies de lecture mises en œuvre par les élèves. Nos observations ont porté essentiellement sur l'attitude des élèves face au texte, le travail en groupe, les réponses et les arguments. Nous avons pris des notes, enregistré les élèves, rempli une grille d'observation (annexe 6) et photographié les productions d'élèves.

A la suite de la séance de lecture compréhension en créole, nous avons eu un entretien avec l'enseignante. Le type d'entretien retenu est « l'entretien semi-directif [qui] combine attitude non directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance » (Berthier, 1998). Cet entretien devait nous éclairer sur sa pratique de la compréhension en lecture et le bilan sur l'évaluation des progrès des élèves. L'entretien a fait l'objet d'un enregistrement audio-numérique. Les questions posées ont subi une légère modification dans leur intitulé par rapport au guide d'entretien tenant compte des propos et des échanges avec l'enquêtée. De ce fait, l'ordre des questions n'a pas toujours été respecté de manière stricte.

3.3. Analyse des évaluations

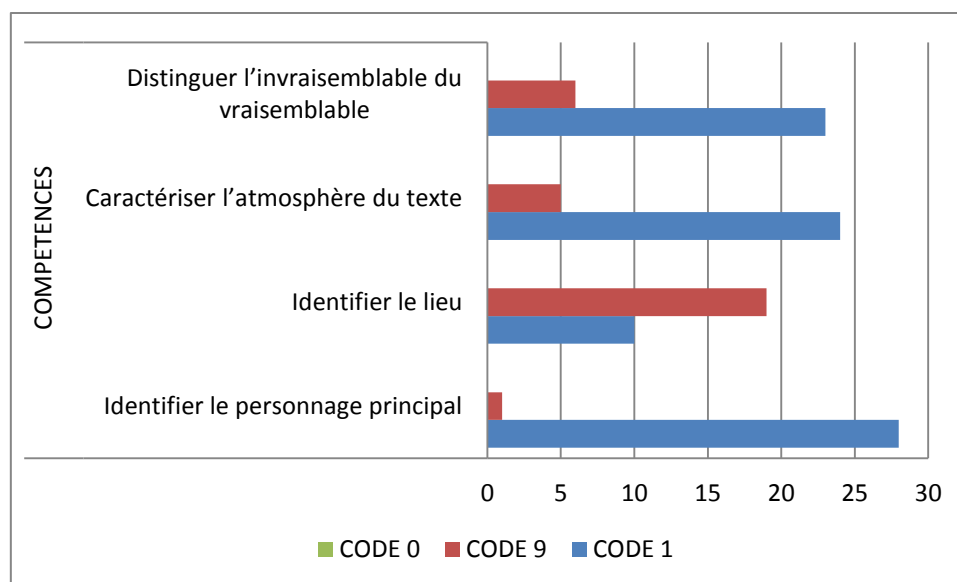
Il nous est apparu important de situer les élèves. Les évaluations diagnostiques de septembre 2016 ont permis à l'enseignante d'établir le profil de sa classe. Elle nous a présenté sa classe avec un niveau correct. Sur les 29 élèves, deux étaient en grave difficulté scolaire, sept avaient des difficultés moyennes, les 20 autres étaient qualifiés de « bons élèves ».

Il est souvent malaisé d'évaluer la compréhension en lecture en raison des compétences multiples mises en relation lors du processus de construction du sens. Les évaluations proposées devaient nous donner des indicateurs afin que l'enseignante puisse mettre en place

les séances de lecture à observer. Nous avons par conséquent ciblé un nombre restreint de compétences en jeu dans la compréhension. L'ensemble des items permet d'évaluer la capacité à élaborer une inférence en mettant en relation plusieurs indices dispersés dans le texte et ses connaissances personnelles. Nous avons proposé des textes courts. Le codage des réponses était le suivant : code 1 réponse attendue, code 9 autre réponse, code 0 absence de réponse.

- Résultats de l'évaluation du texte français « un retour très attendu » (annexe 1).

Il existe de nombreuses ressources pour évaluer la compréhension en lecture en français. Le texte proposé provient du site pédagogique du Ministère de l'Education nationale (éduscol.education 2016). Quatre items ont été évalués.



Graphique 1 . Résultats de l'évaluation en français

- Item 1 : Identifier le personnage principal

Nous n'avons pas noté de difficultés particulières. Les élèves ne se sont pas laissé distraire par le prénom « Max ».

- Item 2 : Identifier le lieu

Les élèves souvent n'ont pris en compte qu'un seul indice pour répondre. Ils se sont fiés à un élément qui, en fait, est un distracteur. Ici, c'est le cas avec « route déserte », lequel, en plus, est sur la 1ère ligne.

- Item 3 : Caractériser l'atmosphère du texte

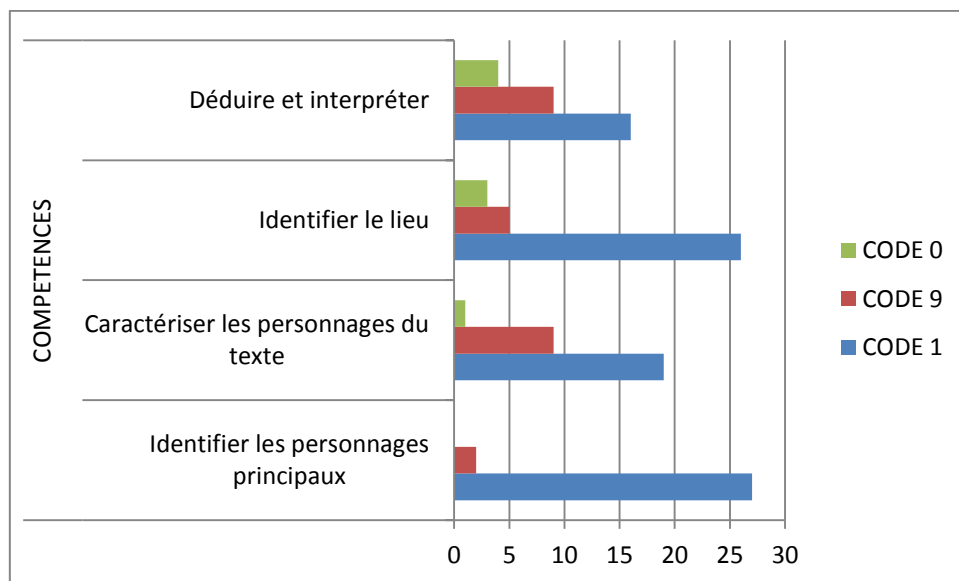
Cet item a permis de travailler sur l'intention de l'auteur. Ici l'accumulation de termes comme « déserte, menaçante, glacé, noires, terrible... » crée une atmosphère sombre et inquiétante. Les trois quart des élèves ont réussi cet exercice.

- Item 4 : Distinguer l'in vraisemblable du vraisemblable

Même si leurs fréquentations culturelles (dessins animés, jeux vidéo, lectures...) habituent les élèves à penser que les animaux parlent dans les histoires, il faut rendre clair pour eux que c'est « anormal ». On se trouve alors dans un texte de type fantastique, conte, fable...

- Résultats de l'évaluation du texte en créole « Kijan Polo é Jojo vin Zanmi » (Telchid, 2002, annexe 2)

Nous n'avons trouvé aucun livre scolaire sur la lecture compréhension en créole. Il existe toutefois de nombreux textes. Nous avons proposé un texte qui évoquait un univers familier pour les enfants et nous avons conçu le questionnaire. Les items étaient au nombre de quatre.



Graphique 2 . Résultats de l'évaluation en créole

- Item 1 : Identifier le personnage principal

Les informations étaient clairement indiquées dans le texte, dès la première ligne. L'exercice a été réussi par 27 élèves.

- Item 2 : Caractériser les personnages du texte

Les élèves devaient déduire et interpréter des informations centrées sur les personnages. Les informations étaient données directement par le texte. Certains élèves ne maîtrisant pas ce vocabulaire n'ont pas su répondre à la question.

- Item 3 : Identifier le lieu

La réponse se trouvait dans le texte.

- Item 4 : Déduire et interpréter

Le contexte permettait d'isoler le champ lexical autour de la thématique de la bagarre (« *goumé* » en créole). Cet exercice n'a pas entièrement été réussi.

Nous remarquerons que comparativement au texte français, quelques questions sont restées sans réponse dans le texte créole. Il se peut que certains élèves aient été confrontés à la difficulté de lire en créole ou ne disposaient pas d'un vocabulaire conséquent dans cette même langue.

3.4. Résultats du questionnaire

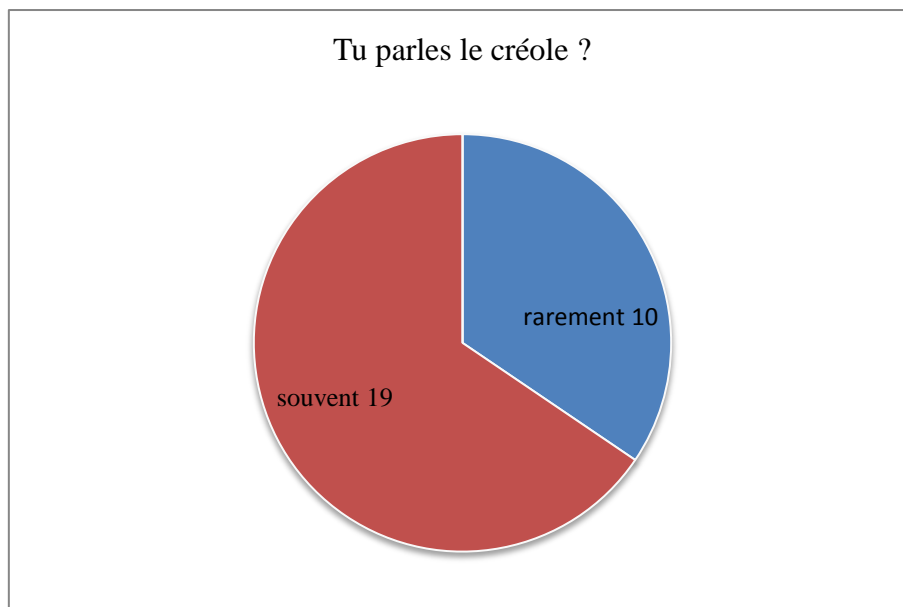
Le questionnaire élaboré devait nous donner quelques informations sur les pratiques linguistiques des élèves à l'oral et en lecture. Nous avons recensé 29 élèves comprenant 15 filles et 14 garçons. 23 d'entre eux vivent au Gosier, 1 à Saint-Anne, 1 à Pointe à Pitre et 4 autres dans une commune non précisée.

Le graphique 3 nous permet d'identifier les lieux où les élèves communiquent en créole. La plupart des élèves vivent dans le quartier rural de Grand-Bois et échangent en créole dans des lieux où ils se sentent en sécurité. Ces échanges se font à la maison quand c'est possible ou en classe. L'enseignante, lors de notre entretien, nous a confirmé qu'elle utilisait la langue créole dans toutes les situations de communication (à l'oral et à l'écrit). Les élèves communiquent avec leurs pairs dans la cour de l'école où ils peuvent parler librement en créole.



Graphique 3 . Lieu de communication

Le graphique 4 nous indique que 19 élèves parlent souvent le créole et 10 rarement, probablement des enfants qui ne se sentent pas à l'aise. Certains ont peu l'occasion d'échanger ou encore ne sont pas autorisés à parler en créole.



Graphique 4 . Fréquence d'utilisation du créole

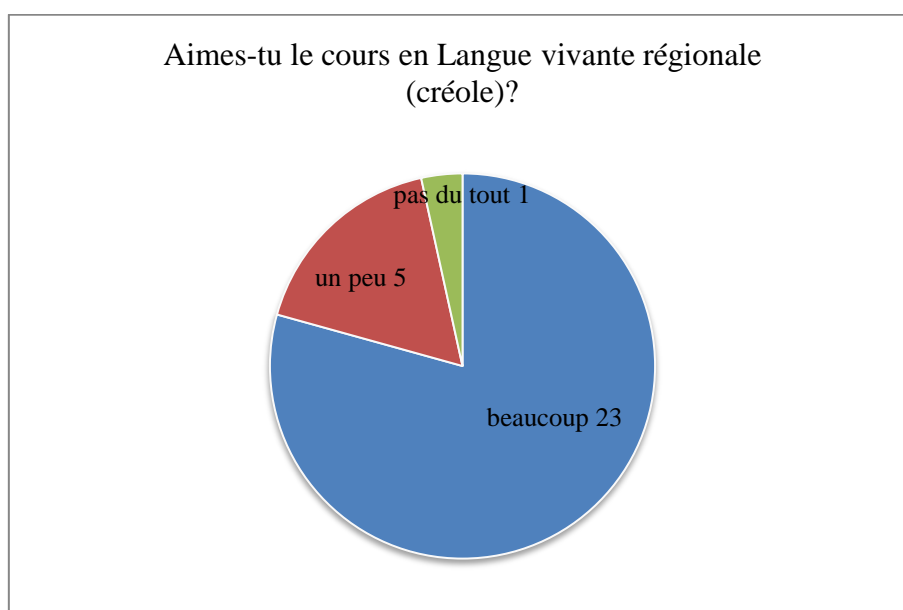
Le graphique 5 confirme que les élèves utiliseraient le créole majoritairement avec leurs pairs, leurs frères, leurs sœurs, leurs cousins et l'enseignante. L'enseignante nous indiquait au cours

de l'entretien que les parents lui faisaient confiance dans ce cadre. Seuls 15 enfants communiquent en créole avec leurs parents.



Graphique 5 . Identification des locuteurs

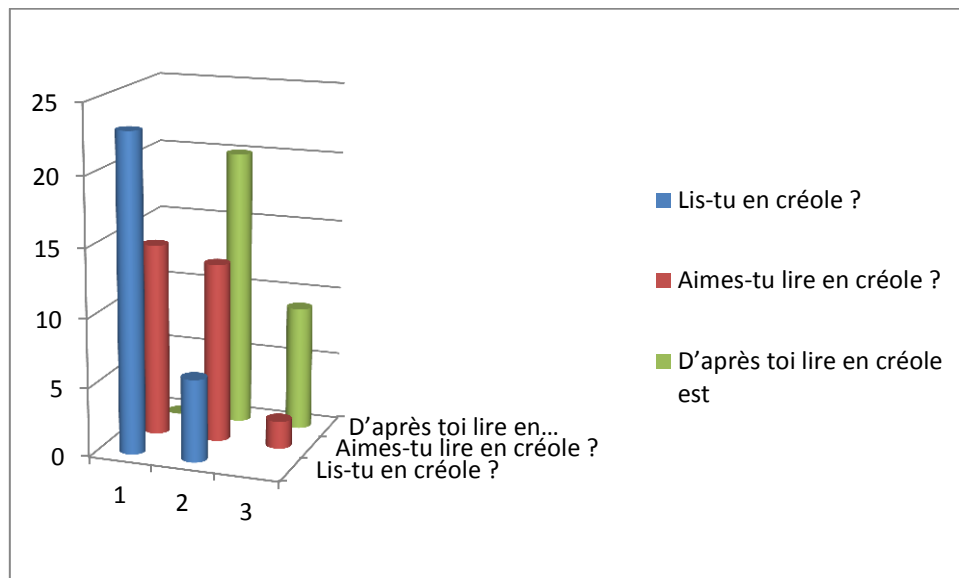
Le sixième graphique montre l'engouement des enfants pour la langue créole. L'enseignante a développé des échanges dynamiques autour de la langue créole et utilise celle-ci dans de nombreux projets tels que l'écriture d'une bande dessinée en créole.



Graphique 6 . Motivation pour la L.V.R.

Cette première série de questions corrobore la thèse du bilinguisme des élèves. Le créole fait partie totalement de leurs pratiques linguistiques quotidiennes.

Nous avons voulu savoir comment les élèves s'appropriaient la lecture en créole. Nous leur avons posé trois questions. Nous n'avons cependant posé aucune question sur la compréhension en lecture. A la question « Lis-tu en créole ? » 23 ont répondu positivement, 6 par la négative. A quelle lecture font-ils référence ? Serait-ce la lecture de panneaux publicitaires, de poésies ou de récits? A la question « Aimes-tu lire en créole ? » 14 ont répondu beaucoup, 13 un peu, 2 pas du tout. La moitié des élèves n'aiment pas lire en créole. Nous pouvons émettre les hypothèses suivantes : d'une part ils ont du mal à « décoder » en créole, d'autre part le vocabulaire peut gêner la compréhension. Il peut y avoir un manque de culture pour saisir les allusions de certains textes.



Graphique 7 . Perception de la lecture en créole

La question 8 était posée ainsi :

« D'après toi lire en créole est
 très difficile facile difficile
 Pourquoi ? »

Nous leur avons demandé de se justifier. Voici leurs réponses.

<p>Paskè chak lèt ka fè on son, i pa ka fè dé son (parce que chaque lettre produit un son) Parce que je suis habituée Parce qu'il y a des mots que je connais déjà Chaque son est une lettre ça ne change pas Je parle souvent le créole avec mes proches Il n'y a pas beaucoup de règles en créole et les mots sont faciles Je suis obligé de prendre un brouillon On écrit tout ce qu'on entend et aussi je me sens à l'aise avec cette langue</p> <p>Davwa i ka pwononé kon i ka make (parce que le créole se prononce comme il s'écrit) Dans ma famille on a l'habitude de parler et lire en créole Je sais le lire</p> <p>Davwa an ni labitid (étant donné que j'ai l'habitude) Difficile je ne suis pas très à l'aise dessus et je parle créole souvent J'ai l'habitude de lire en classe et parfois à la maison En créole, on lit ce que l'on voit Le créole est une langue que je parle depuis toute petite et j'adore c'est une langue que j'aime bien Parce qu'il faut bien prononcer les lettres</p> <p>An ka santi mwen alèz lè an ka palé kréyòl (Je me sens à l'aise lorsque je parle le créole) Il y a des mots en créole qui ne sont pas français Je ne suis pas habitué En créole je ne comprends pas tous les mots Parce que c'est la même prononciation en français et en créole Parce que je n'arrive pas à lire les mots Parce qu'il y a des mots que je ne comprends pas Parce qu'on lit ce qu'on voit, il n'y a pas de lettre muette Je suis habitué à lire en créole Parce que c'est notre langue, notre culture C'est difficile parce que je suis habituée avec la langue française mais je comprends un peu le créole</p>

Tableau 1 . Réponses à la question 8

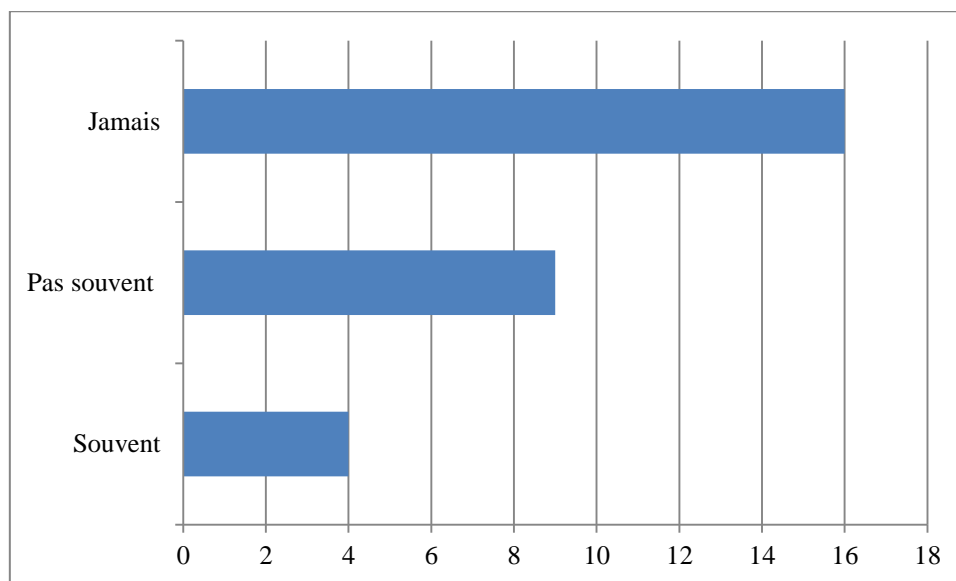
Pour huit élèves le créole s'écrit comme on le prononce donc pas de difficulté, pour 11 élèves c'est la langue de l'affectif celle qu'on utilise pour échanger ce qui leur permet de lire en créole. Neuf reconnaissent ne pas maîtriser la langue créole à l'écrit (incompréhension des mots, manque d'entraînement), un élève n'a pas répondu.

Nous avons demandé aux élèves d'évaluer leur niveau de compréhension en lecture. 16 élèves affirment ne pas avoir de difficulté en lecture, neuf pas souvent et quatre souvent. Les 29 sont unanimes à dire qu'ils ont progressé en lecture.

L'enseignante confirme au cours de notre entretien que les élèves en difficulté ont progressé. Nous lui avons posé la question suivante : Et les élèves en difficulté en lecture, ont-ils progressé depuis le début d'année?

Oui, ils ont progressé. Avec tout ce qui est mis en place ils ont progressé. Mais je ne sais pas si c'est le créole a joué un rôle. Pour moi le simple fait d'être à l'aise, de pouvoir s'exprimer de dire

avec ses mots son ressenti cela aide beaucoup. Je me suis rendu compte que même avec des élèves en grande difficulté d'écriture en début d'année sans avoir mis aucune progression en place, ces enfants ont amélioré tout seul leur écriture. Je suis exigeante avec eux.



Graphique 8 . Auto-évaluation des difficultés en lecture

3.5. Analyse des séances de lecture-compréhension

Nous avons observé et analysé deux séances de lecture-compréhension, l'une en créole l'autre en français.

3.5.1. Analyse de la séance en créole

Le 7 mars 2017, nous avons effectué notre première observation de séance de lecture compréhension en créole. Nous nous sommes appuyée sur la fiche de séance de l'enseignante, notre grille d'observation et l'entretien semi-guidé pour analyser cette séance. Notre observation a porté en termes quantitatifs sur la posture d'écoute, la prise de parole, les échanges au sein du groupe, les réponses et les arguments. Afin de compléter nos observations, nous avons photographié des productions d'élèves. Nous avons retranscrit quelques dialogues, nous avons par conséquent désigné l'enseignante par la lettre manuscrite E. et les élèves par la lettre G.

Dans notre première partie, nous avons présenté une conception contemporaine de la compréhension en lecture. Le modèle cognitif de Giasson (2012) est un modèle plus global

orienté vers les habiletés. Cela suppose une interaction entre ces habiletés. Il y a création de sens par le lecteur qui se sert du texte, de ses connaissances, de son intention de lecture.

Etait-il possible de travailler une séance de lecture compréhension en créole ? Pour l'enseignante de la classe c'est possible.

Lors de l'entretien semi-guidé nous lui posons la question suivante : Depuis quand utilises tu le créole dans ta classe?

A la base je n'utilisais le créole qu'en L.V.R. c'était un travail autour de la culture. Lorsque j'ai été sollicitée pour la classe bilingue, nous avons abordé le créole autrement à l'école. Il fallait ouvrir le créole ne pas voir seulement l'aspect culturel aller plus loin, voir un autre aspect, rentrer dans la langue. Je me suis rendu compte que les enfants une fois qu'ils avaient adhéré, qu'ils comprenaient assez bien. Ce qu'on faisait en lecture en français pourquoi ne pas le faire en créole. Ça été le travail pendant lors de mon expérience de classe bilingue.

Au cycle 3, l'enseignement de la L.V.R vise l'acquisition de compétences et de connaissances qui permettent l'usage plus assuré et plus efficace d'une langue autre que la langue française. Les enjeux centraux du cycle 3 en L.V.R. sont d'une part de développer des compétences langagières, d'autre part de découvrir la culture étrangère et régionale. Le programme culturel de ce cycle s'articule autour de trois axes : la personne et la vie quotidienne, les repères géographiques, historiques et culturels et l'imaginaire.

Tout au long de cette séance de la séance, nous vérifierons si les trois variables citées par Giasson sont en lien étroit et le rôle des connaissances du lecteur.

Voyons la variable « texte ». L'enseignante a extrait le texte de l'album « *Chouval a twa pat* » de Renée Clémence- Gotin (2006, annexe 4 bis). Cet album a été proposé par un élève qui a l'habitude de lire en créole et de participer à la dictée créole, organisée chaque année au mois d'octobre. Le texte est un récit en adéquation avec le programme culturel qui fait appel à l'imaginaire. C'est un texte narratif dans lequel l'auteur veut agir sur les émotions du lecteur, il utilise une structure temporelle.

La deuxième variable de Giasson (2012) est le contexte. Lors de cette séance, nous avons vu des élèves motivés et intéressés par le texte proposé. Nous avons noté une grande souplesse dans les types de regroupement (grand groupe, petit groupe, binômes ou travail individuel), les sous-groupes n'étaient pas fixes. Les élèves ont évolué dans un environnement positif, stimulant, et coopératif.

Nous avons suivi le déroulement de la fiche élaborée par l'enseignante :

- Phase 1. Emission d'hypothèses à partir du titre.

Une dizaine d'élèves ont émis des hypothèses, qui ont été retranscrites par un élève au tableau. La variable lecteur s'appuie entre autre sur les processus d'élaboration. Les élèves ont effectué des prédictions sur les caractéristiques de la situation.

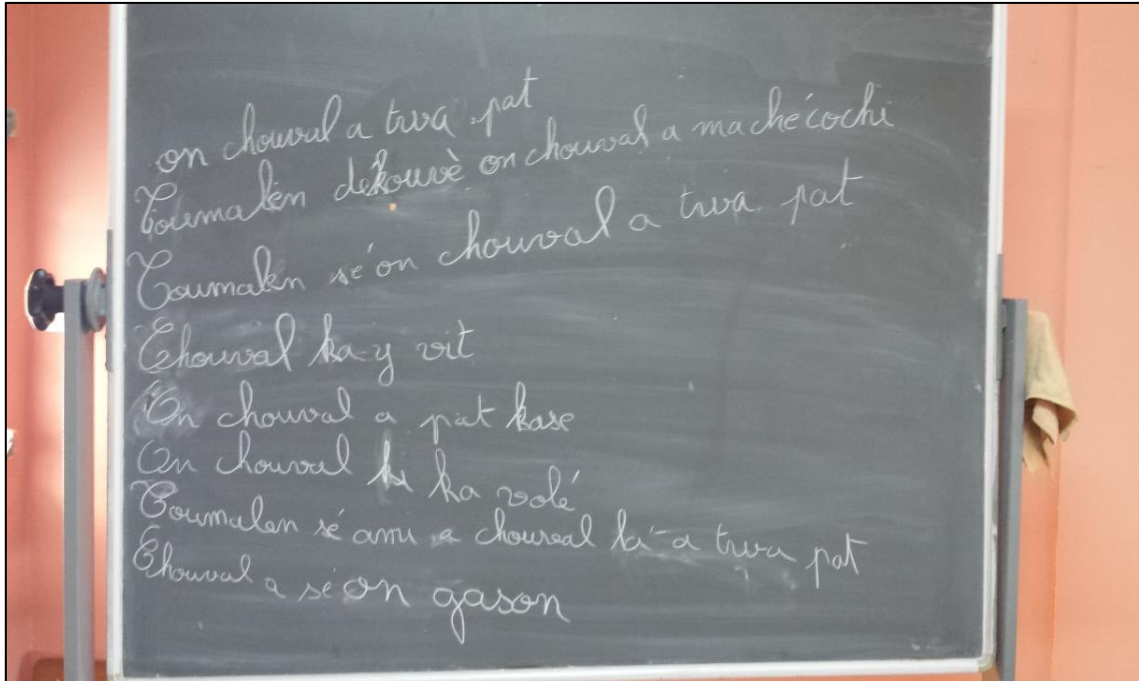


Photo 1. Emission d'hypothèses sur le titre

Lors de cette correction collective, quelques élèves ont signalé que certains mots étaient mal écrits en créole. Nous pouvons faire quelques remarques sur la variable lecteur. Les structures cognitives auxquelles les élèves font appel sont essentiellement des connaissances sur la langue (connaissances phonologiques). Rappelons-nous à la question « D'après toi lire en créole est très difficile, « facile » ou difficile ? » 20 ont répondu facile. En justifiant leurs réponses, ils ont évoqué les caractéristiques phonologiques et orthographiques des mots. Citons quelques réponses d'élèves, les réponses étaient en créole ou en français : « *paskè chak lèt ka fè on son, i pa ka fè dé son*, (parce que chaque lettre produit un son), parce que je suis habituée, parce qu'on lit ce que l'on voit, il n'y a pas de lettre muette, *davwa i ka pwononsé kon i ka maké* (les lettres s'écrivent comme elles se prononcent) ».

L'enseignante nous confirme que les élèves utilisent l'une ou l'autre des langues :

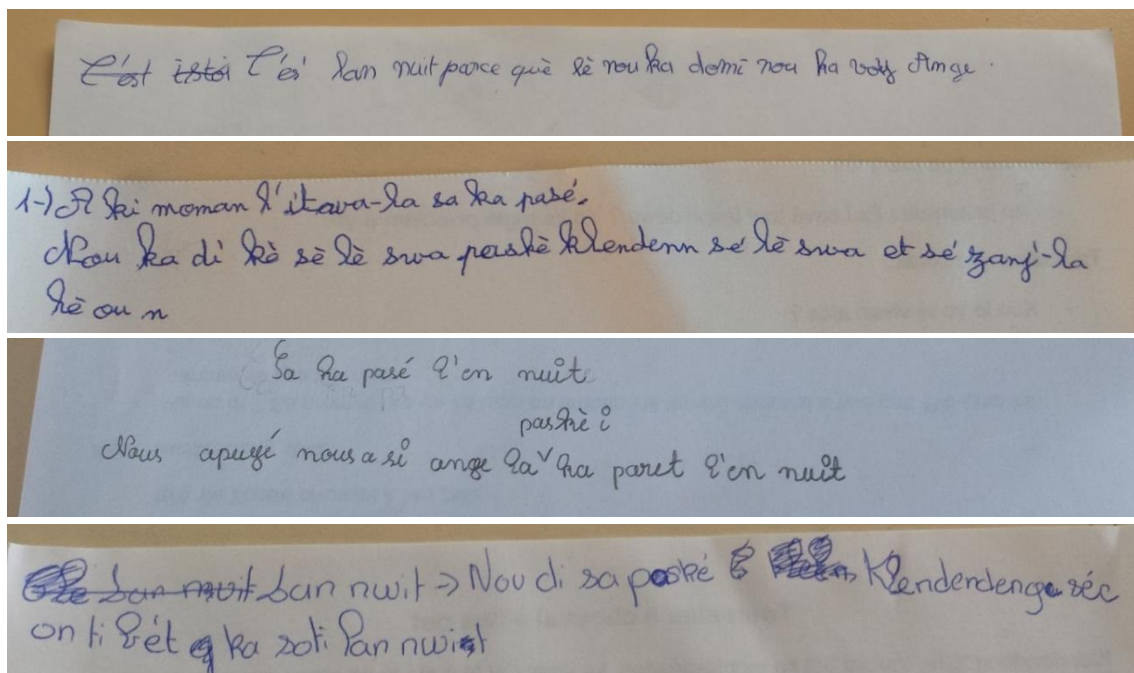
Lorsque nous faisons le jogging d'écriture je n'impose pas la langue. Lorsque l'on parle de leur pays, lorsqu'on parle de la peur (*référence au déménagement en décembre 2016 qui a suscité de vives inquiétudes*), il y a une montée d'adrénaline ils utilisent le créole, on sent que c'est quelque part en nous. Il apparaît intéressant d'exploiter cela.

Pour compléter la variable «lecteur», nous devons également tenir compte des structures affectives. Tout au long de la séance, nous avons observé des élèves attentifs, intéressés par le texte proposé, voire même confiants.

- Phase 2. Faire des inférences (quand se passe l'action ?).

L'enseignante demande à l'élève qui connaît l'histoire de lire le début du texte.

Dans cette stratégie, on fait appel aux connaissances du lecteur pour comprendre le moment. Les échanges dans les groupes se font en créole ou en français. Au cours de ces échanges, nous avons noté que l'alternance codique intervenait à tout moment de la conversation et les élèves ne se rendaient pas compte du code qu'ils utilisaient à tel ou tel moment. Les interactions sont en lien avec le travail demandé, il n'y a pas de discussion hors du contexte. Les discussions se font dans le calme, chacun ayant la possibilité de s'exprimer. Les réponses sont rédigées en créole. Nous constatons que certains utilisent des connecteurs tels que *davwa* (parce que).



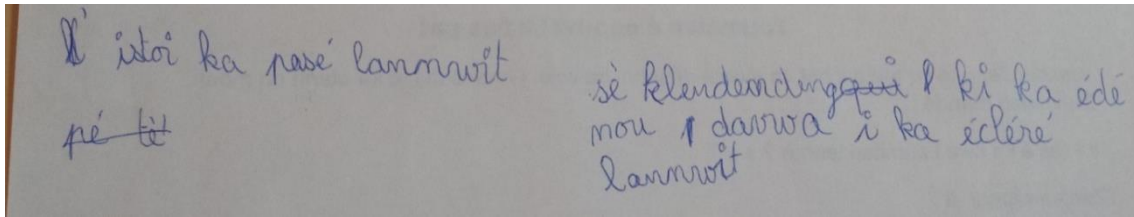


Photo 2 . Quelques réponses à la question *Ki koté istwa la ka pasé ? (Où se passe l'histoire ?)*

La prise d'indices est différente selon les groupes mais tous sont d'accord sur le moment. L'enseignante demande à chaque groupe d'expliquer son choix. Sur les neuf groupes, quatre ont repéré le mot « *klendendeng* » (luciole). Les élèves évoluent dans un contexte socio-culturel qui leur permet d'élargir leur champ lexical sur la faune. Deux autres font référence aux anges, ce qui évoque pour eux le monde de l'invisible, le monde de la nuit. Quatre groupes parlent de leur vécu.

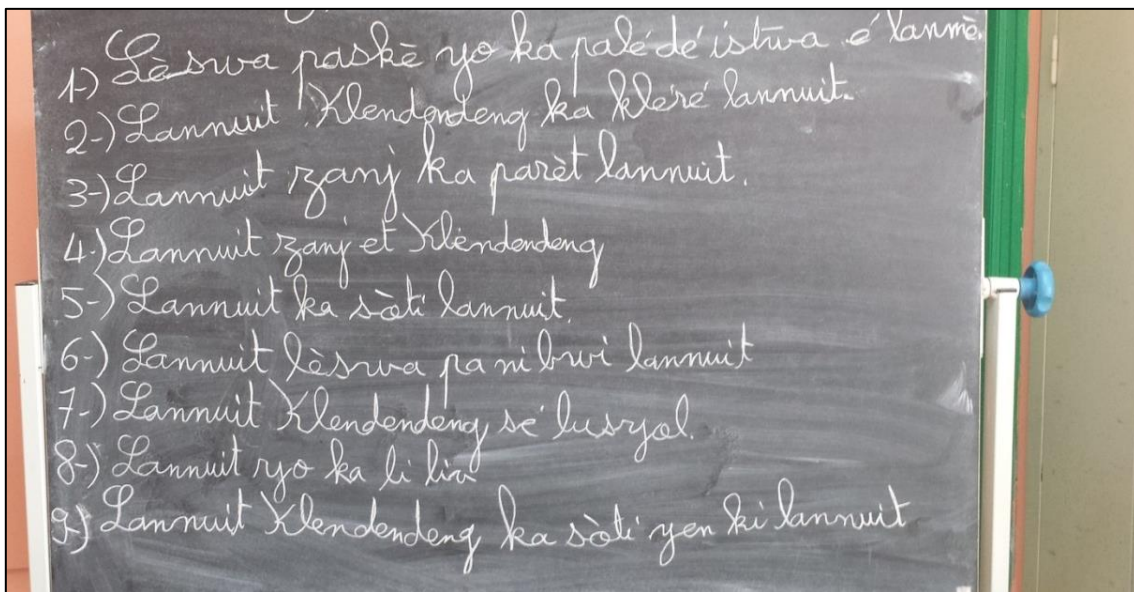


Photo 3. Justificatifs de la réponse *lannuit (la nuit)*

L'enseignante fait la synthèse.

E. : *Ka ki permèt zòt di klendendeng sé lisyol ? (Qu'est-ce qui vous a permis de dire que klendendeng est une luciole)*

G. : *Nou té konnnèt. (Nous le savions)*

E. : *Zòt apiyé zòt asi kisa ? (Sur quoi vous êtes vous appuyés ?)*

G. : *Nos connaissances personnelles*

E. : *Konésans pèrsonèl ka édé nou pou réponn. Mè tout gwoup pa té sav ka ki on klendendeng. Yo, yo apiyé asi dèt biten. (Vos connaissances personnelles vous ont aidé à*

répondre. Mais toute la classe ne savait pas ce qu'est un klendendeng. Les autres se sont appuyés sur d'autres éléments).

Dans la variable « lecteur » interviennent les processus. Dans cette phase, les élèves ont eu recours aux processus d'intégration, processus qui permettent de créer des liens entre les propositions ou entre les phrases. Il s'agit d'une part des référents et des connecteurs et d'autre part des inférences. Ces dernières permettent d'inférer les relations implicites entre les propositions ou les phrases, ces inférences peuvent être fondées soit sur le texte, soit sur les références du lecteur. Selon le modèle de J. Cunningham⁷, pour parler d'inférence il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale du texte. On parle alors de compréhension inférentielle dans laquelle le lecteur utilise ses propres connaissances pour donner du sens.

Dans l'exemple qui nous intéresse l'enseignante pose la question : « *A ki moman istwa lasa ka pasé ?* » (Quand se passe cette histoire ?). En s'appuyant sur la première phrase : « *klendendeng té la, tou piti bèt ka monté-désann, ka volé* » (klendendeng était là, petite bête qui montait, descendait qui volait), les élèves ont pu établir soit des inférences logiques *klendendeng* est une luciole donc un animal qui se déplace la nuit. Ou encore des inférences pragmatiques on peut supposer que *klendendeng* est une luciole mais il faudra que la suite du texte nous le confirme.

- Phase 3. Retrouver les personnages du texte et les présenter.

Une nouvelle stratégie est travaillée lors de cette phase. Au cours de cette phase, les élèves travaillent sur l'inférence des sentiments des personnages à partir de la description de leurs comportements et des caractéristiques de la situation.

A ce stade on ressent une légère fatigue des élèves. L'enseignante doit répéter la consigne plusieurs fois : « *Ki aktè nou ka touvé an tèks la ?* Quels sont les personnages du texte ? *Lè zòt ké maké sé aktè la ,zòt pé souligné yo an tèks la . Lè zòt ké touvé yo, atravè sa zòt li, zòt ké maké santiman a zòt. Kijan zòt ka défini sé aktè lasa ? Ki ajèktif kalifikatif pou ké pé mèt pou èkspliké karaktè ou fason a aktè la ? Es zòt konpwann ?* » (Quand vous trouverez les personnages , vous pouvez les souligner. D'après ce que vous avez lu, vous les décrirez . Comment pouvez-vous définir les personnages ? Quels adjectifs qualificatifs peuvent caractériser les personnages ?). La consigne est reformulée en français par un élève.

⁷ Le modèle conceptuel des inférences (J. Cunningham (1987))

Les élèves se regroupent par trois. La discussion se fait en français ou en créole dans les groupes. En passant dans les groupes, nous constatons que les élèves ont trouvé le nom des personnages, mais ont du mal à les caractériser. La lecture en créole paraît laborieuse pour certains. Tous les mots ne sont pas compris. Or 20 élèves avaient répondu que lire en créole est facile. L'enseignante passe dans les groupes pour les stimuler, les encourager. Elle demande aux élèves d'identifier les mots clés ou les phrases clés. Les échanges se font en créole entre l'enseignante et les élèves.

Lors de la mise en commun, l'enseignante fait la synthèse. Les élèves ont trouvé les quatre personnages principaux *Toumalen*, *Zanj la*, *Klendendeng*, *Chouval a twa pat* et deux personnages secondaires *Gran Ma* et *Gran pa*. Pour caractériser d'une part *zanj la* et d'autre part *Toumalen*, les élèves se sont appuyés sur des mots clés ou des phrases clés relevés dans le texte :

- *Zanj la : on gadyen kon mwèn. (L'ange : un gardien comme moi)*
- *Toumalen : Piti tigason /Piti-lasa ka sanmm sa i pa pè ayen./ yo ka kriyé-y Toumalen. (Toumalen : un petit garçon/cet enfant ne semble avoir peur de rien/ on l'appelle Toumalen)*

Les caractéristiques des autres personnages sont cherchées collectivement.

E.: *Ki wòl a yo ? (Quel est leur rôle ?)*

G.: *Toumalen sé on ti gason , i malen ,i kontrolè.(Toumalen est un petit garçon, il est malin, il est indiscret).*

G.: *Zanj la I vlé pwotejé Toumalen. Sé protektè a Toumalen. (L'ange veut protéger Toumalen, c'est son ange gardien)*

G.: *Klendendeng i ka kléré Toumalen, i ka édé, i ka menné jisk ora chouval a twa pat.(La luciole éclaire Toumalen, elle l'aide , elle l'emmène jusqu'au cheval à trois pattes).*

G.: *Chouval a twa pat i ni on pat ka touché tè. Pat ay ka touné viré, Chouval a twa pat dwol, i ka fè pè, biza, èktraòdinè.(Le cheval à trois pattes , a une patte qui ne touche pas le sol. Sa patte tourne dans l'air. Il est drôle, il fait peur, il est bizarre, extraordinaire).*

Les connaissances du lecteur jouent un rôle prépondérant dans la compréhension en lecture. En effet, plus le lecteur possède d'informations sur un sujet et plus il est apte à comprendre, à retenir et à faire des inférences à partir du texte lu.

Au cours de l'entretien, l'enseignante nous a confirmé qu'elle sollicitait les connaissances culturelles des enfants :

Les enfants n'utilisent pas le créole au quotidien mais ils baignent (bénéficient) à Grand-Bois dans un milieu culturel où les parents et notamment les grands-parents leur donnent les termes. Beaucoup d'enfants vivent chez les grands-parents. Effectivement à Grand-Bois les élèves ont des connaissances sur les fruits les animaux. En ce moment je travaille sur les proverbes beaucoup d'enfants m'emmènent les proverbes en me disant ma grand-mère me dit telle chose ... Ils sont souvent avec les grands parents qui leur transmettent ces connaissances culturelles.

L'enseignante a aidé les élèves à établir un pont entre leurs connaissances et le contenu du texte. Les interventions de l'enseignante ont permis de stimuler les connaissances des élèves et d'illustrer comment ces connaissances aident à mieux comprendre le texte.

Concernant le vocabulaire, nous n'avons noté aucune demande particulière des enfants. Selon nous les élèves ont compris le texte globalement. Au cours de cette lecture silencieuse individuelle, certains élèves quittaient souvent le texte des yeux. Le travail par groupe a permis aux élèves d'échanger entre eux et de comprendre certains mots. Nous faisons l'hypothèse qu'ils se sont dispensés d'une compréhension littérale car ils ont pu éclairer entre eux le vocabulaire.

3.5.2. Analyse de la séance de français

Pour compléter notre analyse, nous avons observé une séance de lecture compréhension en français le 10 mai 2017. La fiche de séance de lecture de l'enseignante se trouve en annexe 4. Nous analyserons les phases 1 à 6, la séance n'ayant pas été menée dans son intégralité. Nous avons identifié les différents locuteurs ainsi : E. pour l'enseignante, G. pour les élèves.

La variable textuelle a un caractère influant sur les stratégies de lecture. L'enseignante a choisi une histoire « un martien », tirée du livre *Nouvelles histoires pressées*, Bernard Friot (1988). C'est un récit court, un texte narratif qui permet d'agir sur les émotions du lecteur.

De même, la variable « contexte » aide à une meilleure compréhension de la lecture. La séance a eu lieu un jour de pluie. Six élèves étaient absents. Ils ont été agités au cours de cette séance. Le retour dans leur ancienne école était imminent. Ils ont néanmoins participé et collaboré aux activités de groupe.

- Phase 1. Faire des inférences (de façon collective).

L'enseignante fait un rappel.

E.: Lors des dernières séances vous vous êtes basés sur des mots. Qu'avons-nous retenu pour mieux comprendre ?

G.: Nous devons nous appuyer sur des indices.

E.: Nous allons faire un travail collectif je vous propose de poursuivre le travail sur la prise d'indices. L'enseignante a utilisé deux textes. Les élèves devaient retrouver un lieu. Le travail a été mené collectivement. L'enseignante conclue.

E.: Un mot ou un groupe de mots peuvent me permettre de répondre à la question. J'ai répondu à cela parce que je me suis basée sur tel élément.

- Phase 3. Retrouver un lieu.

E.: Maintenant vous allez vous mettre par groupe et travailler sur un texte d'abord individuellement puis vous allez vous concerter.

Les élèves se répartissent dans des groupes, le texte est distribué par l'élève de service.

L'enseignante donne les consignes : « le travail va se faire en plusieurs phases, vous allez chercher un lieu. C'est un courrier qu'un enfant adresse à ses parents. Où se trouve l'auteur de cette lettre ? Vous devez surligner les indices qui vous permettent de répondre à la question. Vous travaillez 5 minutes seul. »

Les élèves s'agitent, les groupes ne sont pas complets. La classe se réorganise en raison de l'absence de certains élèves.

L'enseignante reprend la consigne : «Avez-vous compris ? »

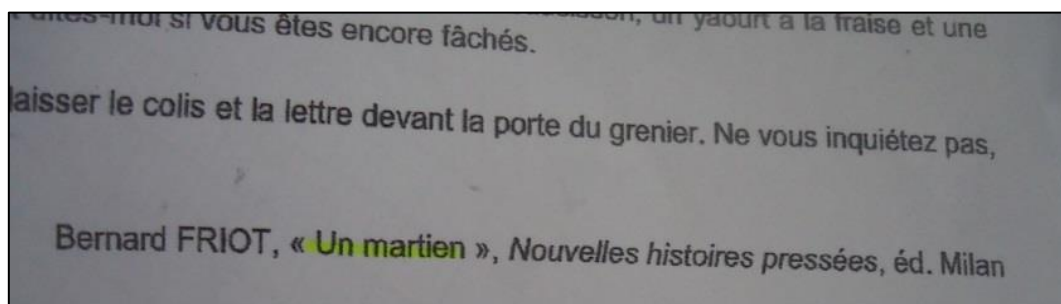
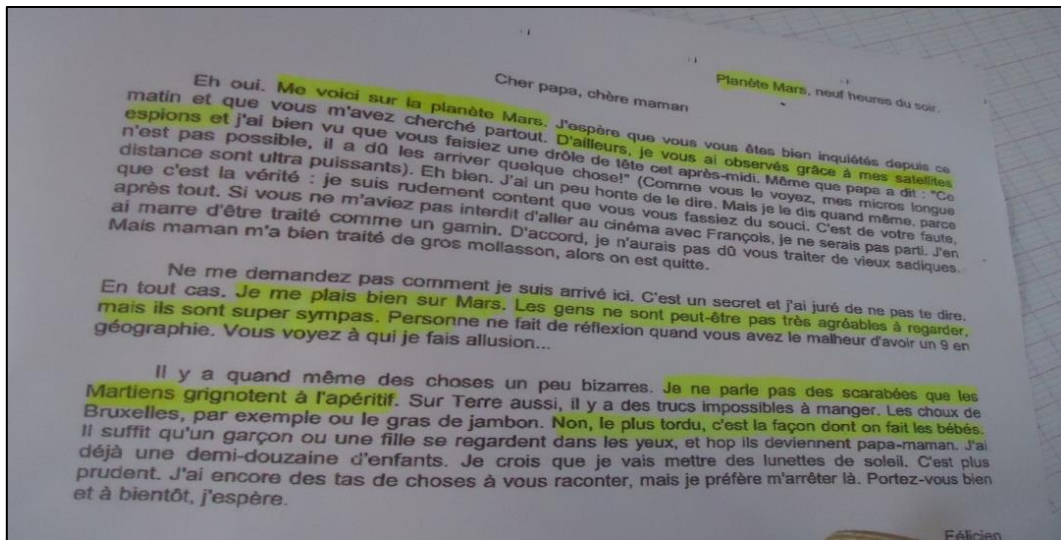
Les élèves s'engagent dans une lecture silencieuse du texte « un martien » de Bernard Friot. Au bout des 5 minutes, l'enseignante rappelle que chacun doit écrire où se trouve l'auteur de la lettre et expliquer son choix au groupe. La discussion s'engage entre les pairs. Les élèves confrontent leurs réponses. L'enseignante passe dans certains groupes pour stimuler la recherche.

Nous avons relevé les réponses que nous avons synthétisées dans un tableau. Dans la colonne de gauche nous trouverons les lieux, dans la colonne le nombre de réponses.

Réponses des élèves	23 présents
Grenier	10
Mars	12
Chambre	1

Tableau 2 . Lieu trouvé par les élèves

Pour 12 élèves l'auteur de la lettre se trouve sur la planète Mars. Voici les indices prélevés.



Photos 4 et 5. Indices prélevés justifiant le lieu (Mars)

Pour 10 autres, il se trouve dans le grenier.

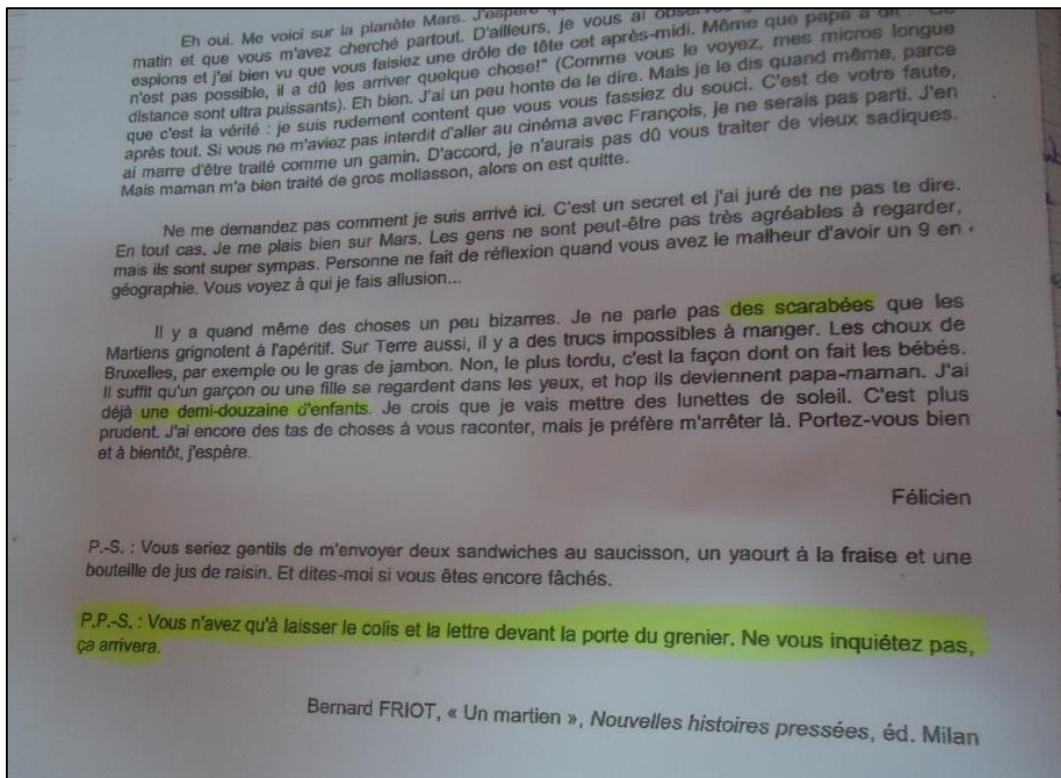


Photo 6. Indices prélevés justifiant le lieu (grenier)

La prise d'indices est différente. Tout le texte a été lu par les enfants mais tous connaissaient-ils la signification de post-scriptum(PS) ? Certains se sont appuyés uniquement sur le texte, d'autres sur le PS.

Les travaux de groupe sont restitués. Chaque rapporteur doit justifier le choix de son groupe.

1 ^e groupe	L'auteur se trouve sur Mars. Planète Mars en haut du texte 1 ^{er} paragraphe : me voici sur la planète Mars. 2 ^e paragraphe je me plais sur la planète Mars. Titre de l'histoire un martien.
2 ^e groupe	L'auteur se trouve dans un grenier. Vous n'avez qu'à laisser le colis et la lettre devant la porte du grenier. Ne vous inquiétez pas, ça arrivera.
3 ^e groupe	L'auteur se trouve dans un grenier. Dans le grenier il y a des bêtes, des scarabées.
4 ^e groupe	L'auteur se trouve dans un grenier. Pour envoyer les gens ou de la nourriture sur Mars, ce serait difficile.
5 ^e groupe	L'auteur se trouve sur Mars. Le groupe 5 donne les mêmes indices que le groupe 1.
6 ^e groupe	L'auteur se trouve dans un grenier. C'est dans son imagination qu'il est sur Mars. Le groupe 6 donne les mêmes indices que le groupe 2. Il ajoute un indice du deuxième paragraphe : ne me demandez pas comment je suis arrivé ici. C'est un secret et j'ai juré de ne pas te dire.

Tableau 3. Recueil des travaux de groupe

L'enseignante organise un débat collectif en faisant lire à nouveau lorsque c'est nécessaire certains passages. L'enseignante aide à démystifier les propos de Félicien pour montrer qu'il a conçu un stratagème.

E.: Qui parle dans cette histoire ? Qu'est-ce qui se passe ?

G.: Un enfant a disparu, il envoie une lettre à ses parents

G.: Il était caché

G.: Félicien a eu une mauvaise note en géographie. Ses parents ne l'ont pas laissé aller au cinéma avec son ami François.

E.: Pour quelle raison ?

G.: Parce qu'il a eu un 9 en géographie.

E.: Il a eu une mauvaise note en géographie et il décide donc de ... ?

G.: Il décide de s'enfuir

E.: Où s'enfuit-il?

G.: Il décide de s'enfuir dans le grenier pour se cacher.

E.: Que dit-il à ses parents ?

G.: Il dit qu'il est sur Mars.

E.: Il dit qu'il est sur Mars. Mais sa planète Mars se trouve où en réalité ?

G.: Dans le grenier.

L'enseignante fait remarquer aux élèves qu'il y a à la fin du courrier le post-scriptum suivi d'un post post-scriptum.

E.: Si on se contente du texte, on dira qu'il est sur Mars.

L'enseignante demande à un élève de relire les passages surlignés. Elle demande aux élèves qui n'avaient pas trouvé cette réponse s'ils sont alors convaincus. L'enseignante conclut que l'enfant imagine qu'il est sur Mars :

E.: Il a fait un courrier à ses parents pour montrer sa désapprobation. Nous sommes d'accord qu'il est dans le grenier et que les denrées devront être déposées devant le grenier.

La stratégie développée par l'enseignante vise une inférence : le lieu. Cette stratégie met l'accent sur les indices qui mènent à l'inférence et sur la façon de vérifier ces indices. La relation n'était pas complète entre les trois variables du modèle de Giasson. La variable contexte n'a pas permis à la totalité des élèves de réussir.

Quel rôle a le créole en lecture ? La lecture compréhension en créole est-elle profitable aux élèves ? Ont-ils progressé ? Voyons le point de vue de l'enseignante.

3.5.3. Le point de vue de l'enseignante

Tu as donc travaillé les faits de langue en créole. Quelle est ton approche de la lecture en créole ? Quelles stratégies mets-tu en place en lecture créole ?

Pour moi une stratégie est identique que l'on soit en anglais en français ou en créole ... Le but c'est de comprendre. Pour moi si l'enfant a la stratégie en français, il n'aura qu'à appliquer la même stratégie en créole. Toutefois il y a beaucoup d'enfants qui ne lisent pas en créole régulièrement en créole. Dans ce cas je lis ou je fais lire le texte par un élève qui a une lecture aisée afin que les élèves aient le même niveau de compréhension. J'ai constaté qu'ils sont plus à l'aise, donc je vais progressivement les laisser lire seuls.

Dans ta progression, tu t'es rendu compte que les élèves sont capables de lire en créole. As-tu le sentiment qu'ils comprennent mieux ?

La lecture orale par moi ou un élève bon lecteur est une aide à la compréhension. Ils répondent plus facilement. Il faut aller plus loin, les mettre en autonomie, leur demander de lire seuls le texte, voir le niveau de compréhension de chaque élève lorsqu'ils sont seuls face au texte de créole. Pour moi c'est une étape à franchir.

Et les élèves en difficulté en lecture, ont-ils progressé depuis le début d'année?

Oui, ils ont progressé. Avec tout ce qui est mis en place ils ont progressé. Mais je ne sais pas si c'est le créole a joué un rôle. Pour moi le simple fait d'être à l'aise, de pouvoir s'exprimer de dire avec ses mots, son ressenti cela aide beaucoup. Je me suis rendue compte que même avec des élèves en grandes difficulté d'écriture en début d'année, sans avoir mis aucune progression en place, ces enfants ont amélioré tout seul leur écriture. Je suis exigeante avec eux.

3.5.4. Bilan des deux séances

Lors de chaque séance, l'enseignante a explicité les objectifs et les stratégies visés. A chaque fois, un texte a assuré la mise en place des stratégies. La confrontation des points de vue et la prise en compte des erreurs ont joué un rôle très important dans les processus d'apprentissage. Aussi, une des clés de ce travail a reposé sur la mise en commun des réponses et des procédures ainsi que sur les échanges qui se sont installés entre élèves avec ou sans l'enseignant. La pertinence des réponses et celle des moyens mis en œuvre pour les produire a été débattue collectivement. L'enseignante favorisait l'explicitation des démarches ayant conduit à ces réponses. Le travail de raisonnement sur les textes a fait prendre conscience de l'existence des connaissances méta-cognitives (savoir ce que l'on sait, savoir ce que l'on sait faire, savoir quand et pourquoi mettre en œuvre ces savoirs) et de la nécessité de vérifier sa compréhension.

Nous avons observé une enseignante attentive à ses élèves qui met tout en œuvre pour stimuler la réflexivité sur la lecture. L'enseignante a une bonne maîtrise du créole. Au cours de la séance de lecture en créole, les élèves étaient rassurés. En effet, ils comprennent la langue créole et l'utilisent régulièrement dans la classe. Les compétences langagières ont atteint le niveau A.2 (intermédiaire ou usuel) requises par le C.E.C.R.L. Par ailleurs, le contexte socio-culturel de l'école, de la communauté, de la famille enrichit les connaissances des élèves.

L'environnement rassurant permet la construction progressive de stratégies de lecture. L'enseignante utilise régulièrement la langue dans des disciplines linguistiques et non linguistiques avec passion. Nous pouvons donc confirmer partiellement notre première hypothèse selon laquelle, les pratiques pédagogiques utilisant le créole développent la sécurité face à la tâche. La connaissance de certains faits culturels concourt à améliorer la compréhension en lecture. Toutefois la maîtrise imparfaite des procédures de décodage de la langue créole peut être un obstacle à la compréhension car l'identification des mots devient une opération coûteuse et contraignante.

Nous ne sommes pas en mesure de valider la seconde hypothèse. La contextualisation des supports en lecture ne facilite pas nécessairement le développement des compétences littéraires car elle mobilise l'imaginaire des élèves construit lors des séances de créole. En effet, nous avons observé deux séances : l'une en créole et l'une en français au cours desquelles les élèves mettaient en place des stratégies pour comprendre un texte. Ces stratégies sont travaillées en amont par l'enseignante en lecture compréhension français, puis réinvesties en créole.

CONCLUSION

La lecture est un processus interactif de construction de sens entre le lecteur, le texte et le contexte. Dans la mesure où la qualité de cette interaction est tributaire de la capacité du lecteur efficace à exploiter à bon escient son répertoire de stratégies, l'enseignement explicite des stratégies de lecture s'avère indispensable.

La dimension socio-linguistique de la Guadeloupe se traduit encore par une langue en position haute (le français) et une langue en position basse (le créole) même si la lecture de Prudent nous a permis de modérer ce point de vue. Les élèves ont implicitement acquis des compétences en réception (ils comprennent la langue créole) ; il s'agit dès lors de les inciter à produire. Les activités de communication langagières comprennent également la lecture. Savoir-lire, c'est bien entendu être un bon « décodeur » mais c'est aussi et surtout comprendre ce que l'on lit. Pour cela, il est essentiel d'activer, un certain nombre de processus de compréhension et de donner à l'élève l'habitude de chercher le sens de ce qu'il lit. L'absence de stratégies de lecture susceptibles de favoriser une construction progressive du sens peut néanmoins laisser les élèves dans un état de blocage total.

L'élève peut comprendre le texte en créole en réinvestissant les stratégies acquises pour comprendre un texte. Nous utilisons donc une démarche spiralaire dans laquelle le créole s'est associé au français pour favoriser les stratégies de compréhension : comment fait-on pour comprendre un texte? comment faire pour inférer ? L'utilisation du créole peut s'avérer intéressante dans la mesure où les contenus peuvent évoquer des univers familiers, des situations de la vie quotidienne, des aspects culturels de notre société. Toutefois, la confrontation à des textes en créole ne doit pas mettre les élèves en difficulté au niveau du décodage et plus particulièrement des tournures syntaxiques.

Les enjeux de l'intervention pédagogique en lecture sont grands en milieu bilingue. Par l'acquisition d'un répertoire de stratégies en lecture, les élèves deviennent des lecteurs mieux outillés pour comprendre pleinement le sens des textes. Le comportement stratégique qui en résulte sera également mis à profit dans la construction d'un rapport plus positif à soi, à l'autre et à la langue. Il importe donc de construire des activités de lecture qui amènent l'élève à valoriser et apprécier ses habiletés de lecteur mais aussi à discuter, à des fins identitaires, les repères linguistiques et culturels rencontrés.

Les expériences pédagogiques isolées puis les classes bilingues ont ouvert le chantier de la contextualisation de l'enseignement. Aujourd'hui, il est nécessaire de former, d'encourager

des enseignants qui concilient comme nous le préconise Prudent « culture créole *et* culture française».

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET SITOGRAPHIQUES

Ouvrages et articles

Anciaux, F, (2012), Vers une didactique de l'alternance codique en éducation aux Antilles françaises , in RIVIÈRE, V, (Ed.), *Spécificités et diversité des interactions didactique*, Paris, Editions Riveneuve, pp. 97-112,

Anciaux, F. et Forissier, T. et Prudent, L. F. (2013), *Contextualisations didactiques Approches théoriques*. Paris : L'Harmattan.

Berthier, N., (1998), *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales, Méthodes et exercices corrigés*, Paris : Armand Colin

Carayol et Chaudenson, (1978), « Diglossie et continuum linguistique à la Réunion », in *Les français devant la norme*, Nicole Gueunier, Emile Genouvrier, Khomsi (Abdelhamid), éd., Paris, Champion, pp. 175-190

Dorville A.,(2003), L'école face à la diversité linguistique des élèves : quels choix didactiques ? Quelles stratégies linguistiques ? in « *le créole et le français dans l'école* », Actes du colloque des 26,27, 28 octobre 2002, SPEG p .30.

Durizot Jno-Baptiste,P., (1996), *La question du créole à l'école en Guadeloupe :Quelle dynamique ?*, Paris : L'Harmattan.

Fayol Michel (2003), « La compréhension : évaluation, difficultés et interventions ». Conférence de consensus, Paris 4 – 5 décembre 2003.

Giasson,J,(2011), *La compréhension en lecture*, Canada : de Boeck

Giasson,J.(2012), *La lecture, apprentissage et difficultés*, Canada :de Boeck

Gumperz, John J., (1982), *Discourse strategies*, Cambridge : Cambridge University Press. On a une traduction française de cet ouvrage, à l'exception des chapitres 6 et 7, dans *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan, 1989.

Irwin J.,(1986), *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New-Jersey: Prentice-Hall.

Jeannot-Fourcaud, B. et Durizot Jno-Baptiste, P., (2008), L'enseignement du français en contexte diglossique guadeloupéen : états des lieux et propositions. In T.KARSENTI, R. P. GARY, & A. BENZIANE, *Former les Enseignants du XXIème siècle dans toute la Francophonie*, pp. 61-73, Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal

Mannette, M.,(2015), mémoire de master créole *Enjeux d'un enseignement bilingue créole-français en maternelle en Guadeloupe* sous la direction de M. Lambert Félix Prudent

Nazaire, Derrien, Prudent, (2008), *Langues et cultures régionales créoles: du concours à l'enseignement*, CRDP Martinique, SCEREN, coll. Atouts pour réussir,

Prudent, L.F.,(1981), Diglossie et interlecte, *Langages*, 61 : 13-38.

Rutil A.,(2002), « Les premiers enseignements de la mise en place de la langue et de la culture créoles »in « *le créole et le français dans l'école* », Actes du colloque des 26,27,28 octobre 2002, SPEG

Souprayen-Cavery, (2005), « Contacts de langues à la Réunion. Un voyage à travers la traduction français/créole ». In Prudent, L.F., Tupin,F., Wharton, S. *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne : Peter Lang, p. 99-110.

Telchid, S., (2002), *Bwa pou nou alé*, Pointe-à-Pitre, Jasor

Sites web et documents dans Internet

Académie de la Guadeloupe, *Projet académique 2014-2016*. Repéré à https://www.ac-guadeloupe.fr/academie/projets_dacademie/projet_dacademie_2014_2017 consulté le 13 mars 2017

Académie de la Guadeloupe, *Projet académique 2016-2019*. Repéré à https://www.ac-guadeloupe.fr/academie/projet_dacademie_2016_2019 c
onsulté le 13 mars 2017

Bulletin officiel de l'Education Nationale et de la Recherche numéro 33 du 13 septembre 2001, *Développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2001/33/encartc.htm>. consulté le 13 mars 2017

Bulletin officiel de l'Education Nationale spécial n°11 du 26 novembre 2015

Chauveau, G., (2004), « Apprendre à lire et écrire » Conférence de Gérard Chauveau, Saint Samson sur Rance, mercredi 5 mars 2004

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

Eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016

Hazaël_Massieux M.C. (1996) Du français, du créole et de quelques situations plurilingues : données linguistiques et sociolinguistiques. Université de Provence. <http://creoles.free.fr/articles/MCHM96.pdf> consulté le 13 mars 2017

ANNEXES

Table des annexes

Annexe 1 Texte « un retour très attendu »	53
Annexe 2 Texte « kijan Jojo é Polo vin zanmi ».....	55
Annexe 3 Questionnaire adressé aux élèves	56
Annexe 4 Fiche de séance de lecture compréhension en créole	58
Annexe 4 bis Texte support en créole.....	59
Annexe 5 Fiche de séance de lecture compréhension en français	60
Annexe 5 bis Texte support en français.....	63
Annexe 6 Grille d'observation de séance de lecture	64
Annexe 7 Entretien avec l'enseignante de la classe de CM 2.....	65

ANNEXE 1 Evaluation diagnostique Texte français

EVALUER LA COMPREHENSION DES TEXTES NARRATIFS AU CM

CONSIGNE : Lis le texte ci-dessous. Réponds aux questions suivantes en relisant chaque fois le texte.

Un retour très attendu

Par une sombre nuit d'hiver, un voyageur avançait sur une route déserte. Il venait de parcourir plusieurs kilomètres sans avoir vu une seule habitation.

Le temps se faisait de plus en plus menaçant, ce qui le contrariait.

5 Un vent glacé s'était levé, soulevant des nuages de poussière, secouant les branches des arbres qui gémissaient en poussant devant lui d'énormes nuées noires.

Soudain, un éclair zébra le ciel et le tonnerre gronda dans un tumulte d'enfer. L'homme s'arrêta net et se mit à trembler. L'orage s'annonçait terrible. Il scruta les arbres qui bordaient la route, mais l'obscurité était devenue telle qu'il ne vit rien d'autre que des ombres.

10 Quelques secondes plus tard, un second éclair zébra le ciel. Cette brève clarté permit à l'homme de repérer la silhouette d'une maison, au sommet d'une colline.

Profitant de la lumière d'un troisième éclair, le voyageur entrevit un sentier qui partait de la route.

15 Sans hésiter, il l'emprunta pour aller se réfugier dans la maison. Bientôt, la pluie martela sa tête nue. Un nouvel éclair traversa le ciel et illumina une vaste demeure ornée de tourelles dénichetées ; alors, il courut vers la sombre bâtisse.

Surpris, il s'aperçut que la porte d'entrée n'était pas fermée à clef. La maison était plongée dans un silence de mort. Il trouva une bougie qu'il s'empressa d'allumer et partit à la découverte de la maison.

20 La première pièce dans laquelle il pénétra était immense, ornée d'une cheminée monumentale où bientôt le joyeux craquement du feu éclata. Après avoir pris place dans un fauteuil, devant la cheminée, il ferma les yeux, gagné par le sommeil.

C'est alors qu'un petit cri étouffé le tira de sa torpeur. Il rouvrit les yeux et vit, assis au bord de lâtre, un chaton gris aux beaux yeux verts, qui le regardait...

25 La présence du chat rassura l'homme, il referma les yeux... pour les rouvrir presque aussitôt; alarmé par un nouveau miaulement, plus fort que le premier : près du chaton gris se tenait un gros chat tigré ! Maintenant, quatre yeux verts le fixaient ! L'homme aimait les chats, il ferma à nouveau les yeux.

- Qu'est-ce que nous allons faire de lui ?

L'homme sursauta. Qui avait parlé ?

30 Il regarda autour de lui, mais ne vit que les deux chats assis. Il pensa qu'il avait été victime de son imagination. Or, juste à ce moment-là, le chat tigré se tourna vers le chaton et lui dit :

- Attendons le retour de Max...

L'homme réprima un frisson. Était-il en train de perdre la raison ?

35 Une sorte de sifflement très fort lui perça alors les tympans. Il crut que son cœur allait s'arrêter de battre. Un troisième chat, au pelage jaune, de la taille d'un chien, avait rejoint les deux autres.

- Qu'est-ce que nous allons faire de lui, demanda le chat tigré.

- Attendons le retour de Max... répondit le chat jaune.

40 Une angoisse incontrôlable gagna le voyageur. Il calcula le temps qu'il lui faudrait pour atteindre la porte et s'échapper. Mais il était trop tard ! Un quatrième chat entra dans la pièce. Il était aussi gros qu'un léopard, aussi noir que la nuit la plus obscure, et de ses yeux jaunes et non verts, il l'observait, de la tête aux pieds.

Désormais, quatre chats fixaient le voyageur, d'un œil mauvais.

D'après « Mimit, l'heure de l'horreur »
J.B. Stamper - Collection Kid Pocket

QUESTIONS

1) **Qui est le personnage principal de cette histoire ?**

.....

code 1 9 0

2) **Où se trouve la maison dans laquelle se déroule cette histoire ?**

- A la campagne ?
- Dans le désert ?
- En ville ?

code 1 9 0

3) **Relis le texte de la ligne 1 à 15. Coche ensuite les 2 bonnes réponses.**
L'ambiance est-elle plutôt ?

Sombre Joyeuse

Inquiétante Triste

Sympathique

code 1 3 9 0

4) **Qu'est-ce qui est étrange, anormal dans ce texte ?**

.....

code 1 2 9 0

ANNEXE 2 Evaluation diagnostique Texte créole (Bwa pou nou alé, Sylviane Telchid)

CONSIGNE : Lis le texte ci-dessous. Réponds aux questions suivantes en relisant chaque fois le texte.

Kijan Polo é Jojo vin zanmi

Polo sé on tiboug chachtren, on anmèwdan . Chaklè i jwenn Jojo , i ka fè jé épi-y ! Jojo ki sé on boug fwa pa ka lévé Jojo digad. Mé Polo pa ka arété tignoné Jojo . I vwè-y tou flègèdè , i kwèdi i ké pé pwan twa pwen a-y si-y. Mé jou-lasa, i ma mal tonbé. Pas Jojo té ja di an lidé a-y ,fò i té mété on sévérité adan tout tren-la Polo té ka chèche-y la. Mé Polo osi té kalkilé fò i té ba Jojo dé kyòk, padavwa, i té ka sanm sa i té pè-y.

Kifè jou-lasa, yo jwen adan on lari . Jojo té ni labitid chanjé twotwa lè i té jwenn Polo ,mé kou-lasa, i rété la i té yé la, ka maché trankil , ka vansé si Polo. Yonn maché si lòt. Yonn pa bésépyé ba lòt . Polo ba Jojo on kyòk. Jojo vwè zétwal, i trilbiché. I ba Polo on palaviré. Polo rété èstébékwé.

Yo kòchté ! Lafimé té ka pasé .Tòbòk té ka sonné, koulpyé té ka voltijé . Sété dé bréfò , dé mèt-savann ki té bouré.

On lè , Polo planni atèla. Jojo pwofité pou ba-y on priz. Lè Polo vwè jan li , i rété pri anba dépèch a Jojo, i pwan ri. I di Jojo konsa : « Kenbé sa konpè , an ka vwè alè, nou menm fòs. » É Polo é Jojo pati bwaré. Alè , pa ni pli bon zanmi ki yo. Jojo té rivé ba Polo on rété trankil.

QUESTIONS

1. Ki personnaj a tèks la ?

2. Ba karaktè a chak sé personnaj la ?

3. Ki koté yò kontré ?

4. Ka ki pasé ?

ANNEXE 3 Questionnaire adressé aux élèves

Questionnaire

1. Kwaré bon répons la
 - a) An sé on tifi An sé on tigason
 - b) Ola ou ka rété ?
 Gozyé Sentann Lapwent On dòt koté

2. Tu communique en créole ?
 En classe Dans la rue
 A l'école, en dehors de la classe A la maison

3. Tu parles le créole ?
 Rarement Souvent Jamais

4. Communique-tu en créole avec ?
 Tes camarades, tes amis
 Tes frères, tes sœurs, tes cousins
 Tes parents
 Ton enseignante

5. Aimes-tu le cours en Langue Vivante Régionale (créole) ?
 beaucoup un peu pas du tout

6. Lis-tu en créole ?
 Oui Non

7. Aimes-tu lire en créole ?
 beaucoup un peu pas du tout

8. D'après toi lire en créole est
 très difficile facile difficile
Pourquoi ?

9. As-tu des difficultés en lecture (en français ou en créole) ?
 souvent pas souvent jamais
Lesquelles ?

10. Qu'est-ce que tu fais quand tu ne comprends pas le sens d'un mot en créole ou en français?

- Tu consultes le dictionnaire créole français de la classe.
- Tu consultes ton dictionnaire.
- Tu essayes de le comprendre grâce au contexte.
- Tu demandes de l'aide à tes camarades ou à ton enseignant.

11. As-tu progressé en lecture compréhension ?

- Oui
- Non

12. Peux-tu évaluer tes progrès ? Colorie le cercle.

1 2 3 4 5

13. Anfinaldikont , ka ou pisimé

- li an fwansé
- li an kréyòl
- li an fwansé é an kréyòl

Merci pour d'avoir répondu à ce questionnaire. Mèsi onpil.

ANNEXE 4 fiche de séance de lecture compréhension en créole

LECTURE	
<i>Comprendre un texte littéraire créole et l'interpréter</i>	
<p>Compétences Mobilisation de connaissances lexicales et de connaissances portant sur l'univers évoqué par les textes.</p> <p>Mise en œuvre d'une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu.</p>	<p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - émettre des hypothèses à partir du titre et en débattre. - repérer des indices pour trouver le moment où se déroule l'histoire. - associer les animaux à leur nom - retrouver les personnages du texte et les présenter
<p>Organisation de la classe Individuelle, collective et en groupe</p>	<p>Durée 45 min</p>
<p>Matériel Texte photocopié + questionnaire Images et mots</p>	
<p>Déroulement</p> <p>Phase 1 : Émission d'hypothèses à partir du titre. (collectif) 5min</p> <p>Consigne : <i>Dapré zòt dè ki biten tèks lasa kay palé, mi tit a-w « Tomalen é chouval a twa pat ».</i> Emission d'hypothèses, un élève les note au tableau.</p> <p>Phase 2 : Faire des inférences (en groupe) 5 min Le début du texte est lu aux élèves, ils devront trouver quand se passe l'histoire. (de Klendendeng à sotté).</p> <p>Consigne : <i>Noémie ké li zòt koumansman à istwa la. Zòt ké ni a di nou, a ki moman, istwa lasa ka pasé é ka ki ka fè zòt di sa.</i></p> <p>Les élèves se mettent par groupe de trois pour répondre à la question, puis note la réponse sur une bande de papier ainsi que les indices. Après quelques minutes de discussion entre eux, faire la mise en commun.</p> <p>Phase 3 : Retrouver les personnages du texte et les présenter. 20 min</p> <p>Consigne : <i>Zòt kay li konyéla tèks la é zòt ké ni a ban nou tout sé aktè a istwa-la. Aprésa adan on prèmyé tan tousèl zòt ké ni a palé dè sé aktè-la, non a yo, ka yo yé é pou yo chak zòt ké twouvé un mo pou di jan a yo. Aprè 6 minit, zòt ké mèt zòt a twa pou échanjé é mèt zòt dakò.</i></p> <p>Phase 4 : Mise en commun 10 min Restitution des travaux de groupe</p> <p>Phase 5 : Recherche : « ki è ki » 5min Nou vwè an tèks-la kè on klendendeng sé on luciole an fransé. Sé dé non lasa pa ka sanm (kon chyen é chien). Ès zòt pé ban nou dèt non a zannimo konsa. Mi dé o twa zannimo zòt ké ni a ba yo non a yo.</p>	

ANNEXE 4 bis Texte support en créole

Toumalen é chouval a twa pat

Klëndendeng té la, tou piti bèt ka monté-désann, ka volé. Ou té'è di i té ka atann on moun.
Toumalen mandé :

« I mè'è ka kwè i anmitan lanmè ? »

Zanj-la répons-li :

- A pa sa i ! tann vwa a-w. I vwè nou, i ka vin.

Klëndendeng rivé asi yo é i hélé :

- A ki zot ?

Zanj-la di :

- Ou pa ka rékonnèt mwen ?
- Vou sé vou, men é lot-la ?
- Sé Toumalen. Piti tigason a Gran Pa, vyékò-la ki ka konté tout sèbèl istwa-la. Toumalen té'è vié kontré chouval a twa pat.

Kè a Klëndendeng sotté.

- Ka ou di ? Sé prèmyé fwa an ka tann on timoun vié kontré chouval a twa pat. Piti-lasa ka sanmm sa i pa pé ayen.

Lanj-la répons :

- Sé byen poussa yo ka kriyé-y Toumalen. Anplis avè on gadyen kon mwen...

Klëndendeng pa kité-y fini :

- An ja konnèt ! Ès i savé tout lèspri déwo ? Yo ka réglé pwoblèm a-yo.

Toumalen rété bwak :

- Kon lé yo té vivan alòs ?
- Wi, kon lé yo té vivan. Mi gadé on biten.

Klëndendeng pwenté limyé-la asi on zétwal. Zétwal-la anni vin on ékran jéyan. On misyé é an madanm té ka goumé pou on kowosòl, on bayè an banbou an mitan a-yo. Dè mou-la, kòlè kon pa tini, yo té ka sann Gran Pa é Gran Ma. Toumalen pa té vié kwè sa.

Toumalen vansé lendéks a-y pou gouté ji-la ki té ka kouté. Wap i Klëndendeng enki gouyé. I kléré on gran kouto byen filé. Lam-la koupé fwi-la pak an pak. Latranblad pran tiboug-la.

Limyé-la té ka kléré bayé-la. I pa dwèt té byen solid, itè ka brenné. Madanm -la té ka pousé-y pa la, misyé-la, pa lòt koté. Yochak trapé on lanmwatyé kowosòl !

An moman-lasa, Toumalen vwè on pat a chouval té ka koré pyé a bayé-la. I soufié. I tann on hannisman :

- Kimoun ou yé ?

Monboug paté ka lévé zyé menm. I té ka gadé yenki sé pat a chouval-la. Té tin twa sèlman. Onsèl té ka touché tè. Dézyèm-la té ka touné-viré adan on lèspas san bout. Twazyèm pat-la té ka kouri tousèl a-y, ondòt koté ki pa té ni atè, ni anlè. Toumalen rèsté èstèbèkwè. Chouval-la bay on lèspikasyon :

- Pat-lasa toujou la ou ka vwè-y la. Sé la nou yé konyéla.

Toumalen mandé :

- Ki non a kotésit ?

Chouval-la réponn :

- Nou adan Wayòm Rèv, sèksyon Dòmidoùbout.

D'après l'album de Renée Clémence-Gotin « Chouval a twa pat », extrait transformé

ANNEXE 5 Fiche de séance de lecture compréhension en français

LECTURE	
<i>Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur texte, mieux le comprendre</i>	
Compétences <i>Repérer les informations dans un texte à partir des éléments explicites et des éléments nécessaires.</i> <i>Mise en œuvre d'une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu.</i>	Objectifs <i>- apprendre une stratégie de lecture face à l'implicite.</i> <i>- repérer des indices pour trouver le moment où se déroule l'histoire.</i>
Organisation de la classe Individuelle, collective et en groupe	Durée 45 min
Matériel Texte photocopié du texte : « un martien », nouvelles histoires pressées, Bernard FRIOT	
Déroulement Phase 1 : Faire des inférences (collectif) Consigne : <i>Je vais vous lire un texte, vous découvrir les indices dans le texte qui vous aideront à deviner la réponse à la question.</i> <i>Exercice 1</i> L'un des deux joueurs est au sol, la jambe allongée sur le parquet. L'arbitre lève le carton jaune : il donne un avertissement à l'autre joueur. Où se passe cette action ? <i>Exercice 2</i> Je rentre du jardin et sur la table, je pose ma récolte de légumes : des poireaux, des carottes, des pommes de terre. Je me passe les mains sous l'eau avant de prendre un couteau dans le tiroir. Dans quelle pièce de la maison suis-je ? Phase 2 : Faire des inférences (en groupe) Faire un rappel sur les séances précédentes de lecture, qui justifient cette nouvelle séance spécifique dans laquelle l'élève aura à chercher un lieu. Phase 3 : Retrouver un lieu. <i>Voici un courrier qu'un enfant adresse à ses parents, après avoir lu le texte, réponds à la question suivante :</i> <i>« Où se trouve l'auteur de cette lettre ? » Surligne les indices qui t'ont permis de répondre.</i> <i>Après quelques minutes de recherche en individuel, les élèves vont se mettre en groupe pour comparer leur production et se justifier afin d'obtenir une réponse commune au groupe.</i> Phase 4 : Mise en commun	

Restitution des travaux de groupe

Phase 5 : Recherches

En petits groupes, rechercher dans le texte s'il y a des passages qui ne vont pas dans le sens de la réponse que vous avez donné. Si oui, comment expliquez-vous ces différences ?

Phase 6 : Stratégies

Selon vous en quoi il faut être un « bon lecteur », pour comprendre ce texte ?

Phase 7 : Production

Imaginez que Bernard FRIOT ait peur que certains de ses lecteurs ne comprennent pas le texte. Que pourrait-il écrire en introduction pour leur éviter de faire un contre-sens ?

Phase 8: Avis personnel

Quelle version préférez-vous : celle que vous avez lue, ou celle qui serait précédée de cette introduction ? Pourquoi ?

ANNEXE 5 bis Texte support en français

Planète Mars, neuf heures du soir.

Cher papa, chère maman

Eh oui. Me voici sur la planète Mars. J'espère que vous vous êtes bien inquiétés depuis ce matin et que vous m'avez cherché partout. D'ailleurs, je vous ai observés grâce à mes satellites espions et j'ai bien vu que vous faisiez une drôle de tête cet après-midi. Même que papa a dit : "Ce n'est pas possible, il a dû les arriver quelque chose!" (Comme vous le voyez, mes micros longue distance sont ultra puissants). Eh bien. J'ai un peu honte de le dire. Mais je le dis quand même, parce que c'est la vérité : je suis rudement content que vous vous fassiez du souci. C'est de votre faute, après tout. Si vous ne m'aviez pas interdit d'aller au cinéma avec François, je ne serais pas parti. J'en ai marre d'être traité comme un gamin. D'accord, je n'aurais pas dû vous traiter de vieux sadiques. Mais maman m'a bien traité de gros mollasson, alors on est quitte.

Ne me demandez pas comment je suis arrivé ici. C'est un secret et j'ai juré de ne pas te dire. En tout cas. Je me plais bien sur Mars. Les gens ne sont peut-être pas très agréables à regarder, mais ils sont super sympas. Personne ne fait de réflexion quand vous avez le malheur d'avoir un 9 en géographie. Vous voyez à qui je fais allusion...

Il y a quand même des choses un peu bizarres. Je ne parle pas des scarabées que les Martiens grignotent à l'apéritif. Sur Terre aussi, il y a des trucs impossibles à manger. Les choux de Bruxelles, par exemple ou le gras de jambon. Non, le plus tordu, c'est la façon dont on fait les bébés. Il suffit qu'un garçon ou une fille se regardent dans les yeux, et hop ils deviennent papa-maman. J'ai déjà une demi-douzaine d'enfants. Je crois que je vais mettre des lunettes de soleil. C'est plus prudent. J'ai encore des tas de choses à vous raconter, mais je préfère m'arrêter là. Portez-vous bien et à bientôt, j'espère.

Félicien

P.-S. : Vous seriez gentils de m'envoyer deux sandwiches au saucisson, un yaourt à la fraise et une bouteille de jus de raisin. Et dites-moi si vous êtes encore fâchés.

P.P.-S. : Vous n'avez qu'à laisser le colis et la lettre devant la porte du grenier. Ne vous inquiétez pas, ça arrivera.

Bernard FRIOT, « Un martien », *Nouvelles histoires pressées*, éd. Milan

ANNEXE 6 Grille d'observation de séance de lecture

Temps collectifs

Prise de parole au sein du groupe-classe	Quantité				Respect des règles de communication				Pertinence des interventions			
	--	-	+	++	--	-	+	++	--	-	+	++
observations												
Lecture silencieuse intégrale du texte en créole												

Posture d'écoute	Se montrent attentifs et à l'écoute				Observations
	--	-	+	++	

Temps de travaux en groupe

Prise de parole au sein du groupe	Quantité				Respect des règles de communication				Pertinence des interventions			
	--	-	+	++	--	-	+	++	--	-	+	++
Observations												

ANNEXE 7 Entretien avec l'enseignante de la classe de CM 2

Entretien réalisé le 7 mars 2016.

Bonjour Suzy. Merci de m'avoir accueillie dans ta classe

Depuis quand utilises tu le créole dans ta classe ?

A la base je n'utilisais le créole qu'en LVR c'était un travail autour de la culture. Lorsque j'ai été sollicitée pour la classe bilingue, nous avons abordé le créole autrement à l'école. Il fallait ouvrir le créole ne pas voir seulement l'aspect culturel aller plus loin, voir un autre aspect, rentrer dans la langue. Je me suis rendue compte que les enfants une fois qu'ils avaient adhéré, qu'ils comprenaient assez bien. Ce qu'on faisait en lecture en français pourquoi ne pas le faire en créole. Ça été le travail pendant lors de mon expérience de classe bilingue.

Tu as donc travaillé les faits de langue en créole. Quelle est ton approche de la lecture en créole ? Quelles stratégies mets-tu en place en lecture créole ?

Pour moi une stratégie est identique que l'on soit en anglais en français ou en créolele but c'est de comprendre. Pour moi si l'enfant a la stratégie en français, il n'aura qu'à appliquer la même stratégie en créole. Toutefois il y a beaucoup d'enfants qui ne lisent pas en créole régulièrement en créole. Dans ce cas je lis ou je fais lire le texte par un élève qui a une lecture aisée afin que les élèves aient le même niveau de compréhension. J'ai constaté qu'ils sont plus à l'aise, donc je vais progressivement les laisser lire seuls.

Dans ta progression, tu t'es rendue compte que les élèves sont capables de lire en créole. As-tu le sentiment qu'ils comprennent mieux ?

La lecture orale par moi ou un élève bon lecteur est une aide à la compréhension. Ils répondent plus facilement. Il faut aller plus loin, les mettre en autonomie, leur demander de lire seuls le texte, voir le niveau de compréhension de chaque élève lorsqu'ils sont seuls face au texte de créole. Pour moi c'est une étape à franchir.

A la suite des évaluations diagnostiques que peux-tu dire du niveau de tes élèves en début d'année ?

En début d'année il leur manquait des stratégies. Comment chercher des réponses dans un texte ? Apprendre à faire la différence entre les différents types de questions. Décrire la démarche utilisée pour répondre aux questions. Une fois ce travail fait, j'ai pu cerner les

carences, j'ai mis l'accent sur comment comprendre. Par rapport au début d'année j'ai beaucoup plus d'élèves qui répondent mieux aux questions. Ils restent encore des élèves en difficulté.

L'utilisation du créole favorise-t-elle les échanges en classe ou cela crée-t-il des blocages ?

Avec un peu de recul J'ai été très longtemps au C.P. et au C.E.1 dans une école où on n'abordait pas le créole. Depuis que je suis à l'école de Grand-Bois je fais de la L.V.R. dans ma classe. Depuis 4 ans, j'utilise le créole je me rends compte que en passant par le créole, en utilisant le créole donner aux élèves la possibilité de s'exprimer en créole les élèves sont beaucoup plus à l'aise en langue orale et en lecture.

Les élèves sont à l'aise à l'oral et à l'écrit. Lorsque nous faisons le jogging d'écriture je n'impose pas la langue. Lorsque l'on parle de leur pays, lorsqu'on parle de la peur (*référence au déménagement en décembre 2016 qui a suscité de vives inquiétudes*), il y a une montée d'adrénaline ils utilisent le créole, on sent que c'est quelque part en nous. Il apparaît intéressant d'exploiter cela.

J'ai fait le constat que tes élèves sont à l'aise en créole. Grand-Bois est une école de campagne. Y a-t-il dans leur environnement familial, un contexte qui favorise la communication en créole ou des blocages ?

Je pense que c'est difficile au niveau des parents de campagne. Les parents ont fini par l'accepter, car ils ont vu l'effet sur les enfants, des enfants qui arrivaient très inhibés dans la classe et qui sortaient épanouis. Je me souviens d'un petit garçon qui a fait un jeu de mots « *lè an rivé an klas aw an té kon sardin an bwat, kon yé la an kon zétwal filant* » (quand je suis arrivé dans ta classe, j'étais emprisonné comme une sardine, maintenant je suis comme une étoile qui file) . C'était un petit garçon renfermé. Les parents adhèrent progressivement mais cela a été difficile au début. Cependant, je pense que dans certaines familles on parle peu le créole. Les parents m'apprécient ils tolèrent, mais je ne sais pas s'ils valorisent la langue.

J'ai constaté que lors de la séance de lecture tu as fait appel aux connaissances culturelles des enfants ?

Les enfants n'utilisent pas le créole au quotidien mais ils baignent (bénéficient) à Grand-Bois dans un milieu culturel où les parents et notamment les grands-parents leur donnent les termes. Beaucoup d'enfants vivent chez les grands parents. Effectivement à Grand Bois les

élèves ont des connaissances sur les fruits les animaux. En ce moment je travaille sur les proverbes beaucoup d'enfants m'emmènent les proverbes en me disant' ma grand-mère me dit telle chose...ils sont souvent avec les grands parents qui leur transmettent ces connaissances culturelles.

Y a-t-il des enfants qui lisent des livres en créole dans la classe ou hors de la classe ?

Il n'y a pas de livres en créole dans la classe. Quelques élèves emmènent des livres en créole. Le texte que j'ai utilisé ce matin est extrait d'un de ces livres. L'élève qui me l'a apporté, lit beaucoup en créole, a déjà participé à un concours en dictée en créole et a gagné. Dans la classe, ils s'expriment et ils écrivent en créole. Ils aiment.

Et les élèves en difficulté en lecture, ont-ils progressé depuis le début d'année?

Oui, ils ont progressé. Avec tout ce qui est mis en place ils ont progressé. Mais je ne sais pas si c'est le créole a joué un rôle. Pour moi le simple fait d'être à l'aise, de pouvoir s'exprimer de dire avec ses mots son ressenti cela aide beaucoup. Je me suis rendue compte que même avec des élèves en grandes difficulté d'écriture en début d'année, sans avoir mis aucune progression en place, ces enfants ont amélioré tout seul leur écriture. Je suis exigeante avec eux.

Quels types de textes utilises-tu avec eux ?

J'utilise des contes, des textes avec des animaux en lien avec le programme. J'utilise également *Solèy ho*. J'ai un projet d'écriture de conte en créole avec le collègue.

Résumé

La lecture est une préoccupation nationale. En Guadeloupe se côtoient deux langues français et créole. Nous nous sommes demandée : Comment des pratiques pédagogiques et des supports en contexte peuvent-ils aider à développer la compréhension en lecture au cycle 3 ?

Nous avons ainsi formulé les hypothèses suivantes :

- Les pratiques pédagogiques utilisant le créole développent la sécurité face à la tâche et lèvent les obstacles à la compréhension.
- La contextualisation des supports en lecture facilite le développement des compétences littéraires car elle mobilise l’imaginaire des élèves.

Afin d’y répondre, nous avons observé des élèves de C.M.2 au cours de séances de lecture-compréhension en créole et en français. Lors de ces séances, ils ont développé des habiletés de compréhension.

Mots clés (5 mots maximum) :

Pratiques pédagogiques ; Supports ; Lecture ; Habiletés de compréhension ; contextualisation ;