

---

# Bilinguisme familial et acquisitions scolaires

## Le cas des départements d'outremer français (DOM)

**Sophie Genelot\*, Isabelle Négro\*\*, Dominique Peslages \*\*\***

*\* Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Bourgogne  
Institut de recherche en Education (IREDU) CNRS - Université de Bourgogne.  
Pôle AAFE - Esplanade Erasme - B.P. 26513*

*F - 21065 Dijon Cedex*

*sophie.genelot@dijon.iufm.fr*

*\*\* Université des Antilles et de la Guyane*

*Faculté des Lettres et Sciences Humaines - Campus de Schoelcher*

*BP7207*

*F - 97275 SCHOELCHER Cedex*

*Isabelle.Negro@martinique.univ-ag.fr*

*\*\*\* Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de la Martinique*

*Route du Phare – BP 678*

*F - 97 262 Fort de France Cedex*

*dominique.peslages@iufm-martinique.fr*

---

### RÉSUMÉ.

L'objectif de l'étude présentée ici est d'étudier quel peut être l'effet d'un bilinguisme familial sur le développement des acquisitions scolaires. Si certains travaux en psycholinguistique tendent à en révéler le rôle plutôt positif, la représentation commune qui prévaut dans le contexte particuliers des DOM français est plutôt défavorable. Un suivi longitudinal d'un échantillon d'élèves martiniquais de la GSM au CP a permis successivement d'évaluer les compétences langagières des élèves dans leurs deux langues et d'en déterminer l'effet sur leurs compétences en lecture. L'analyse des données tend à confirmer qu'en contexte martiniquais, le développement d'un bon niveau de maîtrise équilibré dans les deux langues facilite l'acquisition de la lecture, tant au niveau du décodage que de la compréhension.

*MOTS-CLÉS : bilinguisme – compétences langagières – lecture -*

---

### **1. Questions de recherche, problématique**

L'importance des connaissances préalables, implicites ou explicites, acquises hors de l'école sur le développement des acquisitions scolaires fondamentales fait assez largement consensus au sein de la communauté éducative. En particulier de nombreux travaux montrent que le niveau de compétence en langue maternelle constitue souvent une condition nécessaire à la réussite scolaire (Florin, 1999 ; Zazzo, 1978). Or, la langue maternelle est initialement apprise en dehors de l'école au sein de la famille grâce à un bain de langage, on peut donc s'interroger sur les performances scolaires des enfants dont la langue maternelle n'est pas la langue de l'école. Dans cette perspective, il semble alors important, comme le souligne Michèle Kail (1983), de comprendre en quoi le bilinguisme familial fournit ou non un avantage cognitif ultérieur pour les apprentissages fondamentaux notamment la maîtrise de la lecture-compréhension.

En dehors des situations de bilinguisme ordinairement étudiées, il existe des contextes particuliers, comme celui des départements d'outre-mer français, dans lesquels les élèves doivent gérer deux langues, créole et français, très présentes dans l'univers social et familial. Il semble alors difficile d'imaginer que les compétences développées dans chacune de ces langues n'interviennent pas dans la construction des acquisitions scolaires de ces élèves.

En Martinique, par exemple, ce bilinguisme familial est perçu par une grande part de la population locale comme un facteur plutôt « handicapant » pour la réussite scolaire des élèves, notamment en raison de la grande proximité des codes de chacune des deux langues en présence.

Cette représentation commune s'oppose aux résultats de travaux en psycholinguistique qui, eux, auraient tendance à estimer les situations de bilinguisme plutôt favorables (Bialystok, 1988 ; Dickinson, McCabe, Clark-Chiarelli & Wolf, 2004). Cependant, toutes les situations décrites dans ces études correspondent à un bilinguisme familial ou scolaire dans lequel les deux langues ont le même statut social (français-anglais ; français-espagnol...). De ce point de vue, la situation des DOM s'avère bien différente. En effet, pour des raisons historiques, le créole est dévalorisé socialement et a été pendant très longtemps exclu de l'école à l'instar des langues régionales et autres « parlers locaux » dont l'usage a été combattu dans les écoles françaises jusqu'au début du XXème siècle.

Il existe en fait peu de recherches qui instruisent la question de l'influence de ce bilinguisme familial particulier sur les acquisitions scolaires dans des contextes sociolinguistiques proches de celles des DOM .

Certaines recherches en sociologie de l'éducation ont étudié cette relation entre bilinguisme familial et réussite scolaire à partir de la situation des enfants étrangers ou d'origine immigrée. Elles montrent que les difficultés scolaires de ces élèves sont davantage liées à l'origine sociale et à la structure familiale (notamment la taille de la famille) qu'à la pratique de la langue d'origine (Lorcerie, 1999 ; Payet & Van

Zanten, 1996 ; Vallet & Caillé, 1996). D'autres investigations, présentent toutefois des résultats moins assurés. Genelot (1997) montre qu'à niveau social donné, l'impact de la nationalité étrangère est significativement négatif sur les acquisitions en français à l'entrée en sixième, tandis que le fait de parler deux langues à la maison est significativement positif. Toutefois, dans cette recherche, les élèves de nationalité étrangère utilisant deux langues dans leur famille conservent un désavantage dans leurs acquisitions en français par rapport aux élèves monolingues.

On peut considérer, cependant, que ces résultats établis sur la base de déclaration d'usage des langues familiales par les élèves et/ou leurs parents sont relativement insatisfaisants au plan méthodologique. En effet on sait que les pratiques déclarées d'acteurs, dans quelque domaine que ce soit, sont souvent très éloignées de leurs pratiques effectives et ce d'autant plus lorsque ces pratiques font l'objet d'un fort enjeu social. Dans le contexte sociolinguistique spécifique des DOM, on peut s'attendre à ce que les déclarations d'élèves ou de leurs parents à propos de leur usage des deux langues en contact seront d'autant plus sujettes à l'auto-censure que le cadre de l'enquête est réalisé en milieu scolaire. C'est ce que relève d'ailleurs une recherche récente menée dans le département de La Réunion par A. Si Moussa (2005) : la question relative aux langues parlées par l'élève à la maison conduit à plus de 50% de non-réponses en raison de *«la non-participation de plusieurs écoles à la collecte de cette information inédite et parfois jugée, par les enseignants, délicate à recueillir»*.

Les données disponibles dans une recherche que nous avons conduite en Martinique sur deux années scolaires entre 2004 et 2006, permettent, en partie, d'éclairer cette question de la relation entre bilinguisme familial et acquisitions scolaires. Cette étude repose sur des données factuelles et évite ainsi l'écueil des pratiques déclarées. En effet, nous disposons pour un échantillon d'élèves à la fois d'une mesure de leurs compétences langagières effectives dans leurs deux langues à leur entrée en GS de maternelle (en septembre 2004) ainsi que de la mesure de leurs compétences en lecture effectuée en fin de CP (en juin 2006).

Nous chercherons donc dans cette communication à répondre à deux questions principales :

- d'une part, quel est le bilinguisme effectif d'enfants martiniquais à leur entrée en GS ?
- d'autre part dans quelle mesure, les compétences langagières de ces enfants à leur entrée en GS dans chacune de leurs deux langues influence-t-il leur niveau de compétences en lecture en fin de CP ?

## **2. Données méthodologiques**

L'échantillon est constitué de 229 élèves de GS scolarisés dans 12 écoles et 14 classes sur l'ensemble de l'île. Chaque enfant a été soumis individuellement, en

septembre 2004, à une batterie d'exercices<sup>1</sup> destinés à évaluer ses compétences langagières en français et en créole sur la base des mêmes exercices dans les deux langues, concernant la production et la compréhension dans différents domaines :

- lexique : vocabulaire usuel, lexique relatif à l'espace et au temps,
- morphologie : marques du nombre et du genre<sup>2</sup> sur des adjectifs,
- syntaxe : détection et correction d'erreurs de syntaxe dans des énoncés oraux.

Parmi les 229 enfants testés en GS, 199 ont subi l'ensemble des épreuves de lecture en juin 2006 à l'issue de leur année de CP. Celles-ci ont porté sur le décodage de mots isolés, la vitesse de lecture orale d'un texte, la compréhension de phrases isolées (association à des images) et d'un texte (indices explicites ou implicites).

L'analyse des données a été effectuée principalement par le recours à l'analyse de variance ainsi qu'à l'analyse de régression multivariée permettant de raisonner à caractéristiques individuelles et sociales des élèves données.<sup>3</sup>

### 3. Compétences langagières en début de GS

On constate tout d'abord, concernant le créole, une importante différence de performances entre compétences en production et celles en compréhension : les premières s'avérant beaucoup plus faibles (voire nulles pour un grand nombre d'élèves) que les secondes. Il semble donc qu'à cet âge, les compétences langagières des élèves martiniquais en créole soient essentiellement des compétences en compréhension plus qu'en production.

Par ailleurs, la comparaison des résultats moyens dans les deux langues laisse apparaître de plus faibles scores en créole qu'en français. Cette différence s'observe quel que soit le domaine de langue évalué (lexique/morphologie/syntaxe ; interaction entre langue et type d'épreuve ( $F(4,912) = 32.37, p < .01$ ) et quel que soit la compétence évaluée (compréhension *vs* production ; interaction entre langue et type de compétence ( $F(1,228) = 246.42, p < .01$ )).

Cependant s'il s'avère que les élèves de GS sont en moyenne plus compétents en français qu'en créole, les résultats montrent également que leurs niveaux de performances dans les deux langues sont liés. Les enfants ayant des scores élevés en

---

<sup>1</sup> Voir pour le détail des épreuves : Genelot, Négro & Peslages (2006).

<sup>2</sup> Uniquement dans le test langagier en français, car en créole il n'existe pas de marque de genre sur l'adjectif.

<sup>3</sup> Les caractéristiques individuelles, sociales et familiales retenues pour l'analyse, sont celles qui sont le plus souvent associées à la réussite scolaire dans les travaux de sociologie de l'éducation (fratrie, profession et niveau d'études des parents, genre, âge ...), elles ont été recueillies par questionnaire auprès des familles.

français ont également en moyenne des scores élevés en créole et inversement mais cette corrélation est assez faible (entre .24 et .44 selon les épreuves,  $p < .05$ ).

Au delà de ces différences moyennes, on observe cependant une assez grande variété des situations selon les enfants, qui peut être illustrée par la typologie des profils langagiers bilingues que nous avons construite à partir de nos données. Le niveau de chaque élève en français et en créole a été croisé sur la base d'un score global langagier organisé en quintiles. Il apparaît que :

- l'effectif le plus important est composé d'élèves plus compétents en français qu'en créole (28%) ;
- un groupe presque également important (27%) représente les élèves faibles dans les deux langues (bilingues « symétriques non-compétents ») ;
- les deux autres groupes représentent chacun 22% de l'effectif : élèves forts dans leurs deux langues (bilingues « symétriques compétents ») et élèves plus compétents en créole qu'en français.

Quel est alors le niveau de performances de ces élèves en lecture en fin de CP selon leur niveau dans chacune de leurs langues ?

#### **4. Compétences langagières et acquisitions en lecture en fin de CP**

En fin de CP, il apparaît tout d'abord que les trois scores de lecture, construits à partir des résultats aux tests (compréhension, vitesse de lecture orale et décodage de mots), sont tous corrélés positivement aux scores de compétences langagières du début de GS. Cela s'observe aussi bien en français qu'en créole, même si la corrélation est assez faible (entre .22 et .40,  $p < .05$ ).

En effet, il s'avère qu'à caractéristiques individuelles et sociales données, le niveau de compétences en compréhension du créole en début de GS est significativement déterminant du niveau de compétences en lecture en fin de CP et ce, sur les trois dimensions évaluées. De la même façon, plus l'élève maîtrise le français en début de GS, plus il est compétent en lecture en fin de CP. L'ampleur des effets constatés est assez semblable pour les deux langues (entre 0,49 et 0,63 pour le français et entre 0,42 et 0,50 pour le créole selon les compétences en lecture testées).

Cependant, c'est sur le niveau de compréhension en lecture que le niveau de compétences langagières (aussi bien en français qu'en créole) est le plus explicatif des différences observées entre les élèves (entre 7 et 8 % de la variance expliquée), comparé aux autres compétences en lecture étudiées.

Enfin, comparée à la situation des élèves faibles dans leurs deux langues (bilingues « symétriques non-compétents »), les profils langagiers bilingues les plus favorables aux compétences en lecture en fin de CP sont ceux des élèves forts dans leurs deux langues (« bilingues symétriques compétents ») ou ceux des élèves plus compétents en français qu'en créole et ce dans les trois dimensions évaluées. Les

élèves dont le niveau en créole est supérieur à celui en français obtiennent des résultats plus faibles en lecture que les deux premiers groupes, mais supérieurs aux élèves bilingues « symétriques non compétents ».

Que déduire alors, à partir de ces données, de l'impact du bilinguisme français-créole, sur l'acquisition de la lecture en CP ?

## 5. Discussion

Le premier résultat établi par cette recherche montre qu'en moyenne la langue la mieux maîtrisée par les élèves entrant en GS en Martinique est le français dans toutes ses dimensions, notamment en production. Certains enfants maîtrisent cependant davantage le créole que le français alors que d'autres sont faibles dans leurs deux langues.

Ces données interrogent assez fortement le statut de ces langues tel qu'il est ordinairement considéré localement : peut-on véritablement parler de langue première et de langue seconde en Martinique ? Nos différentes analyses suggèrent plutôt que le français et le créole sont deux langues présentes dans l'environnement sociolinguistique de l'enfant martiniquais qui se développent à des rythmes différents (voir pour une description détaillée : Genelot, Negro & Peslages, 2006). Dans la petite enfance, le français serait davantage utilisé par les enfants et dans des conditions plus variées que le créole, dont l'usage effectif aurait tendance à se développer plutôt à l'adolescence au cours d'échange entre pairs, comme l'ont déjà avancé d'autres travaux (March, 1996). Un certain nombre de travaux de sociolinguistique à La Réunion tendent d'ailleurs à remettre en cause l'attribution de « langue maternelle » au créole (Georger, 2006), soit en parlant de continuum linguistique, soit en privilégiant l'approche interlectale pour rendre compte notamment des pratiques langagières effectives des réunionnais constituées d'énoncés spécifiquement en français ou en créole mais également d'énoncés dans lesquels les deux codes sont mélangés.

Au-delà de cette interprétation relative au statut respectif des langues en contact, le faible niveau de performances en créole pourrait également résulter du fait que les compétences langagières évaluées dans cette recherche renvoient davantage aux apprentissages scolaires réalisés habituellement dans le cadre scolaire en français. Dans ce cas, les enfants pourraient avoir d'autres compétences en créole non révélées par les tâches proposées ici. Toutefois, dans la mesure où l'objectif était ici de déterminer l'impact du bilinguisme sur les acquisitions scolaires, il était important que ces compétences langagières soient évaluées sur des tâches susceptibles de prédire les performances en lecture et de déterminer ainsi l'impact respectif des deux langues.

Le second résultat intéressant concerne la représentation communément admise de l'impact négatif de la pratique du créole sur les apprentissages scolaires. Les données présentées ici montrent clairement que le fait d'avoir développé des compétences en créole avant de débiter l'apprentissage de la lecture à l'école ne

nuit pas aux acquisitions en lecture en CP. Cependant le degré de maîtrise des deux langues, tel qu'étudié ici sous la forme d'une typologie bilingue, participe de façon variée aux différentes performances en lecture.

Pour ce qui concerne les compétences de décodage, il est préférable d'être un élève bilingue performant dans les deux langues ou meilleur en français qu'en créole. Ces résultats confirment les données de Campbell et Sais (1995) selon lesquelles la scolarisation bilingue, comparée à une instruction monoglotte, peut augmenter la conscience phonologique des élèves (voir également : Dickinson, McCabe, Clark-Chiarelli & Wolf, 2004). Or, la conscience phonologique développée en GS constitue un facteur prédictif des performances de décodage en CP (Gombert, 1990 ; Gombert & Colé, 2000). Il n'est pas non plus étonnant de constater que les élèves bilingues dont le niveau en français est supérieur à celui du créole obtiennent des performances de décodage proches des bilingues « symétriques compétents » puisque l'apprentissage de la lecture et donc la conscience phonologique sont développées exclusivement en français. L'utilisation du créole participerait de façon complémentaire au développement de la conscience phonologique en français mais ne serait pas suffisante pour accéder à la conscience phonologique puis au décodage des mots en français. Ce qui explique le plus faible niveau des élèves bilingues dont le niveau en créole est supérieur à celui en français ou, *a fortiori*, ceux faibles dans leurs deux langues.

Concernant les compétences en compréhension, l'impact du bilinguisme se manifeste différemment. Les élèves bilingues « symétriques compétents » sont les plus performants de tous. Les bilingues « dissymétriques » quelle que soit l'asymétrie considérée (maîtrise du français ou du créole supérieur à celle de l'autre langue), obtiennent des performances supérieures aux bilingues « symétriques non compétents » et inférieures aux bilingues « symétriques compétents ». Ces résultats peuvent s'expliquer par la richesse des représentations sémantiques des élèves bilingues « symétriques compétents » par rapport à celui des bilingues « dissymétriques ». En effet, un bon niveau de maîtrise dans les deux langues permet d'élaborer des représentations sémantiques riches et variées. En revanche, les élèves ayant des performances dissymétriques entre les langues auraient construit des niveaux conceptuels spécifiques à chaque langue donc moins riches (Silverberg & Samuel, 2004). Ces auteurs postulent que le niveau lexical des bilingues performants est distinct entre les deux langues (voir Biljeljac-Babic, 2000) alors que le niveau conceptuel est partagé. Ainsi, à partir d'un mot, différentes représentations sémantiques dans les deux langues peuvent être activées et partagées ce qui participe à l'enrichissement de la construction du sens d'un énoncé. A l'inverse, selon eux, les bilingues non compétents auraient construit un niveau lexical indifférencié entre les langues et des niveaux conceptuels distincts ce qui favorise les activations erronées des mots et empêche le partage de représentations sémantiques. Cette situation pourrait être rapprochée de celle des élèves bilingues « dissymétriques » de notre échantillon.

Cette recherche en contexte martiniquais confirme donc l'impact du bilinguisme sur les acquisitions scolaires. Il s'avère qu'un bon niveau de maîtrise, équilibré dans les deux langues, permet non seulement de développer la conscience phonologique,

mais également la compréhension en lecture. A l'encontre de la représentation sociale assez répandue qui voudrait que le bilinguisme local constitue un obstacle à la réussite scolaire, les résultats de cette recherche sont plutôt favorables à l'encouragement d'un bilinguisme familial français/créole équilibré.

### **Bibliographie**

- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560-567.
- Bijeljac-Babic, R. (2000). Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce. In M. Kail and M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage: Le langage en émergence de la naissance à 3 ans*. Paris : PUF. Vol 1, 169-192.
- Campbell, R. & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 61-68.
- Dickinson, D.K., McCabe, A., Clark-Chiarelli, N., & Wolf, A. (2004). Cross-language transfer of phonological awareness in low-income Spanish and English bilingual preschool children. *Applied Psycholinguistics*, 25, 323-347.
- Ecalte, J. & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Colin.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris: Dunod (Les Topos).
- Genelot, S. (1997). L'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège. *Revue Française de Pédagogie*, 118, 27-42.
- Genelot, S. (2005). L'école à la Martinique : Etat des lieux. In Tupin F. (Ed.), *Ecoles Ultramarines*, Univers créoles 5. Paris : Economica, Anthopos, 3-22.
- Genelot, S., Négro, I., Peslages, D. (2006), Compétences bilingues Français/ Créole chez des enfants de 5 ans en contexte martiniquais. *Etudes Créoles*, 28(2), 41-66.
- Georger, F. (2006). Le réunionnais au secours du créole et du français à l'école *Etudes Créoles*, 28(2), 119-146.
- Giraud, M., Gani, L., & Manesse, D. (1992). *L'école aux Antilles : Langues et échec scolaire*. Paris : Karthala.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement des capacités métalinguistiques*. Paris : PUF.
- Gombert, J.E. & Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail et M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage: Le langage en développement au delà de 3 ans*. Paris : PUF, Vol 2, 117-150.
- Kail, M. (1983). L'acquisition du langage repensée : les recherches interlangues. *L'Année Psychologique*, 83, 225-258 et 561-596.
- Lorcerie, F. (1999). La scolarisation des enfants de migrants : fausses questions et vrais problèmes. In P.Dewitte (dir), *Immigration et intégration. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte, 212-221.
- March C. (1996). *le discours des mères martiniquaises : diglossie et créolité, un point de vue socio-linguistique*. Paris : L'Harmattan



- Payet J.-P., Van Zanten A. (1996). L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique. *Revue Française de Pédagogie*, 117, 87-149.
- Si Moussa, A. (2005). Evaluation et déterminants de la réussite scolaire. In Si Moussa, A. (2005), *L'école à la Réunion, approches plurielles*. Paris : Karthala, 51-84.
- Silverberg, S. & Samuel, A.G. (2004). The effect of age of second language acquisition on the representation and processing of second language words. *Journal of Memory and Language*, 51, 381-398.
- Vallet L.-A. & Caille J.-P. (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble. *Les Dossiers d'Education et Formations*, 67.
- Zazzo, B. (1978). *Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris : PUF.