



Compétences langagières acquises en milieu familial et acquisitions scolaires en cycle 2 : Le cas du créole et du français en contexte martiniquais

Sophie Genelot, Isabelle Négro, Dominique Peslages

► To cite this version:

Sophie Genelot, Isabelle Négro, Dominique Peslages. Compétences langagières acquises en milieu familial et acquisitions scolaires en cycle 2 : Le cas du créole et du français en contexte martiniquais. [Rapport de recherche] Ministère délégué à la recherche et aux nouvelles technologies. 2006, 89 p. halshs-00218159

HAL Id: halshs-00218159

<https://shs.hal.science/halshs-00218159>

Submitted on 25 Jan 2008

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.

PROJET RETENU DANS L'APPEL A PROJET EN 2003.

*Compétences langagières acquises en milieu
familial et acquisitions scolaires en cycle 2
Le cas du créole et du français en contexte
martiniquais*

RAPPORT FINAL

**Université des Antilles et de la Guyane (GEREC-F)
IUFM Martinique**

Février 2006

**I.NEGRO
S.GENELOT¹
D.PESLAGES**

¹ GEREC-F et IREDU-CNRS

REMERCIEMENTS

Nous remercions les directeurs, enseignants, élèves et parents d'élèves de grande section maternelle des écoles de :

POUR LA MARTINIQUE : de Ducos (Beauville), de Fort de France (Chateauboeuf A, Renéville), du Lamentin (Gondeau B, Bélème), du Lorrain (Macédoine), de Morne-des-Esses, de Rivière Pilote (Bourg), de Rivière Salée (Thoraille, Desmarinières, Fonds Masson) et de Schoelcher (Anse Madame),

POUR L'HERAULT : de Sussargues, Restinclières, St Geniès et Sète,

POUR LE GARD : d'Arles (Petit Prince, Clairefontaine),

POUR LA COTE D'OR : de Bligny-les-Beaune, de Chenôve (Gambetta, Les Violettes, En Saint Jacques et Bourdenière), de Dijon (Maladière, Montmuzard) et de Savigny-les-Beaune,

pour leur participation à cette étude, sans qui, aucune donnée n'aurait pu être recueillie.

Nous remercions également les Inspecteurs d'Académie et Inspecteurs de l'Education Nationale ainsi que les conseillers pédagogiques des circonscriptions concernées dans les départements de la Martinique, de l'Hérault, du Gard et de la Côte d'Or pour le soutien efficace qu'ils nous ont apporté dans l'organisation de l'enquête dans les écoles.

Nous remercions également l'ensemble des enquêteurs, étudiants en licence/maîtrise de sciences de l'éducation et de psychologie pour le recueil des données.

Nous tenons également à remercier nos collègues A. Syssau et C. Monnier (MCF de l'université de Montpellier, Laboratoire de psychologie expérimentale, mémoire et cognition), pour leur aide à l'encadrement des enquêteurs en métropole ainsi que nos collègues de l'Université des Antilles et de la Guyane, R.Damoiseau et M.Dispagne (PU et MCF en linguistique, GEREC-F) pour leur participation à l'élaboration des épreuves langagières en créole.

INTRODUCTION

Le langage occupe une place particulière dans la société et au sein de la recherche scientifique. Il permet de distinguer l'homme de l'animal, les nations ou les individus entre eux. Le langage est hautement valorisé par la famille car, oral ou écrit, il est une condition essentielle à la réussite scolaire et constitue le meilleur instrument d'intégration sociale. En conséquence, les chercheurs en sciences cognitives mais aussi tous les professionnels de l'éducation et de la formation se sont passionnés depuis une quarantaine d'années pour ce sujet inépuisable relatif à la façon dont l'enfant apprend à parler.

Les chercheurs s'accordent sur le fait qu'un individu met en œuvre des processus cognitifs comparables pour produire un discours ou un texte écrit (voir pour l'oral Garrett, 1980 et pour l'écrit Hayes & Flower, 1980) et la compréhension orale ou écrite renverrait à une capacité générale à comprendre du langage. Pourtant, le langage sous ces formes orale et écrite présente des caractéristiques spécifiques notamment d'un point de vue développemental. En effet, alors que l'enfant acquiert sa langue maternelle par un simple "bain de langage", l'apprentissage de l'écrit est le plus souvent institutionnalisé. Il existe cependant des conditions où le langage oral véhiculé dans le milieu familial diffère de celui utilisé à l'école. La langue de l'école est alors davantage apprise de façon institutionnalisée contrairement à la langue de la famille apprise par simple immersion dans la langue.

De façon générale, les études s'intéressant à deux langues en présence concernent le bilinguisme. Le bilinguisme oppose l'apprentissage d'une langue première à une langue dite seconde car généralement l'une des deux langues utilisées domine l'autre, impose ses intonations et est parlée avec plus de fluidité surtout si le bilinguisme est tardif. Cette dominance est moins prégnante lorsque l'enfant apprend simultanément et spontanément deux langues très précocement (Bijeljac-Babic, 2000).

Dans d'autres situations particulières, la coexistence de deux langues est appelée diglossie. Historiquement, le terme de diglossie est apparu pour désigner "*des situations, exceptionnelles, de divergence à l'intérieur d'une même langue*" (Bijeljac & Breton, 1997, p. 48). La diglossie concerne "*la pratique fonctionnelle permanente de plusieurs langues par des individus ou des groupes vivant dans une société mixte, frontalière ou cosmopolite, ou qui ont subi le dépaysement, ou sont partagés entre plusieurs milieux, familiaux, de travail...*" (ibid, p. 47). Contrairement au bilinguisme, la diglossie se caractérise par une situation relativement stable dans laquelle les deux langues, bien qu'utilisées de façon complémentaire, ne bénéficient pas du même statut social, l'une ayant un statut socioculturel supérieur à l'autre

(March, 1996).

Ainsi, dans les départements d'outre-mer, les populations d'esclaves ont créé leur propre langue de communication, plus ou moins empruntée à leurs langues premières (diverses langues du continent africain) et aux langues sources (français, anglais, espagnol) utilisées par un groupe dominant et correspondant à une "norme". Avec le temps, la minorité au statut social dominant devenait généralement diglossique pour des raisons de communication tandis que les masses accédaient difficilement à la langue de référence (i.e., le français) qui ne pouvait être apprise qu'au sein de l'école. Aujourd'hui, l'accès à l'instruction pour tous, notamment dans les départements d'outre-mer français, a permis de généraliser l'utilisation des deux langues : créole et français. Cette coexistence est telle qu'un double système créole/français, dont les locuteurs ne s'accommodent pas si mal, s'est mis en place tant sur le plan des compétences linguistiques que sur celui de la gestion des situations et des modes de communication (Chaudenson, 1996) : famille et vie quotidienne pour le créole, diverses institutions (administratives, scolaires...) pour le français. L'emploi des deux langues simultanément occupe 35% de l'espace communicationnel contre 25 à 30% pour l'une ou l'autre langue uniquement (March, 1996).

Par conséquent, dans les départements d'outre-mer, un enfant apprend à gérer deux langues - créole et français² - puisque, le créole, bien que formé à partir du lexique de la langue française, est structurellement différent du français (Damoiseau, 1999 ; Pinalie & Bernabé, 1999 ; Prudent, 1981). Ces langues sont manipulées simultanément mais de façon privilégiée suivant le lieu d'utilisation voire même suivant l'énoncé à exprimer. L'étude de March (1996) a montré que les informations linguistiques reçues de façon directe (s'adresser directement à l'enfant) sont transmises de façon privilégiée en langue française, excepté en cas de réprimandes adressées alors en créole. Rares sont les foyers au sein desquels le créole est exclusif et les informations linguistiques reçues de façon indirecte sont issues des deux langues. Dès que l'enfant n'est pas un locuteur direct, l'emploi du créole augmente de façon significative. En outre, l'usage du créole entre enfants augmente avec l'âge : à l'adolescence, l'emploi simultané des deux langues est autorisé dès lors que le maniement de la langue française est jugé satisfaisant.

Dans ce contexte, il semble alors difficile d'imaginer que les compétences développées dans chacune de ces langues n'interviennent pas dans la construction des acquisitions

² . Nous n'utiliserons pas, dans ce contexte, le concept de langue maternelle puisque sur ces territoires il est bien difficile de dire laquelle de ces deux langues : créole et français est véritablement la langue maternelle, tant il est vrai qu'elles sont présentes de fait, ensemble, dans l'univers quotidien de l'enfant.

scolaires. De nombreux travaux suggèrent, en effet, que la réussite scolaire est conditionnée par le niveau de compétence en langue maternelle (Florin, 1999 ; Zazzo, 1978). Quel est alors le niveau de réussite des élèves dont la langue parlée dans la famille n'est pas uniquement la langue de l'école? Comme le souligne Michèle Kail (1983), il serait intéressant de pouvoir analyser en quoi le bilinguisme fournit ou non un avantage cognitif ultérieur pour les apprentissages fondamentaux notamment la maîtrise de la lecture-compréhension.

Ce projet vise en particulier à répondre à trois questions :

- le niveau de langage en français des enfants créolophones est-il quantitativement et qualitativement différent des enfants de métropole ?
- existe t-il une corrélation entre les compétences langagières dans l'une et l'autre langue ?
- leur niveau en deux langues exerce t-il un impact sur leurs acquisitions scolaires?

Avant de présenter la méthodologie de l'étude, une revue de questions et d'études en matière de bilinguisme est proposée selon deux champs disciplinaires : psycholinguistique et sociologie de l'éducation.

1. THEORIE

Les études relatives au phénomène de diglossie étant rares voire inexistantes en psycholinguistique, les études rapportées ci-dessous concernent le bilinguisme.

1.1 L'ORGANISATION DES INFORMATIONS EN MEMOIRE

1.1.1 LE LEXIQUE MENTAL ET LA PRODUCTION LANGAGIERE

A) - ARCHITECTURE GENERALE

La caractéristique essentielle de toute langue est le caractère arbitraire du lien unissant signifiant et signifié. D'après Saussure (1916, p.31 de l'éd. de 1965), la langue est *"la partie sociale du langage, extérieure à l'individu, qui à lui seul ne peut ni la créer ni la modifier ; elle n'existe qu'en vertu d'une sorte de contrat passé entre les membres de la communauté"*. Ainsi, acquérir une langue consiste à s'approprier des signes linguistiques transmis socialement de génération en génération. L'ensemble des signes linguistiques stockés et organisés en mémoire constitue le lexique mental. Il correspond à l'ensemble des représentations internes abstraites spécifiques à une langue et relatif à la forme de surface des mots. Les mots sélectionnés pour exprimer une idée sont alors organisés en vue de produire un message correct.

Le modèle de Levelt (1989) relatif au langage oral rend compte des processus cognitifs sous-jacents à la production. La production s'organise en quatre niveaux allant de l'intention communicative à l'émission verbale du message. Le premier niveau ou conceptualisation, niveau prélinguistique, correspond à la recherche d'idées en accord avec l'objectif de la tâche et du locuteur. Les intentions communicatives de l'auteur activent alors un ensemble de traits sémantiques et pragmatiques. Au cours d'une deuxième étape, la formulation consiste à encoder lexicalement, grammaticalement et phonologiquement le message préverbal. Elle permet la transformation du message préverbal provenant du conceptualisateur en une structure linguistique. La formulation est divisée en deux sous-processus : a) l'encodage grammatical visant à sélectionner un item lexicalement et grammaticalement approprié (le "lemma") pour traduire les traits sémantiques et pragmatiques précédemment sélectionnés ; b) l'encodage phonologique consistant à transformer le "lemma" en "lexème" via un calcul du programme phonétique correct de l'item lexical. Finalement, l'articulation convertit ce plan phonétique en discours verbal et un dernier processus, assimilé à un système de

compréhension, est chargé de contrôler tous les aspects du langage (voir pour une discussion détaillée des modèles de production : Alamargot & Chanquoy, 2001). Le lexique mental joue un rôle fondamental dans la production de la parole : il peut être envisagé comme "*le médiateur entre la conceptualisation et la formulation grammaticale, morphologique et phonologique*" (Wei, 2002, p. 693).

B) LOCUTEURS BILINGUES

En matière de bilinguisme, l'hypothèse généralement invoquée est que les locuteurs bilingues développent un lexique mental unique. Selon De Bot et Schreuder (1993, cités par Wei, 2002), les items lexicaux de deux langues forment différents sous-ensembles correspondants au même lexique mental. Chacun de ces sous-ensembles peut être activé suivant la langue sélectionnée. Cette conception suppose que le message préverbal élaboré par le conceptualisateur (Cf. Levelt, 1989 ci-dessus) soit indépendant de la langue utilisée. Ce n'est qu'au niveau de la formulation et de la sélection des items lexicaux que la langue serait spécifiée (voir l'étude en neuro-imagerie cérébrale de Marian, Spivey & Hirsch, 2003). En d'autres termes, il existerait un ensemble de traits sémantiques et pragmatiques universel tandis que les "*lemmas*" et "*lexèmes*" sont plus probablement spécifiés selon la langue, tout au moins pour les apprenants précoces et compétents (Silverberg & Samuel, 2004).

Les études d'amorçage montrent un effet d'amorçage sémantique chez les apprenants précoces d'une langue seconde alors qu'aucun effet d'amorçage lexical ou phonologique n'est constaté. Le niveau conceptuel des locuteurs bilingues précoces pourrait être partagé entre les deux langues parce qu'elles ont été apprises dans des contextes identiques. Les stockages lexicaux et phonologiques bien différenciés pour chaque langue pourraient être élaborés dès l'âge de 3 ans (Bijeljac-Babic, 2000). En revanche, les apprenants tardifs non compétents constitueraient deux niveaux conceptuels spécifiques à chacune des deux langues apprises dans des contextes différents tandis que le niveau lexical serait indifférencié entre les deux langues. L'amorce lexicale dans une langue et la cible dans l'autre langue constitueraient, pour ces locuteurs, des unités similaires dans un niveau lexical partagé entre les langues. Toutefois, les auteurs notent que des bilingues tardifs mais compétents ont tendance à se comporter comme des bilingues précoces (White, Valenzuela, Kozłowska-McGregor & Leung, 2004).

Une récente étude confirme ces résultats au niveau syntaxique (Hartsuiker, Pickering & Veltkamp, 2004). Selon le modèle de Levelt (1989) les lemmas sont constitués à la fois des

unités lexicales et syntaxiques. L'étude de Silverberg et Samuel (2004) suggère que les unités lexicales des deux langues sont séparées chez les apprenants précoces compétents mais pas chez les apprenants tardifs. De la même façon Hartsuiker, Pickering et Veltkamp ont utilisé une tâche d'amorçage syntaxique auprès de bilingues Espagnols-Anglais et montrent que les moins compétents produisent davantage de voix passive en Anglais après avoir entendu une phrase passive en Espagnol que d'autres constructions alors que cet effet tend à disparaître avec des apprenants plus précoces et compétents. Une construction syntaxique particulière, formée de la même façon dans les deux langues, pourrait donc être partagée entre ces langues chez des bilingues tardifs, non compétents, et séparée chez les plus compétents.

En raison de ce partage des lemmas chez les bilingues non-compétents, les informations partagées entre les langues, qu'elles soient lexicales ou syntaxiques, seraient plus faciles à maîtriser que les informations spécifiques à chaque langue (White, Valenzuela, Kozłowska-McGregor & Leung, 2004). Ainsi, des apprenants Anglais-Espagnols éprouvent moins de difficultés à apprendre la morphologie du nombre, dont les règles sont identiques pour l'anglais et l'espagnol que la morphologie du genre qui est spécifique à l'espagnol. Toutefois, les apprenants avancés ne semblent pas présenter de différences avec les locuteurs natifs dans la capacité à produire et comprendre la morphologie du genre suggérant que de nouvelles règles et de nouveaux traits, différents de la langue première peuvent être appris. La difficulté des apprenants non-compétents à utiliser des traits nouveaux serait liée à une surcharge en mémoire due à la récupération non automatisée des informations.

C) FONCTIONNEMENT

Un second centre d'intérêt en psycholinguistique concerne le mécanisme par lequel les bilingues parviennent à sélectionner une unité lexicale dans la langue attendue. Comme les modèles précédents le suggèrent (Levelt, 1989 ; Silverberg & Samuel, 2004), toute représentation activée au niveau conceptuel diffuse son activation au niveau lexical. Les unités dans la langue non attendue doivent alors être inhibées. La quantité d'inhibition serait proportionnelle au niveau d'activation des mots, niveau qui dépend lui-même du niveau de compétence du locuteur dans cette langue. Un locuteur bilingue tardif et non compétent devra donc peu inhiber les unités de la langue seconde lorsqu'il parle dans sa langue première car le niveau d'activation des unités en langue 2 est moins élevé que ceux de la langue 1 (voir Green 1998). Un tel fonctionnement rend compte du fait que les intrusions lexicales de la langue première dans la langue seconde sont plus fréquentes que l'inverse. La langue 2 porte souvent

les traits de la langue 1 que ce soit au niveau de l'accent, des structures syntaxiques ou des items lexicaux et ceci d'autant plus que le locuteur bilingue a des compétences asymétriques entre sa langue première et sa langue seconde. Les intrusions de la langue 1 dans la langue 2 chez les apprenants non-compétents seraient liées à la capacité de stockage et de traitement naturellement limitées de tout individu.

1.1.2 LE ROLE DE LA MEMOIRE DE TRAVAIL DANS LE BILINGUISME

Le concept de mémoire de travail désigne le maintien d'une information consécutivement à son traitement ou celui d'une autre information. Elle est impliquée dans toute tâche cognitive dont la résolution nécessite la récupération d'informations en mémoire à long terme et leur traitement. La mémoire de travail est alors une mémoire transitoire susceptible de stocker et/ou de traiter pendant quelques instants les informations et/ou connaissances utiles au bon déroulement de l'activité.

Selon le modèle de référence de Baddeley et Hitch (1974), la mémoire de travail est constituée de deux systèmes esclaves –boucle phonologique et calepin visuo-spatial- et d'un administrateur central. La boucle phonologique est chargée du maintien et du traitement des informations phonologiques tandis que le calepin visuo-spatial stocke et manipule du matériel visuel et spatial. L'administrateur central coordonne ces opérations de stockage et de traitements de façon à éviter des surcharges cognitives. En effet, les chercheurs en psychologie cognitive s'accordent sur le fait que tout individu est un système de traitement de l'information dont les ressources cognitives sont limitées. D'un point de vue développemental, ces ressources varieraient de 3 ans à l'âge adulte entre 1 et 7 unités ou schèmes susceptibles d'être activés simultanément (Pascual-Leone, 1970) et seraient de 2/3 unités en moyenne à 5 ans.

Les études sur le bilinguisme montrent clairement un déficit de l'empan de la boucle phonologique si les éléments mémorisés appartiennent à une langue seconde (4 à 6 unités pour un adulte) comparativement à la langue première (7 à 8 unités pour un adulte). Cette différence quantitative serait due à une moindre automatisation des processus fondamentaux, notamment pour le maintien et la manipulation du matériel verbal, des traitements lexicaux moins rapides (Cf. Gaonac'h & Larigauderie, 2000).

D'un point de vue qualitatif, il semble que des processus différents ou tout au moins une gestion différente des processus soit effectuée dans le cas d'une langue première ou langue seconde.

Selon Geva et Ryan (1993), l'existence d'un lien entre les performances en langue première, d'une part, et en langue seconde, d'autre part, résulterait non pas de compétences verbales communes aux deux langues mais davantage de compétences cognitives générales (i.e., compétences non verbales de raisonnement logique, mémoire...). L'étude de Geva et Ryan (ibid) visait à évaluer des compétences cognitives différentes (intelligence générale, mémoire de travail, compréhension orale et écrite, vitesses de traitement consistant à rechercher des opposés sémantiques) en langue première et seconde et déterminer les corrélations entre-elles. Les résultats montrent des corrélations entre les performances en compréhension et mémoire de travail dans les deux langues ce qui suggère la mise en œuvre de processus comparables. Toutefois, une analyse de régression des données suggère qu'à niveau d'intelligence générale égale la corrélation n'est maintenue qu'en langue seconde et disparaît en langue première. Cette analyse suggère que dans les deux langues, la mémoire de travail est impliquée de façon générale dans le fonctionnement de l'intelligence non verbale mais également dans des traitements de base du langage. En effet, les auteurs observent un lien entre vitesse de traitement et mémoire de travail. Le déficit observé en langue seconde aurait donc pour origine une difficulté d'accès aux informations constituant le lexique mental, difficulté dont la mémoire de travail serait en partie responsable. En effet, des études en langue première et seconde utilisant le paradigme de tâche secondaire révèlent qu'une surcharge de la boucle phonologique peut affecter le stockage des informations à long terme. Plus spécifiquement, une tâche de suppression articulatoire - consistant par exemple à répéter la syllabe "le, le, le..." au rythme d'un métronome – gêne l'apprentissage de paires de mots associées uniquement en langue seconde et d'autant plus si la mémorisation des paires de mots ne peut s'appuyer sur des représentations sémantiques. En d'autres termes, en langue première, la suppression articulatoire n'engendrerait pas de perturbation notable de la mémorisation d'items parce que l'individu aurait recours à des associations sémantiques (Voir Papagno et Vallar, 1995). A l'inverse, en langue seconde, les mots nouveaux n'auraient pas encore de représentation sémantique dans le lexique et ne pourraient être stockés que sous forme de représentation phonologique. C'est alors la boucle phonologique qui permettrait la mise en mémoire des mots nouveaux en attendant la construction de représentations sémantiques de ces mots. Une fois les représentations sémantiques constituées, la boucle phonologique jouerait un rôle moindre dans le stockage d'informations. D'après ces études, il devient aisé de comprendre que la boucle phonologique occupée à la mise en mémoire d'unités lexicales nouvelles ne peut-être dévolue à d'autres traitements pour laquelle elle est par ailleurs nécessaire comme dans la compréhension du langage.

Les performances à des épreuves de manipulation et de traitement phonologique d'unités lexicales non familières constitueraient ainsi un bon prédicteur des performances en langue seconde.

1.2 DE L'ACQUISITION A L'APPRENTISSAGE DES LANGUES OU LE DEVELOPPEMENT DES LANGUES ET DU CODE ECRIT CHEZ L'ENFANT

La plupart des études réalisées auprès des individus bilingues distingue les bilingues précoces des bilingues tardifs. Les premiers ont appris deux langues spontanément dès la prime enfance tandis que les seconds ont appris une seconde langue souvent de façon institutionnalisée (cas de la majorité des enfants français scolarisés devant apprendre au moins une langue seconde au cours de sa scolarité). La tendance peut être de comparer la population d'enfants diglossiques étudiée ici aux bilingues précoces dans la mesure où ils ont très précocement subi un double "bain langagier" de créole et de français. Cependant, étant donné le statut institutionnel du français par rapport au créole les enfants créolophones pourraient également avoir des caractéristiques propres aux bilingues tardifs apprenant une langue à l'école.

1.2.1 DES COMPETENCES LANGAGIERES PRECOCES

A) LES MONOLINGUES

Une dimension importante du langage est la capacité à le traiter pour se l'approprier et le comprendre. L'utilisation de nouvelles méthodes (i.e., habitude) et de techniques (i.e., échographie) a permis de découvrir que dès le 6^{ème} mois de vie intra-utérine, les sens du fœtus sont fonctionnels ce qui lui permet de différencier par exemple deux musiques, la voix de sa mère de celles des autres individus ou encore à 8-9 mois de discriminer entre deux syllabes proches telles que /babi/ et /biba/ (Jouen & Henocq, 1991) ou de manifester une réaction à l'écoute de sonorités d'une langue seconde. De la même façon, les observations réalisées à la naissance indiquent que le nourrisson de un à quatre jours, ayant donc une expérience pauvre de son environnement linguistique, est capable de discriminer deux sons ne différant qu'à un phonème près (Eimas, Siqueland, Jusczyk & Vigorito, 1971 cités par Bertoncini & de Boysson-Bardies, 2000). Mieux, jusqu'à l'âge de 6 mois, il est en mesure de percevoir tous les sons des langues de façon universelle. Cette capacité de discrimination diminue progressivement au-delà de cet âge du fait de l'absence de certaines sonorités dans l'environnement linguistique sans disparaître totalement sinon l'apprentissage d'une langue

seconde serait quasi impossible chez l'adulte. Dès 4 mois, l'enfant manifeste une préférence pour sa langue maternelle.

Concernant la production langagière, les compétences sont tout aussi précoces et surprenantes. Le bébé va rapidement passer de l'émission de simples cris traduisant ses états physiologiques à la production de sons contrôlés constituant "le babillage". A partir de 4-5 mois, la maîtrise de l'acte articulatoire va permettre au bébé de produire des syllabes doublées et les moduler dans leur hauteur, intensité. Des enregistrements révèlent que ces syllabes sont conformes à celles qui apparaissent dans les langues naturelles. En d'autres termes, tous les enfants, de façon universelle, commencent à produire les mêmes sons à partir du moment où ils sont en contact avec un environnement linguistique. De 6 mois à 1 an, le babillage va se complexifier, s'affiner progressivement pour se rapprocher des sonorités, du rythme et de l'intonation de la langue à laquelle l'enfant est régulièrement soumis. A partir de 10-11 mois, les consonnes produites par les enfants français, suédois et japonais diffèrent significativement (Bertoncini & de Boysson-Bardies, 2000). L'enfant passe ainsi d'un babillage universel à une forme plus différenciée et spécifique correspondant à la langue perçue régulièrement dans son environnement linguistique.

B) LES BILINGUES

Etant données les compétences précoces des enfants bilingues, il serait aisé de conclure que les enfants bilingues seraient capables dès la naissance (et même dès la période intra-utérine) de discriminer, catégoriser et produire les sons caractéristiques des deux langues. Les capacités de discrimination et de production des sons ne se spécifieraient pas à une langue comme pour les enfants monolingues mais à deux langues.

Les jeunes enfants évoluant dans un environnement bilingue sont effectivement sensibles aux indices acoustico-perceptifs des deux langues. Pourtant, il semble qu'il existe toujours une langue dominante. Des études de Mehler (1981) suggèrent une dominance, même chez les bilingues précoces, dans la façon de segmenter les sons de la parole (i.e., la syllabe en français et pas en anglais).

Les recherches relatives à la perception précoce de la parole chez les jeunes enfants subissant un "double bain de langage" simultané sont rares. Une étude de Bosch et Sebastià-Gallès (1997 cités par Bijeljac-Babic, 2000), révèle cependant des comportements différents entre monolingues et bilingues. Si les monolingues orientent leur regard plus vite vers une source sonore correspondant à leur langue première comparée à une langue seconde plus ou moins proche, les nourrissons bilingues réagissent à l'inverse plus vite à la présentation d'une

langue seconde et ne manifestent pas de préférence à la langue considérée comme dominante car parlée par la mère. Ce résultat est tout à fait inattendu et semble suggérer que les deux langues présentes simultanément dans son environnement forment un ensemble indifférencié comme si l'élément distinctif n'était pas sa langue (comme pour le monolingue) mais les autres langues.

Concernant la production des premiers sons, les chercheurs ont tenté de comprendre si le jeune enfant bilingue babillait dans deux langues de façon différenciée ou dans une seule langue comme le monolingue. Les enregistrements, réalisés auprès d'enfants bilingues précoces, montrent que les productions sont un mélange des éléments sémantiques, syntaxiques, morphologiques et phonologiques des deux langues (Volterra et Taeschner, 1978 cités par Bijeljac-Babic, 2000) ce qui suggère l'existence d'un seul système indifférencié. Le suivi longitudinal des enfants bilingues rend les études méthodologiquement complexes. En outre, les environnements linguistiques étant extrêmement différents d'un individu à l'autre, les analyses comparatives sont toujours difficiles. Une étude exploratoire conduite par Bijeljac-Babic (2000) auprès d'enfants bilingues précoces anglais-français de 3 ans suggère néanmoins que ces enfants construisent des systèmes phonologiques distincts entre les deux langues mais avec des interférences entre elles. Ces interférences pourraient être nécessaires à la construction de deux systèmes distincts chez le bilingue précoce comme elles le sont pour le monolingue apprenant une langue seconde qu'il doit différencier de sa langue première (Corder, 1971, traduction française de 1980). Ces interférences seraient alors davantage liées à la construction d'une compétence transitoire plus qu'à des aléas de performance.

1.2.2 APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE EN MILIEU SCOLAIRE OU NATUREL : DEUX OBJECTIFS DIFFERENTS

La tâche de l'enfant bilingue est beaucoup plus complexe que celle du monolingue car il doit apprendre qu'un même signifié peut être désigné par plusieurs signifiants. Jusqu'à l'âge de 2 ans, il semble que l'enfant bilingue n'ait pas véritablement conscience d'être en présence de deux langues (Bijeljac-Babic, 2000). Il est possible de comprendre cet âge critique au regard de l'explosion lexicale observée chez les enfants entre 18 et 24 mois. Ce développement lexical serait directement lié aux progrès cognitifs de l'enfant et en particulier à ses capacités de catégorisation sémantique (e.g., un chien est un animal). Il pourrait également résulter de la découverte de la fonction même du langage, à savoir la nécessité de nommer toute chose pour communiquer. Ainsi, si le monolingue doit attendre l'âge de 2 ans pour associer un signifié à un signifiant unique, il semble pertinent de penser que le bilingue aura lui aussi besoin de

cette maturation cognitive pour différencier les signifiants de deux systèmes langagiers différents.

A partir de 3 ans, l'enfant va développer de nouvelles compétences langagières du fait de son entrée à l'école. L'école est le lieu où l'enfant apprend à manipuler de façon consciente la langue. Si la langue scolaire est la même que la langue apprise au sein de la famille, il passera d'une utilisation spontanée de la langue à une réflexion consciente sur celle-ci en vue d'accéder à une maîtrise de l'écrit. A l'inverse, si la langue de l'école est différente de celle véhiculée dans la famille, l'enfant va découvrir une autre norme. Bijeljac et Breton (1997) parlent de choc linguistique dans la mesure où l'enfant va devoir s'approprier un nouveau code pour communiquer avec l'enseignant ou ses pairs.

La réalité dans les départements d'outre-mer dépasse ces deux situations spécifiques car si l'enfant créolophone entend et manipule deux langues de façon permanente, seule la langue française fera l'objet d'un apprentissage institutionnalisé en vue d'un meilleur contrôle du code. Il n'y a pas véritablement de "choc linguistique" mais il doit proscrire une langue qu'il utilise dans certaines situations de la vie quotidienne. Hamers et Blanc parlent (1996) d'une bilinguisme dite soustractive correspondant à un contexte dans lequel l'enfant développe sa seconde langue (i.e., langue institutionnelle) au détriment de son acquis en langue première (i.e., langue de la famille). Cette forme de bilinguisme survient lorsque l'entourage dévalorise la langue première par rapport à une langue dominante, socialement plus prestigieuse synonyme de réussite sociale.

Le développement des compétences langagières dans chacune des deux langues va alors fortement varier car toute acquisition dépend des activités de langage déterminées par la situation dans laquelle la langue est produite (Gaonac'h, 1987). Alors que le créole est dirigé par une simple intention communicative, le français fait l'objet d'un travail particulier sur sa structure même dépassant les objectifs de communication.

1.2.3 APPRENTISSAGE DU CODE ECRIT : CONSCIENCE PHONOLOGIQUE ET LECTURE

Dans ce contexte linguistique spécifique, il semble indispensable aujourd'hui de s'interroger sur l'impact du créole sur l'apprentissage du code écrit français. Lire un texte nécessite la mobilisation de connaissances variées relatives, d'une part, aux caractéristiques du système symbolique écrit et, d'autre part, aux connaissances générales sur le langage.

Pour lire, il faut, par exemple, être capable de différencier l'écrit des symboles ou dessins, connaître le parcours spatial de l'exploration visuelle, savoir à quoi sert la lecture et

quelles sont ses différentes utilisations, savoir que les lettres sont des unités orientées et que toute orientation est pertinente, connaître le nom des lettres, identifier la frontière entre les mots.... Les difficultés en lecture pourraient tenir en partie à une connaissance assez floue de ces connaissances de base. Lomax et McGee (1987) montrent qu'une connaissance précoce des caractéristiques générales de l'écrit et une maîtrise graphémique constituent de bons prédicteurs de la lecture de mots. Un contact précoce avec l'écrit provoque un apprentissage implicite qui précède l'apprentissage explicite initié à l'école. Dans la même perspective, une étude réalisée sur plus de 800 enfants révèle que les expériences d'alphabétisation au sein de la famille (lecture régulière aux enfants, disponibilité de magazines pour enfants, fréquentation d'une bibliothèque), rapportées par les parents lors d'un questionnaire, sont plus prédictives des difficultés d'apprentissage de la lecture que les facteurs sociaux tels que le statut socio-économique ou le niveau de qualification de la mère (Dickinson, Bryant, Peisner-Feinberg, Lambert & Wolf, 1999 cités par Dickinson et al., 2004).

D'autres investigations ont été réalisées sur la relation existant entre les habiletés langagières à l'oral et l'habileté en lecture. Les résultats dans la littérature à ce propos semblent parfois contradictoires car les habiletés langagières sont mesurées de façon très variée. Une récente étude conduite par Cooper, Roth, Speece et Schatschneider (2002) suggère que certaines variables langagières influenceraient indirectement le développement de la lecture de part leur connexion avec les habiletés métaphonologiques.

Les travaux réalisés dans le domaine de l'apprentissage de la lecture ont conduit à défendre l'idée que l'entrée dans l'écrit nécessite de développer une connaissance phonologique des propriétés formelles de la langue indépendamment de la signification des mots. Le principe alphabétique reposant sur une correspondance entre graphème et phonème, il est admis que l'enfant doit posséder une bonne représentation des phonèmes de sa langue pour pouvoir décoder des mots. La question des relations entre connaissances phonologiques précoces et apprentissage de la lecture a été posée par un certain nombre de chercheurs. Plusieurs études longitudinales ont démontré que le niveau d'habiletés phonologiques à l'école maternelle constituait un bon prédicteur de la réussite dans l'apprentissage de la lecture alors que pour d'autres le développement de la conscience phonologique serait fortement influencé par l'alphabétisation (voir pour une revue, Ecalle & Magnan, 2002). La conscience phonologique permettrait d'accéder au décodage de l'écrit et en retour l'habileté à

lire augmenterait le développement de la conscience phonologique (Colé & Fayol, 2000; Gombert & Colé, 2000 ; Ehri, 1987 ; Perfetti, Beck, Belle & Hughes, 1987).

Pourtant, le rapport du groupe de l'enseignement primaire (n° 2005-14 de février 2005) de l'Inspection Générale consacrée à la prévention de l'illettrisme et s'inscrivant dans la mission permanente de «veille» et de «suivi» dans les CP constate que les activités directement liées à la prise de conscience phonique (segmentation orale, début et fin de mots, rimes, assonances, phonèmes communs et/ou différenciateurs) apparaissent comme le «maillon faible». Le travail effectué en maternelle à ce niveau est insuffisant. *"La conscience phonologique est insuffisamment travaillée"* (p. 18) si bien que l'enseignant du cours préparatoire doit revenir sur un certain nombre d'activités telles : les activités d'écoute, de conscience syllabique, la recherche des sons initiaux et finaux, la segmentation des mots en sons. A cette affirmation s'ajoutent les témoignages des maîtres du réseau d'aide spécialisé qui déclarent passer beaucoup de temps à travailler à des objectifs liés à cette conscience phonologique pour les élèves en difficultés de lecture dont ils ont la charge.

La conscience phonologique a été identifiée comme une habileté apparaissant essentiellement entre 4 et 7 ans (Shankweiler & Lieberman, 1972) mais ne pouvant se développer spontanément. Des adultes illettrés ou des enfants non soumis au code alphabétique (code symbolique chinois) ne développent pas d'habiletés métaphonologiques (Alegria & Morais, 1979). La gestion délibérée des unités phonologiques de la langue étant relativement coûteuse d'un point de vue cognitif, une maîtrise progressive de celles-ci est envisagée. Gombert (1990) distingue ainsi les compétences épiphonologiques de celles métaphonologiques. L'épiphonologie renvoie au fait que les activités réalisées sur les unités phonologiques sont effectuées sans contrôle conscient ; ces unités ne sont pas directement manipulables. A l'inverse, les capacités métaphonologiques correspondent à un traitement conscient et explicite des unités phonologiques considérées. Il semble également exister une progression selon la nature des unités phonologiques traitées : la syllabe est identifiée et manipulée plus précocement que la rime qui, elle-même, est plus aisée à percevoir et traiter que les phonèmes. La nature de l'unité n'est toutefois pas suffisante pour prédire la difficulté de la tâche, tout dépend de sa position dans le mot : un phonème initial ou final est plus facile à identifier qu'une syllabe insérée au milieu d'un mot trisyllabique. Une étude d'Ecalte et Magnan (2002) auprès d'élèves de grande section maternelle et CP montre ainsi que les élèves, quel que soit leur niveau scolaire, réussissent significativement mieux les tâches épiphonologiques que celles métaphonologiques et les patterns de résultats diffèrent quant à la

taille et la position des unités phonologiques. Dans les tâches épiphonologiques, les unités larges sont mieux détectées que les phonèmes et aucun effet de la position n'est observé. En revanche, les tâches métaphonologiques conduisent à des scores faibles en grande section maternelle, quelles que soient la nature et la position de l'unité phonologique, alors que les élèves de CP détectent mieux les phonèmes et les syllabes que les infrasyllabes surtout s'ils sont en position initiale. Ces résultats suggèrent que le traitement épiphonologique précède et facilite le traitement métaphonologique. En d'autres termes, le score obtenu dans les tâches épiphonologiques constitue un bon prédicteur du score dans les tâches métaphonologiques qui elles-mêmes sont fortement corrélées à l'identification des mots.

Les investigations sur l'apprentissage de la lecture chez des élèves bilingues attribuent également un rôle essentiel à la conscience phonologique. Le bilingue, doit adopter une réflexion consciente sur les langues plus rapidement que le monolingue dans la mesure où il est rapidement confronté à des situations dans lesquelles plusieurs signifiants renvoient à un signifié unique. Le bilinguisme faciliterait ainsi la conscience phonologique (Bialystok, 1988) bien que cet effet soit le plus fréquemment relevé dans les classes sociales moyennes et/ou chez des enfants bilingues de langue non-minoritaire. De plus, les langues dans lesquelles l'élève est bilingue détermine l'impact du bilinguisme sur sa conscience phonologique, de sorte que connaître le chinois et l'anglais aide moins que connaître l'italien et l'espagnol qui sont des langues phonologiquement proches facilitant les transferts (Gaonac'h & Perdue, 2000). Une étude de Campbell et Sais (1995) montre que, comparée à une instruction monoglote, l'école bilingue peut augmenter la conscience phonologique des élèves bilingues puisque la conscience phonologique dans une langue est transférée dans l'autre langue. Ainsi, une stimulation dans une langue est susceptible d'être transférée dans l'autre langue (Dickinson, McCabe, Clark-Chiarelli & Wolf, 2004). Selon ces auteurs, le bilinguisme n'est donc pas un handicap, au contraire, les parents dont la langue première n'est pas l'anglais doivent être encouragés à l'utiliser quand ils s'engagent dans des activités avec leurs enfants car cela augmente la conscience phonologique de leur enfant. Ainsi, même si la langue d'instruction est différente de la langue première, les enfants peuvent bénéficier de l'expérience fournie par la langue pratiquée hors de l'école.

Lire implique tout à la fois de savoir décoder, c'est à dire établir des relations grapho-phonologiques, et comprendre. Or, si les habiletés métaphonologiques sont reconnues comme jouant un rôle fondamental pour le décodage, la compréhension serait largement indépendante de la conscience phonologique. Il est certes impossible de comprendre sans savoir décoder mais compréhension et décodage renverraient à deux ensembles d'habiletés distinctes (Kendeou, Lynch, van den Broek, Espin, White & Kremer, in press).

La capacité à comprendre un texte écrit dépend davantage du niveau de compréhension à l'oral que des habiletés langagières de base (identification des lettres, conscience phonologique). Comprendre un texte ou un discours implique des processus cognitifs similaires (e.g. établir des connexions et des séquences entre événements, générer des inférences) qui pourraient être transférés de l'oral vers l'écrit. Kendeou et al. (in press) montrent, grâce à une étude longitudinale, que le niveau de compréhension d'une histoire à la télévision des enfants de 5 ans permet de prédire le niveau de compréhension d'une narration écrite de ces mêmes enfants à 6, 7 ou 8 ans. Chez les bilingues, le niveau de compréhension d'un texte écrit devrait donc dépendre du niveau de maîtrise de cette même langue à l'oral.

L'ensemble des études présentées ci-dessus ne tient jamais compte des caractéristiques individuelles et sociales des individus concernés, ce qui les rend critiquables. En effet, les travaux sociologiques montrent un impact important de ces facteurs sur la réussite scolaire des enfants et leurs performances langagières.

1.3 ACQUISITIONS SCOLAIRES ET BILINGUISME FAMILIAL : LES APPORTS DE LA SOCIOLOGIE DE L'ECOLE

C'est à propos de la question spécifique de la réussite scolaire des enfants issus de l'immigration que la sociologie de l'école a pu contribuer, depuis une dizaine d'années, à enrichir le champ des connaissances à propos des relations entre bilinguisme et milieu scolaire.

De nombreuses études statistiques, expliquant la réussite scolaire par les caractéristiques individuelles des élèves, montrent que les enfants d'origine étrangère réussissent significativement moins bien que les enfants français. L'hypothèse généralement proposée pour rendre compte des difficultés scolaires des enfants d'origine étrangère est le bilinguisme familial, souvent plus ou moins bien «assumé» par les familles immigrées. L'intensité de la

pratique de la langue familiale d'origine par l'élève a donc été l'un des indicateurs le plus souvent utilisés dans ces recherches pour expliquer cette liaison statistique. Cependant, les recherches ont révélé un effet de composition, dû notamment au caractère socialement typé de la population des immigrés en France, laquelle fait très majoritairement partie des classes sociales les plus défavorisées. Vallet et Caillé (1996) ont montré *«qu'à situation familiale et sociale identique, ni la nationalité étrangère, ni l'ancienneté en France des parents, ni l'utilisation familiale d'une autre langue que le français ne forment en eux-mêmes des facteurs qui ont contrarié le bon déroulement de la scolarité élémentaire»*. De nombreuses autres recherches (Payet & Van Zanten, 1996 ; Lorcerie, 1999) confirment ces résultats : chez les enfants d'origine étrangère, les difficultés scolaires sont davantage liées à l'origine sociale et à la structure familiale (notamment la taille de la famille) qu'à la pratique familiale de leur langue d'origine.

D'autres recherches, cependant, présentent 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, les élèves de nationalité étrangère et utilisant deux langues dans la famille conservent un désavantage dans leurs acquisitions en français.

En contexte martiniquais, il est communément admis que l'intensité de l'usage familial du créole de façon directe décroît lorsqu'on s'élève dans la hiérarchie sociale. Par conséquent, sur la base des recherches citées plus haut à propos des enfants d'origine étrangère, on peut s'attendre à ce que la pratique du créole ne présente plus d'impact significatif sur le niveau de performance scolaire des élèves lorsque l'origine sociale des élèves est contrôlée. Les résultats de l'étude menée par Giraud et al. (1992) semblent confirmer cette hypothèse : *«à milieu social équivalent, les sujets principalement créolophones connaissent un taux de réussite scolaire sensiblement comparable à celui des sujets principalement francophones. C'est dire si les facteurs langagiers n'ont d'influence déterminante sur cette réussite que dans la mesure où ils sont associés à d'autres facteurs socialement déterminés, principalement les conditions socio-économiques d'existence et le «capital culturel» des familles des élèves»*. Cependant, certains travaux, à La Réunion, montrent, qu'à niveau social donné, les élèves de CE1 qui déclarent ne parler que le créole à la maison progressent moins que les élèves qui déclarent n'utiliser que le français ou les deux langues (A. Si Moussa, 2005). L'impact de cette variable n'est cependant pas significatif sur la progression des élèves de CM1, ce qui

peut, d'après l'auteur, *«permettre d'avancer l'hypothèse d'une remédiation pédagogique réussie au cours de la scolarité»*.

L'approche sociologique peut donc contribuer à mieux comprendre les relations complexes existant entre origine sociale, bilinguisme familial et réussite scolaire. Dans la présente recherche la prise en compte d'un certain nombre de caractéristiques décrivant le milieu social et la structure familiale des élèves permettra d'analyser les déterminants sociologiques des compétences langagières des élèves dans les deux langues.

1.4 DES DONNEES SUR LES DIFFICULTES SCOLAIRES DES ELEVES D'OUTRE MER

Dans ces départements, les résultats des élèves aux évaluations nationales montrent, depuis plusieurs années, que les performances de ceux-ci, sont très en dessous de la moyenne nationale française, en français comme en mathématiques.

Cette situation n'est pas récente. Dans les années 80 la recherche conduite par Giraud, Gani et Manesse (1992) en Guadeloupe et en Martinique fait déjà état d'un tel constat. Les quelques 400 élèves antillais de CM2 et de 6^{ème}, dont ils évaluent les compétences en lecture, présentent des résultats inférieurs aux élèves d'un échantillon métropolitain. Plus exactement, les élèves antillais sont significativement plus nombreux dans les classes de scores les plus faibles que les élèves métropolitains et inversement, quelles que soient les épreuves proposées (test de closure, vitesse et efficacité de la lecture). Il faut noter, cependant, que dans le domaine de la compréhension d'un texte, cet écart entre les deux échantillons, s'il est toujours en défaveur des élèves antillais, est moins important que dans les autres compétences testées par les épreuves citées ci-dessus.

Depuis la mise en place des épreuves nationales d'évaluation des acquisitions des élèves aux différents niveaux de la scolarité, le constat a pu cependant être affiné et les évolutions de ce phénomène ont pu être mesurées. Les résultats aux évaluations nationales dans les DOM montrent que les écarts constatés entre la moyenne départementale des scores et la moyenne métropolitaine est plus importante à l'entrée en sixième qu'en CE2. Sur la période 1989/1997, il est en moyenne de 15 points en CE2 et de 22 points en sixième (score total français/mathématiques sur l'ensemble des trois départements des Antilles et de la Guyane)³. Par ailleurs, cet écart important, en « moyenne brute », se réduit un peu lorsque l'on prend en compte les

caractéristiques du public d'élèves et que l'on compare alors les scores observés aux scores attendus⁴. En « moyenne brute », l'écart entre les élèves martiniquais et les élèves métropolitains à l'entrée en sixième en français est, par exemple, de 14 points en 2001, alors qu'il n'est plus que de 11,6 points en moyenne « attendue »⁵. Il n'en reste pas moins que, quelque soit l'indice calculé, des écarts de performance demeurent entre les deux populations d'élèves.

Cette différence entre élèves de métropole et élèves des DOM a été confirmée par une étude conduite par Si Moussa (2005) dans le département de La Réunion. L'auteur montre que, même lorsque l'on contrôle l'impact d'un certain nombre de facteurs individuels sur les progressions des élèves (caractéristiques sociales et scolarité antérieure), les élèves réunionnais obtiennent toujours des performances plus faibles que les élèves de l'académie de Dijon aussi bien en mathématiques qu'en français. Cette différence apparaît dès le CE1 et elle est plus importante en CM1, notamment en français et ce, en défaveur des élèves réunionnais. Ces données suggèrent, qu'indépendamment des facteurs socio-démographiques qui pèsent sur les acquisitions des élèves martiniquais comme sur les autres élèves français, il existe un écart de performance en français en défaveur des premiers. En outre, cet écart a tendance à se creuser au cours de la scolarité primaire.

La situation sociolinguistique de ces départements d'outre-mer, avec la présence de deux langues au statut social fort différent et dissymétrique, est souvent invoquée pour expliquer les différences de performances scolaires entre les locuteurs créolophones de ces départements et l'ensemble français. Cependant, parce que ce n'était pas leur objectif premier, les recherches basées sur le concept de diglossie de Fergusson⁶, par exemple, n'ont pas contribué à établir avec précision, comment cette situation sociolinguistique se traduisait concrètement en milieu scolaire et plus particulièrement dans les apprentissages.

La recherche de Giraud et al. (1992) montre non seulement un écart de réussite entre élèves antillais et métropolitains mais également entre élèves guadeloupéens et élèves martiniquais, au bénéfice de ces derniers. Les auteurs concluent : *« on est alors bien fondé à imputer à des difficultés d'ordre linguistique l'écart qui sépare, au terme de la scolarité*

³. Source : Géographie de l'Ecole, « les années 1990 ». N° spécial. Décembre 1999. MEN-DEP.

⁴. Le score attendu est le score moyen que l'on devrait obtenir, compte tenu de la structure sociale du public d'élèves dans le département, les critères retenus étant le plus souvent, l'âge des élèves au niveau de scolarité étudié, leurs caractéristiques sociales et leur sexe.

⁵. Pour les maths, ces valeurs sont respectivement de 19 et 16 points. Source : Géographie de l'école. N° 8 Avril 2003. MEN – DPD.

⁶. L'utilisation de ce concept a d'ailleurs évolué, aujourd'hui on peut s'interroger sur le fait de savoir s'il y a ou non diglossie en Martinique, dans le cas présent il serait certainement préférable de parler de « multilingualisme social » au sens de Fishman (2002) par exemple.

primaire, enfants antillais et métropolitains, comme on est conduit à supposer que la plus grande vitalité du créole en Guadeloupe n'est pas étrangère aux écarts constatés, dans les résultats de notre enquête, entre élèves martiniquais et guadeloupéens».

L'ensemble de ces études suggère une différence de réussite scolaire importante entre les élèves des départements d'outre-mer et les élèves métropolitains, voire entre les élèves des différentes îles françaises. Cette différence est principalement attribuée à la pratique de deux langues mais aucune étude ne le démontre véritablement. Le lien de cause à effet entre situation sociolinguistique et résultats scolaires est supposé sans être véritablement démontré.

2. OBJECTIFS ET HYPOTHESES

2.1 OBJECTIFS

L'approche qui consiste à se centrer sur la mise en relation des résultats scolaires des élèves (notamment en français) avec la pratique respective du français et du créole dans le milieu familial⁷ nous apparaît restrictive.

En effet, les pratiques déclarées d'acteurs, dans quelque domaine que ce soit, sont souvent très éloignées de leurs pratiques effectives et d'autant plus lorsque ces pratiques ont un fort enjeu social. Dans un contexte sociolinguistique où cohabitent deux langues de statut social différent, il est pertinent de penser 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 certaines formes d'auto-censure sociale 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»*

Cette question des rapports entre les deux langues en contact dans ces territoires avec le milieu scolaire fait, depuis longtemps, l'objet de débats très sensibles dans les départements

⁷ . Dans leur enquête par questionnaire auprès des parents d'élèves, Giraud M, Gani L, Manesse D (1992), demandent aux parents dans quelle langue ils s'adressent principalement à leurs enfants, ils relèvent également la langue prioritaire utilisée par les enfants dans leurs communications avec leurs pairs.

d'outre-mer. S'y mêlent, naturellement, des dimensions multiples : politiques, identitaires, culturelles, aussi bien que proprement linguistiques et scolaires.

L'objet de ce cette recherche n'est pas de participer au débat sur la place du créole à l'école (enseignement «du créole»/enseignement «en créole»/absence à toute référence au créole ...) qui anime régulièrement la communauté éducative des Antilles françaises depuis les années 70 (Ebion, 2000). L'idée générale est plutôt de considérer que, dans la situation martiniquaise l'enfant qui rentre à l'école possède, de fait, deux langues, quel que soit son degré de maîtrise et l'usage effectif de chacune de celles-ci, dans les différentes situations de sa vie quotidienne. Cependant, eu égard aux réserves formulées ci-dessus concernant les pratiques déclarées des familles, nous nous proposons de centrer la présente étude sur les compétences effectives des élèves en début de scolarité en français et en créole.

L'enjeu principal de cette étude est de dresser un bilan effectif des compétences langagières des élèves dans leurs deux langues en début de scolarité puis d'en évaluer, par un suivi longitudinal, les liens avec leurs acquisitions scolaires futures, notamment dans le domaine de l'apprentissage de la lecture.

Plus précisément, cette recherche se structure autour de deux objectifs complémentaires :

- d'une part, rechercher s'il existe, dans un échantillon d'élèves martiniquais, des différences de performances en créole et en français en début de cycle 2 en cherchant à mesurer leur éventuel impact sur leurs performances scolaires ultérieures. Il s'agit là d'étudier plus spécifiquement l'impact du bilinguisme de ces élèves sur l'évolution de leurs acquisitions scolaires.

- d'autre part, comparer les performances de la maîtrise du français entre élèves martiniquais et élèves résidant en métropole en début de cycle 2. L'objectif est d'étudier si les difficultés rencontrées par les élèves martiniquais dans leurs acquisitions scolaires en français, telles qu'elles sont aujourd'hui mesurées en CE2 et à l'entrée au collège par les évaluations nationales, sont déjà présentes ou non en début de scolarité.

2.2 HYPOTHESES

Le bilan scientifique des apports sociologiques et psycholinguistiques nous conduit à formuler différentes hypothèses :

A) Conformément aux résultats des évaluations nationales et aux recherches précédemment conduites aux Antilles, les performances des élèves martiniquais devraient être plus faibles que celles des élèves métropolitains pour toutes les épreuves de langue verbale française. En effet, la langue créole étant par endroits lexicalement proche de la langue française, les élèves pourraient avoir des difficultés à construire deux lexiques distincts : il existerait de nombreuses interactions et transferts entre ces deux langues. En revanche, le bilinguisme des élèves martiniquais ne devrait pas avoir d'impact sur leurs résultats à des épreuves évaluant leurs performances logiques, mnésiques...

Par ailleurs, on peut s'attendre à ce que l'origine sociale des élèves ainsi que la structure familiale (taille et place de l'enfant dans la fratrie, par exemple) exerce un effet significatif sur les performances en français aussi bien chez les élèves métropolitains que chez les élèves martiniquais. Néanmoins, à caractéristiques individuelles et familiales données, il existerait un différentiel de performances en français au bénéfice des élèves métropolitains.

B) La deuxième hypothèse concerne la comparaison des performances entre les élèves martiniquais eux-mêmes.

Tout d'abord, les variables sociales ainsi que certaines caractéristiques familiales devraient expliquer pour une grande part la variété des performances en français et en créole entre les élèves martiniquais. En outre, à niveau social déterminé, les élèves bilingues devant nécessairement acquérir des compétences dont les monolingues n'ont pas besoin (i.e., reconnaître que le système est arbitraire), nous nous attendons à une corrélation positive entre le niveau de maîtrise de la langue créole et celui de la langue française. Les élèves ayant une pratique fréquente et correcte de la langue créole développeraient des compétences nouvelles qui leur permettraient d'acquérir un plus grand niveau d'habileté en langue française.

C) Enfin, la troisième hypothèse suppose que la pratique du créole n'aurait pas d'impact négatif sur les performances en lecture-compréhension en français, dans la mesure où la lecture implique la maîtrise de compétences métalinguistiques dans cette langue. Or, ces compétences qui nécessitent une réflexion consciente sur sa langue sont développées à l'école en langue française quelle que soit la langue utilisée par l'élève en dehors du contexte scolaire. Toutefois, si le niveau en français des élèves martiniquais est faible, comme postulé dans la première hypothèse, on peut s'attendre à ce que les pratiques scolaires soient davantage

centrées sur l'apprentissage de la langue que sur le développement des compétences «métalinguistiques». Dans ce cas, les élèves martiniquais présentant un faible niveau en français en GS maternelle devraient avoir davantage de difficultés à accéder aux compétences métalinguistiques et à la lecture-compréhension.

Par ailleurs, compte tenu des travaux en sociologie de l'éducation sur la genèse des carrières scolaires, on peut s'attendre à ce que les variables sociales continuent à exercer un poids important sur les progressions des élèves en lecture au cours du CP. En outre, à caractéristiques individuelles et familiales données, les difficultés des élèves martiniquais, les plus faibles initialement en langue française, devraient s'accroître avec le niveau scolaire.

***INVESTIGATIONS A L'ENTREE
DE GRANDE SECTION MATERNELLE***

3. COMPETENCES DES ELEVES A L'ENTREE DE GRANDE SECTION MATERNELLE

3.1 METHODE

3.1.1 Constitutions des échantillons

La population de l'étude est constituée de deux échantillons d'élèves de grande section maternelle dont l'un est issu de métropole et l'autre de Martinique.

A) ECHANTILLON EN METROPOLE

Les élèves composant l'échantillon métropolitain étaient tous des enfants scolarisés en grande section maternelle. Les enfants ayant un an d'avance ou de retard par rapport à l'âge d'entrée en grande section n'ont pas été retenus dans l'échantillon. Huit écoles ont été sélectionnées dans l'Académie de Dijon et quatre autres dans l'Académie de Montpellier et ses environs soit au total 15 classes testées. Dans chacune des académies, les écoles étaient situées en milieux urbains ou ruraux, en zones d'éducation prioritaire ou favorisée de façon à ce que les élèves présentent une diversité tant sur le plan social que sociolinguistique.

B) ECHANTILLON EN MARTINIQUE

Les élèves martiniquais étaient également tous scolarisés en grande section maternelle sans année d'avance ou de retard. Les écoles ont été sélectionnées sur l'ensemble de l'île (soit 12 écoles et 14 classes) à la fois en milieu urbain et «en commune». Les élèves testés ont été indiqués par leurs enseignants comme vivant dans un milieu familial dans lequel le créole est pratiqué régulièrement. Les enfants constituant cet échantillon étaient donc supposés entendre, comprendre et pratiquer le créole. Les enfants comprenant le créole mais n'étant pas issus d'un milieu familial créolophone n'ont pas été retenus pour l'étude (par exemple : les élèves dont les parents sont d'origine métropolitaine). Les élèves d'origine ou de nationalité étrangère (exemple : Haïtiens, Dominicains, Sainte Luciens ...) ont été également exclus de l'étude.

3.1.2 EPREUVES

Les épreuves langagières ont été élaborées de façon à rendre compte des compétences en production et compréhension du français et du créole d'enfants de grande section maternelle. Elles s'inspirent à la fois des exercices habituellement réalisés par les enseignants à l'école maternelle et des études proposées en psycholinguistique. Différents niveaux de langue ont

été évalués : lexique, syntaxe, morphologie. Pour chaque niveau, des épreuves de production et de compréhension ont été construites. Les épreuves de compréhension ont reposé sur le postulat qu'elles pouvaient d'emblée être réussies si les épreuves de production portant sur le même domaine linguistique étaient précédemment réussies. En effet, la compréhension précède toujours la production et un item produit dans une situation pertinente est de fait compris.

Les épreuves en créole correspondaient à la traduction exacte des épreuves en français de façon à comparer les performances d'un même enfant dans les deux langues évaluées selon des critères strictement identiques.

A) DESCRIPTION DES EPREUVES LANGAGIERES

Six épreuves de langage ont été constituées : vocabulaire, temps, lieu/espace, genre, nombre, agrammaticalité.

1) Vocabulaire

En production, l'objectif était d'évaluer la capacité de l'élève à produire 21 mots du lexique sélectionnés selon l'échelle d'acquisition de Chalarid, Bonin, Méot, Boyer et Fayol (2003). Cette échelle classe les items lexicaux selon des âges d'acquisition et plus précisément selon la production observée du mot chez 75% des individus d'un âge donné. Les élèves testés dans notre étude avaient pour tâche de dénommer des objets présentés sur des images (Alario & Ferrand, 1999) en utilisant le lexique le plus précis (i.e., pouce au lieu de doigt).

La tâche de compréhension était inverse et consistait cette fois à présenter les items échoués en production en demandant à l'élève de le retrouver parmi d'autres. L'ensemble des images échouées en production a été proposé aux élèves parmi huit autres choisies aléatoirement. L'enquêteur nommait alors les objets représentés sur les images et l'élève devait sélectionner l'image correspondant au mot entendu.

2) Temps

En production, le temps était évalué dans la capacité à structurer chronologiquement un récit et à utiliser des adverbes et locutions de temps. Trois séries d'images séquentielles ont été présentées successivement à l'élève qui avait pour tâche de raconter l'histoire dans un ordre chronologique en utilisant spontanément des connecteurs marquant le temps.

En compréhension, il s'agissait d'évaluer la capacité des enfants à comprendre des locutions et adverbes de temps. Trois séries d'images séquentielles ont été montrées successivement à l'élève. Pour chacune d'elle, l'enquêteur posait une question à l'élève ou

prononçait une phrase comportant une locution ou un adverbe de temps. L'élève devait alors répondre à la question concernant le déroulement des actions ou dire si la phrase prononcée correspondait bien à l'histoire présentée sur les images.

3) *Lieu/espace*

L'objectif était d'évaluer, dans un premier temps, la capacité des élèves à produire des prépositions de lieu. Quatre images suscitant l'utilisation de dix prépositions de lieu différentes étaient présentées successivement à l'élève. L'enquêteur invitait l'élève à répondre à la question "*où est....?*" en utilisant une préposition correcte.

Dans un second temps, les images pour lesquelles l'élève n'avait pas produit de préposition correcte étaient reprises dans une tâche de compréhension. L'enquêteur prononçait une phrase avec une préposition et l'élève devait montrer l'image correspondant à la phrase entendue.

4) *Genre*

La tâche de production du genre visait à déterminer la capacité de l'élève à produire des marques du genre sur l'adjectif. L'enquêteur montrait à l'élève huit images d'animaux ou d'objets suscitant un adjectif (i.e., grand, gros....) et lui demandait, par exemple, "comment est la girafe?". Les adjectifs attendus ont été choisis de telle sorte que la terminaison du genre soit audible.

Une tâche de correction grammaticale était utilisée pour évaluer la compréhension des marques de genre. Les adjectifs échoués en production étaient repris et énoncés par l'enquêteur dans une phrase simple correcte ou incorrecte quant à l'accord en genre (i.e., la fleur est blanc ou blanche?). Il appartenait à l'élève de décider quelle formulation était considérée comme correcte dans la langue.

Ces épreuves relatives au genre ont été construites exclusivement en français puisqu'en créole il n'existe pas de marque de genre sur l'adjectif.

5) *Nombre*

En production, il s'agissait d'évaluer l'habileté de l'élève à produire des marques du nombre au niveau des déterminants et des verbes. Pour cela, six images ont été sélectionnées de façon à induire un sens singulier ou pluriel (i.e., 1 ou 2 personnages) et l'utilisation d'un verbe du premier groupe afin que la différence entre la flexion du singulier et du pluriel soit audible (i.e., lit vs. lisent). En créole, seul l'accord en nombre sur le syntagme nominal était évalué puisque le verbe n'est pas morphologiquement marqué en nombre.

Les phrases pour lesquelles le déterminant était produit de façon incorrecte, quant au nombre suggéré par l'image, étaient ensuite testées en compréhension. Seules les marques du déterminant étaient utilisées comme facteur pertinent de la connaissance du nombre car les flexions verbales sont produites beaucoup plus tardivement que celles du déterminant qui est utilisé spontanément pour définir le nombre d'unités impliquées dans une action (Cf. Totereau, Fayol & Barrouillet, 1998).

Le fait que les enfants ne marquent pas le nombre au niveau de la morphologie verbale ne signifie pas qu'ils ne maîtrisent pas le nombre parce que, d'une part, les flexions verbales ne sont pas systématiquement marquées à l'oral en français et, d'autre part, le pluriel n'a pas de sens d'où son acquisition relativement tardive. Un pluriel au niveau des déterminants indique que plusieurs individus sont impliqués dans une action alors qu'au niveau du verbe le nombre correspond seulement à un accord grammatical sans valeur sémantique. La tâche de compréhension proposée à l'élève consistait à présenter les images précédemment échouées mais sous deux formes : soit au singulier soit au pluriel. L'enquêteur fournissait à l'élève une phrase au singulier ou au pluriel et l'élève devait choisir l'image correspondante à la phrase énoncée (un ou deux personnages réalisant l'action).

6) Agrammaticalité

Cette épreuve visait à évaluer la compréhension et la production d'énoncés agrammaticaux. Dix phrases ont été fournies oralement à l'élève qui devait décider pour chacune d'elle si l'énoncé était syntaxiquement correct ou incorrect (évaluation de la compréhension). Pour les phrases jugées incorrectes, il était demandé à l'élève de les corriger et de produire leur forme correcte (tâche de production). Les corrections à réaliser concernaient la concordance entre adverbes de temps et temps du verbe ainsi que sur les marques morphologiques du temps des verbes (présent, passé, futur, infinitif, participe passé). Parmi les dix phrases fournies, la moitié était syntaxiquement correcte et l'autre moitié nécessitait des modifications.

En créole, seulement quatre phrases étaient proposées à l'enfant (deux correctes et deux incorrectes) car le temps des verbes n'est pas morphologiquement marqué contrairement au français.

B) DESCRIPTION DES EPREUVES DE RAISONNEMENT LOGIQUE ET MEMOIRE

Les épreuves proposées ici visaient à évaluer des compétences autres que langagières. Cinq épreuves ont été élaborées : catégorisation sémantique, boucle phonologique et calepin visuo-spatial de la mémoire de travail, éléments de communication, complètement d'images.

1) Catégorisation sémantique

L'objectif de cette épreuve était de déterminer la capacité de l'élève à constituer des catégories sémantiques. Huit planches de six images ont été constituées. Pour chaque planche, deux images appartenant à la même catégorie sémantique étaient présentées à l'élève. Sa tâche consistait alors à retrouver parmi les quatre images restantes, la meilleure candidate à la catégorie sémantique présentée.

2) Pragmatique

L'épreuve de pragmatique consistait à déterminer la capacité de l'élève à appréhender des situations de communication. Quatre planches de quatre images ont été présentées à l'élève. Chaque planche représentait une situation de communication impliquant au minimum deux personnages. L'élève devait alors retrouver l'image correspondant à la phrase fournie par l'enquêteur et renvoyant au discours de l'un des personnages des images (voir Guimard & Florin, 2001).

3) Complètement d'images (type WISC de Wechsler)

La tâche consistait à évaluer l'attention et le raisonnement logique de l'élève. Vingt-huit images d'objets ont été présentées successivement à l'élève. Chacun des objets représentés était incomplet. L'élève devait alors indiquer pour chaque objet l'élément manquant. Les images apparaissaient selon un ordre croissant de difficulté.

4) Mémoire de travail : boucle phonologique

Il s'agissait pour cette épreuve d'évaluer l'empan phonologique de chaque élève. Dix planches de quatre à huit images ont été élaborées. L'enquêteur prononçait de deux à cinq noms d'objets que l'élève devait mémoriser. L'élève regardait alors une planche d'images sur laquelle les objets cibles étaient mélangés, de manière aléatoire, à trois autres objets distracteurs. Il devait alors retrouver en les montrant les objets dont les noms avaient été fournis oralement par l'enquêteur. Cette tâche impliquait de maintenir les mots durant la recherche des images cibles parmi des images distractrices. Pour des raisons de recueil des données, l'ordre de rappel des items n'a pas été pris en compte.

Le nombre de mots prononcés par l'enquêteur ainsi que le nombre d'images sur chaque planche étaient présentés dans un ordre croissant. Deux séries de deux mots étaient tout d'abord fournies, puis deux séries de trois ... jusqu'à deux séries de cinq mots. Selon Pascual-Leone (1970), l'empan maximal des enfants de 5 ans serait d'environ 2/3 unités.

5) *Mémoire de travail : calepin visuo-spatial*

L'empan du calepin visuo-spatial consistait à déterminer le nombre maximum de localisations spatiales que l'élève pouvait mémoriser. L'enquêteur disposait de quatre grilles de 2 x 3 cases comportant une configuration de deux à trois points à raison de un point par case puis quatre grilles de 3 x 3 cases comportant quatre ou cinq points. Il montrait successivement les grilles à l'élève dans l'ordre croissant du nombre de points présents sur la grille. Une fois présentée, la grille était retournée et l'élève devait replacer des jetons sur une grille vierge selon la position indiquée par les points sur la planche cible.

C) PROCEDURE POUR LES EPREUVES

La passation des épreuves a été prise en charge par huit enquêteurs en métropole et vingt en Martinique. Les enquêteurs ont été recrutés parmi les étudiants de licence et maîtrise de sciences de l'éducation et de psychologie et ont été formés au passage des épreuves par l'équipe de recherche de Martinique et des chercheurs de métropole (Laboratoire de psychologie expérimentale, mémoire et cognition de l'université Montpellier III). Sur le continent, les enquêteurs ont été répartis à raison de un par classe, chargé de faire passer toutes les épreuves. En Martinique, la passation étant plus lourde en raison de la présence des épreuves en créole, les enquêteurs étaient regroupés par deux de façon à limiter le temps de présence dans les classes (les deux enquêteurs travaillant simultanément avec deux élèves différents).

Les épreuves langagières, de raisonnement logique et d'empan en mémoire ont été divisées en trois blocs pour la métropole et quatre pour la Martinique. Dans chacun de ces blocs, les épreuves ont été réparties de façon à ce que les épreuves langagières soient alternées avec les épreuves dites non-verbales (raisonnement logique et mémoire de travail). En Martinique, le quatrième bloc était constitué des épreuves langagières traduites en créole. L'ordre de passation de chacun des blocs était contrebalancé de sorte, par exemple, que la moitié des élèves martiniquais passent les épreuves langagières en créole avant, au milieu ou à la fin des épreuves en français. Le temps de passation était en moyenne de 10 à 20 minutes pour chaque bloc soit une durée totale de test d'environ 1 heure pour chaque élève métropolitain et 1 heure 30 minutes pour chaque élève martiniquais.

Concernant les épreuves langagières, le temps de passation pouvait varier suivant la réussite ou l'échec à l'épreuve proposée. En effet, pour chaque domaine (lexical, morphologique.....) l'épreuve de production précédait systématiquement l'épreuve de

compréhension de sorte que la compréhension soit évaluée uniquement si l'un des items en production était échoué.

D) DEPOUILLEMENT ET TRAITEMENT DES DONNEES

Les données recueillies auprès des deux échantillons ont été codées et saisies. Parmi les enfants ayant subi des tests, seuls les résultats de 458 d'entre eux ont été retenus pour l'analyse. En effet, un enfant devait avoir subi l'ensemble des épreuves et sa famille avoir répondu au questionnaire pour que les données puissent être traitées.

Les enfants ayant une année d'avance ou de retard ont subi certaines épreuves de façon à ne pas différencier les enfants d'une même classe lors de la passation des épreuves mais leurs résultats n'ont pas été retenus pour l'analyse.

Pour chaque épreuve verbale et non-verbale, le nombre de réponses correctes de chaque participant a été calculé (avec une note maximale de 2 à 10 selon les épreuves). Tous les résultats ont été rapportés à une note moyenne sur 10 points de façon à pouvoir comparer les résultats. Les données ont été traitées à l'aide d'analyses de variance, de corrélations simples et d'analyses de régression multivariées.

3.1.3 QUESTIONNAIRE SOCIOLOGIQUE

A) PROCEDURE

Le but du questionnaire était de recueillir un certain nombre d'informations à propos des élèves et de leurs familles, informations qui constituent autant de facteurs susceptibles d'affecter significativement les performances langagières et les acquisitions en lecture des enfants testés.

Deux ensembles de questions ont été constitués. Le premier était destiné à construire certaines variables "classiques" de la sociologie de l'éducation : profession et niveau d'études des parents, taille de la famille, sexe, âge et durée de la scolarité antérieure de l'enfant, modes de garde durant la petite enfance avant la scolarisation. Les autres questions portaient sur des caractéristiques pouvant être associées à une plus ou moins forte pratique des deux langues concernées dans l'échantillon martiniquais : âge et lieu de naissance des parents, place de l'enfant dans la fratrie, séjours résidentiels des parents et/ou de l'enfant en métropole.

Les questionnaires ont été diffusés aux familles par les enquêteurs lors de la passation des tests à la rentrée 2004, ils ont été «anonymés» au moyen d'un code élève qui a permis de mettre en correspondance les résultats aux tests des élèves et les informations du questionnaire les concernant.

B) CARACTERISTIQUES DES ELEVES DES DEUX ECHANTILLONS

❖ Les enfants

L'échantillon martiniquais est constitué de 229 élèves âgés de 58 à 71 mois (en moyenne 62,8 mois), l'échantillon métropolitain comporte également 229 élèves âgés de 57 à 72 mois (en moyenne 63,3 mois). Le premier échantillon comporte davantage de filles (51,5%) que le second (49,3%).

Les deux tiers des enfants de l'échantillon métropolitain (66,8%) ont été scolarisés deux ans en maternelle avant leur entrée en grande section, ils sont un peu moins nombreux dans ce cas dans l'échantillon martiniquais (58,5%). Dans ce dernier, davantage d'élèves ont été scolarisés à deux ans (36,2%) comparativement à l'échantillon métropolitain (30,1%). Dans l'échantillon métropolitain, les deux tiers des enfants ont fréquenté au moins un mode de garde avant leur scolarisation (65,5%), ils ne sont qu'un peu moins de la moitié à être dans ce cas (48,8%) dans l'échantillon martiniquais. Les différents modes de garde se répartissent comme suit :

Tableau 1 : Répartition des différents modes de garde avant la scolarisation en Maternelle

En % (un même enfant ayant pu fréquenter plusieurs modes de garde)	Crèche	Assistante maternelle	Entourage Familial/amical
Echantillon Martinique	33,8	27,4	38,7
Echantillon Métropole	44,8	40,9	14,2

❖ Les familles

Dans les deux échantillons, la taille moyenne des familles représentées est assez proche : 2,33 enfants pour la métropole et 2,51 pour la Martinique. Les familles monoparentales⁸ représentent près de 20% (19,7) des familles enquêtées en Martinique contre seulement 3,9% de celles interrogées en métropole. La composition des familles du point de vue de la place de l'enfant testé dans sa fratrie se présente comme suit :

Tableau 2 : Place de l'enfant testé dans sa fratrie

En %	Enfant	Aîné d'une famille de plus	Cadet d'une famille
Echantillon Martinique	22,7	14,8	62,4
Echantillon Métropole	17,0	24,0	59,0

Les pères des enfants testés ont en moyenne 38 ans aussi bien dans l'échantillon martiniquais que dans l'échantillon métropolitain, les mères sont un peu plus jeunes (34 ans en moyenne pour les deux groupes).

⁸ Cette situation correspond à une absence du père, déclarée par les mères dans le questionnaire.

Une très grande majorité des pères métropolitains exercent un emploi à temps plein (87,5%) contre 12,5% qui sont dans une situation plus précaire (retraite, recherche d'emploi, temps partiel ou «jobs») ; dans l'échantillon martiniquais ces derniers sont beaucoup plus nombreux (28%), 72% exercent une activité professionnelle à temps plein.

La moitié des mères de l'échantillon martiniquais n'exerce aucun emploi ou seulement un «job», elles ne sont que 37% dans ce cas en métropole. Un petit tiers des mères martiniquaises (32%) exerce une activité à temps plein (contre 38,2% en métropole) et 18% ont un emploi à temps partiel (24,5% en métropole).

Les catégories socio-professionnelles des parents se répartissent comme suit dans les deux échantillons :

Tableau 3 : Répartition des différentes catégories socio-professionnelles chez les parents des deux échantillons

En % (sur le nombre de réponses disponibles)	Echantillon Martinique		Echantillon Métropole	
	Père	Mère	Père	Mère
Agriculteur	2,9	0,5	1,4	1,4
Chef d'entreprise Artisan, commerçant	4,6	0,5	8,9	4,1
Cadre, Profession libérale, profession intellectuelle supérieure	1,8	2,0	18,3	9,5
Profession intermédiaire	9,3	11,8	13,6	17,8
Employé	25,6	45,8	21,6	42,8
Ouvrier	45,3	11,4	32,8	9,0
Sans profession	10,5	28,0	3,4	15,4
Total	100	100	100	100

La structure sociale martiniquaise étant dans l'ensemble plus défavorisée que l'ensemble métropolitain, il n'est pas surprenant de constater un certain nombre de différences entre les deux échantillons. Les cadres, professions libérales et professions intellectuelles supérieures sont ainsi très peu représentés dans l'échantillon martiniquais (aux environ de 2% contre 18% chez les pères et 9,5% chez les mères métropolitaines). Les ouvriers et employés sont au contraire beaucoup plus représentés dans cet échantillon que dans le groupe de métropole, surtout au niveau des pères de familles (45,3 % d'ouvriers contre 32,8% ; 25,6% d'employés contre 21,6%). Enfin, les parents sans profession sont beaucoup plus nombreux dans l'échantillon martiniquais que dans celui de la métropole (10,5% contre 3,4% chez les pères ; 28% contre 15,4% chez les mères).

Il existe également un certain nombre de disparités en matière de niveau d'études des parents : 47% des mères de l'échantillon métropolitain ont fait des études après le lycée contre

seulement 22,4% des mères martiniquaises ; 40 % des pères du premier échantillon sont dans ce cas contre 15,5% seulement des pères martiniquais. La répartition des diplômes dans les deux échantillons se présente comme suit :

Tableau 4 : Répartition des différents diplômes chez les parents des deux échantillons

En % (sur le nombre de réponses disponibles)	Echantillon Martinique		Echantillon Métropole	
	Père	Mère	Père	Mère
Sans diplôme	18,4	17,2	16,5	11,1
Brevet des collèges	4,2	3,1	1,0	2,0
CAP, BEP	55,8	47,0	35,5	33,6
BAC	11,6	15,0	10,3	16,3
BAC + 2	6,6	13,4	16,5	20,2
BAC + 3 et plus	3,4	4,3	20,2	16,8
Total	100	100	100	100

Les parents très diplômés sont peu représentés dans l'échantillon martiniquais (10% de diplômes d'au moins bac + 2 chez les pères, 18% chez les mères contre 37% pour les deux parents dans l'échantillon métropolitain) tandis que les diplômés de CAP ou BEP sont plus représentés qu'en métropole (+ 20% d'écart, par exemple pour les pères).

A partir de ces différents indicateurs d'activité, de catégories socio-professionnelles, de niveau d'études et de diplôme une typologie de milieu socio-culturel a été construite, répartissant les parents des deux échantillons dans trois sous groupes :

- milieu socio-culturel défavorisé : regroupe les parents peu scolarisés (et/ou peu diplômés) qui se trouvent sans emploi ou occupent un emploi d'ouvrier, d'employé ou d'agriculteur.
- milieu socioculturel intermédiaire : regroupe les parents scolarisés jusqu'au collègue ou au lycée (sans obtention du bac), de toutes catégories socio-professionnelles sauf celle de cadre.
- milieu socio-culturel favorisé : regroupe tous les parents ayant leur bac au moins et qui ont une profession intermédiaire ou un emploi de cadre, voire d'employé (avec un niveau d'étude égal ou supérieur au bac).

La répartition de ces groupes parmi les deux échantillons se présente comme suit :

Tableau 5 : Répartition des parents des deux échantillons selon la typologie de milieu socio-culturel

En %	Echantillon Martinique		Echantillon Métropole	
	Père	Mère	Père	Mère
milieu socio-culturel défavorisé	36,2	42,4	36,2	33,6
milieu socio-culturel intermédiaire	24,1	17,4	17,9	18,3
milieu socio-culturel favorisé	18,3	40,2	41,0	48,1
Père absent	21,4		4,8	
Total	100	100	100	100

3.2 COMPARAISON DES COMPETENCES LANGAGIERES EN FRANÇAIS DES ELEVES METROPOLITAINS ET DES ELEVES MARTINICAIS

3.2.1 LES EPREUVES VERBALES

A) ANALYSE DE VARIANCE

Une ANOVA a été calculée avec 2 (échantillon : métropole vs. Martinique) x 6 (épreuves : vocabulaire, temps, espace, nombre, genre, agrammaticalité) x 2 (type de compétence : production vs. compréhension) facteurs et des mesures répétées pour les deux derniers facteurs.

L'échantillon a un effet significatif sur le nombre moyen de réponses correctes ($F(1,456) = 65.62, p < .01$) : les élèves de métropole ont des scores moyens plus élevés (7.20) que les élèves martiniquais (6.35). Il existe également un effet significatif du type d'épreuve ($F(5,2280) = 784.16, p < .01$) et du type de compétence ($F(1,456) = 3567, p < .01$). Toutes les interactions entre ces 3 facteurs sont significatives mais pour des raisons de clarté, seules celles impliquant l'échantillon sont présentées ici.

L'interaction entre l'échantillon et le type d'épreuve est significative ($F(5,2280) = 18.28$, $p < .01$).

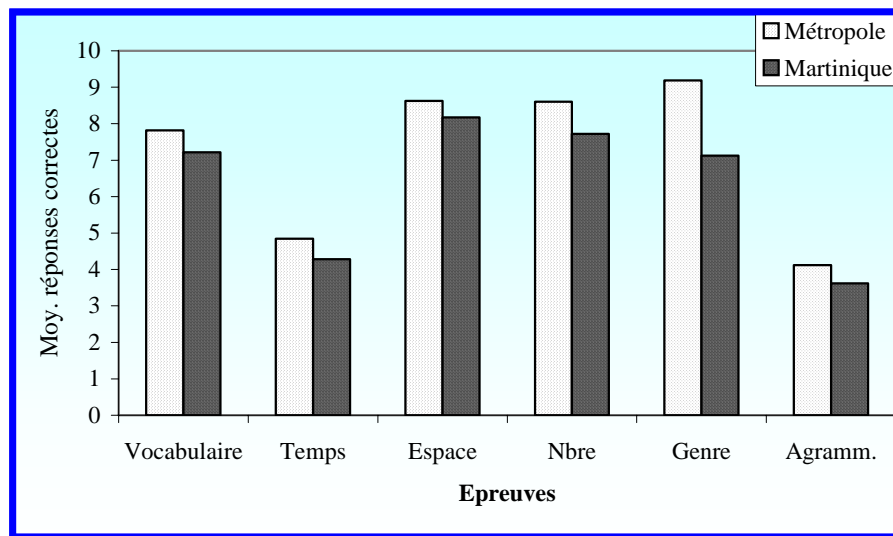


Figure 1 : Interaction entre les échantillons et les épreuves verbales

Le nombre moyen de réponses correctes est significativement plus élevé en métropole qu'en Martinique, excepté pour l'épreuve d'agrammaticalité pour laquelle il n'existe qu'une opposition tendancielle entre les élèves métropolitains (4,12) et martiniquais (3,62 ; $F(1,456) = 3.55$, $p = .06$).

L'interaction significative d'ordre 2 entre l'échantillon, le type d'épreuve et de compétence ($F(5,2280) = 7.85$, $p < .01$) permet de préciser ce dernier résultat. Pour toute épreuve et dans chaque type de compétence, les scores sont supérieurs en métropole à ceux de la Martinique, excepté pour l'épreuve d'agrammaticalité. Pour cette dernière épreuve, le contraste opposant les deux échantillons est significatif en production (3.34 vs. 2.56 ; $F(1,456) = 8.07$, $p < .01$) mais pas en compréhension (4.9 vs. 4.67 ; $F(1,456) < 1$).

Enfin, l'interaction entre l'échantillon et le type de compétence est significative ($F(1,456) = 28.34, p < .01$).

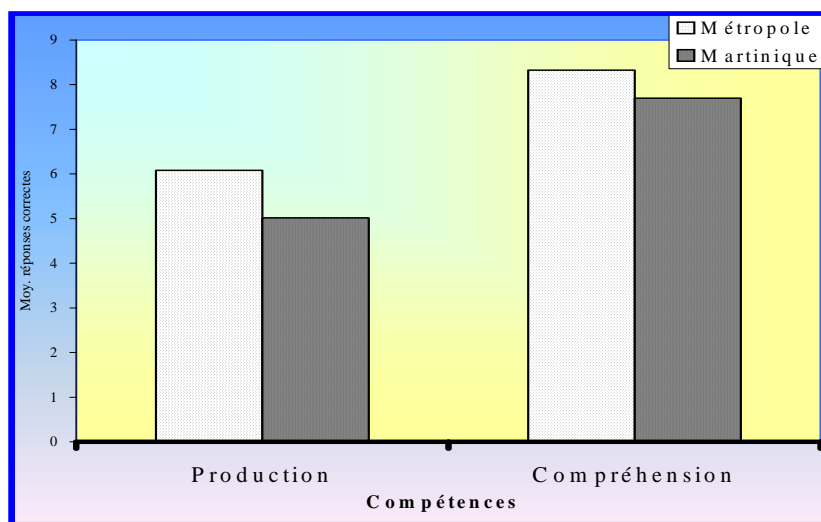


Figure 2 : Interaction entre les échantillons et le type de compétence

Le contraste opposant les élèves métropolitains aux élèves martiniquais est significatif en production (respectivement 6.08 vs. 5.01 ; $F(1,456) = 74.22, p < .01$). Cette opposition entre les échantillons est également significative pour les tâches de compréhension (respectivement 8.32 vs. 7.7 ; $F(1,456) = 39.47, p < .01$) mais la différence est moins importante qu'en production.

B) IMPACT DES FACTEURS SOCIAUX

L'objectif est ici d'analyser l'impact des facteurs sociaux sur les performances en français des élèves des deux échantillons afin de répondre aux questions suivantes : ont-ils un poids comparable ? Les caractéristiques sociales qui influencent les performances sont-elles les mêmes, ont-elles des effets semblables ?

Pour cette partie de l'analyse, un score global en français a été construit à partir des résultats aux différentes épreuves. Partant du principe que les items de production étaient les plus «englobants» des scores de performances (puisque le codage des tests a été effectué selon le principe que «tout ce qui est produit est compris»), un score global de production en français (SGPF) a été calculé. Il correspond à la somme des scores obtenus par chaque élève à chaque épreuve de production. Les résultats moyens sont présentés dans le tableau 6.

Tableau 6 : Caractéristiques de la distribution du score global de production en français dans les deux échantillons

Variable SGPF	Moyenne	Ecart-type
Echantillon Martinique	30,09	8,25
Echantillon Métropole	36,45	7,59

Sur l'ensemble des échantillons, les scores globaux de production en français varient de 5,28 à 53,45. Les scores moyens sont plus élevés en métropole (36,45) qu'en Martinique (30,09) avec un écart-type plus important dans ce dernier échantillon.

A partir de ces scores, diverses caractéristiques individuelles et sociales issues du questionnaire ont été introduites dans différents modèles de régression multivariées. Les valeurs du R^2 (part de variance expliquée) de ces modèles sont présentés ci-après (tableau 7). Ces modèles comprennent différents groupes de variables pour expliquer la variété des performances des élèves dans chaque échantillon.

Tableau 7 : Pourcentage de variance des performances langagières en français expliquée par différents groupes de variables

Pourcentage de variance expliquée	Echantillon Martinique	Echantillon Métropole
Caractéristiques des élèves (M1) (genre, âge, rang dans la fratrie, garde ⁹)	9,8	12,5
Caractéristiques de la famille (M2) (Taille, Fam. monoparentale, Age des parents)	6,6	13,0
Situation professionnelle des parents (M3)	10,6	17,6
CSP des parents (M4)	9,8	31,3
Milieu socio-culturel des parents (M5)	9,9	12,8
Niveau d'Etudes des parents (M6)	10,9	21,3
Plus haut diplôme obtenu par les parents (M7)	10,9	22,5

Les analyses montrent, tout d'abord, qu'il existe, dans les deux échantillons, une différence de hiérarchie entre les groupes de variables du point de vue de leur efficacité à expliquer la variété des acquisitions des élèves. En effet, en Martinique, les caractéristiques des élèves contribuent plus que leurs caractéristiques familiales à rendre compte de leurs différences de compétences langagières (9,8 % pour M1 contre 6,6% pour M2) alors que dans l'échantillon métropolitain ces deux groupes de variables présentent un poids comparable (12,5 et 13%).

⁹ Garde : 0 pour les enfants qui sont restés avec leur mère avant la scolarisation, 1 pour ceux qui ont été pour ceux qui ont été pris en charge par une structure de garde).

Concernant l'impact des facteurs rendant compte des caractéristiques socio-culturelles des parents (modèles 3 à 7), des différences apparaissent également entre les deux groupes.

Dans l'échantillon métropolitain, les catégories socio-professionnelles sont, de très loin, l'indicateur le plus efficace pour expliquer les différences observées entre élèves (31,3% pour M4). En Martinique, au contraire, ce facteur est le moins efficace (9,8%) de tous. Dans cet échantillon, le niveau d'étude, le niveau de diplôme et la situation professionnelle des parents présentent le poids le plus important dans l'explication des différences entre élèves (aux alentours de 11% selon les modèles M3, M6 et M7). Pour la suite des analyses, le niveau de diplôme des parents sera intégré dans les modèles puisque dans l'échantillon métropolitain ce facteur arrive en second rang dans la hiérarchie des R² (22,5% dans M7).

Enfin, d'une façon générale, quel que soit le groupe de variables utilisé, celui-ci explique toujours moins bien les différences présentes entre les élèves dans l'échantillon martiniquais que dans celui issu de métropole.

Pour des raisons de clarté de présentation, l'ensemble des résultats obtenus dans les différents modèles ne sera pas présenté. Dans les deux échantillons, un modèle d'ensemble a été constitué, regroupant les variables qui ont révélé un impact significatif dans les modèles précédents (M1 à M7). Pour les caractéristiques individuelles des élèves il est à noter que dans les analyses partielles (modèle M1), certaines variables ont présenté un impact significatif sur les compétences des élèves (le rang dans la fratrie, la durée de scolarisation par exemple dans l'échantillon métropolitain). Cependant, à caractéristiques familiales données ces effets disparaissant ; ces variables n'ont donc pas été conservées dans le modèle général.

Enfin, notons également quelques résultats intéressants, tirés des analyses partielles : ni le genre, ni la structure monoparentale de la famille n'exercent d'impact significatif sur le niveau de compétences langagières des élèves dans aucun des deux échantillons. Il est intéressant de signaler que ces résultats vont à l'encontre de ceux établis par les recherches en sociologie de l'école.

En effet, sur la question du genre, toutes les études portant sur les acquisitions scolaires¹⁰ montrent toujours, aux différents niveaux de la scolarité, un avantage substantiel des filles (au moins en français). Le fait que cet effet ne soit pas présent à propos des compétences langagières évaluées en début de scolarisation -dont on peut faire l'hypothèse qu'elles se sont constituées pour une grande part dans le milieu familial- tendrait à montrer que l'avantage des filles se construit peut-être uniquement au cours de la scolarité.

¹⁰ Voir pour une synthèse de ces résultats : C. Marry (2000).

Par ailleurs, certaines recherches ont montré que les enfants vivant dans une famille monoparentale présentaient des résultats scolaires significativement plus faibles¹¹ que les autres, toutes choses égales par ailleurs. Là encore l'absence d'un tel effet ici est à interroger¹² d'autant que, comme indiqué ci-dessus cette situation est assez fréquente dans l'échantillon martiniquais (20% contre 4% dans l'autre échantillon). Cette fréquence pourrait expliquer l'absence d'impact de cette variable monoparentale. En effet, une caractéristique serait d'autant moins discriminante qu'elle est fréquente, mais dans ce cas l'absence d'effet également dans l'échantillon métropolitain n'est pas compréhensible. Peut-être faudrait-il également chercher la raison de ce résultat du côté du niveau de la scolarité auquel se situe notre étude. Les enfants vivant dans une famille monoparentale pourraient présenter des difficultés uniquement dans leurs rapports avec des acquisitions spécifiquement scolaires (la lecture par exemple) plutôt qu'au niveau de compétences acquises principalement en milieu familial comme les compétences langagières. Ce serait alors la difficulté des mères vivant seules à aider leurs enfants dans le suivi de leur scolarité plutôt que la qualité de leurs interactions éducatives avec leurs enfants qui pourrait expliquer cette différence d'effet.

Les résultats du modèle général sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 8 : Impact des caractéristiques de l'élève et des caractéristiques familiales dans l'explication des performances en français

VARIABLES EXPLICATIVES		ECHANTILLON MARTINIQUE		ECHANTILLON MÉTROPOLE	
Modalité de référence	Modalités actives	Coeff.	p	Coeff.	p
Age de l'élève		+ 0,51	<0.01	+ 0,49	<0.01
Diplôme de la mère					
Sans diplôme	CAP/BEP	+ 1,6	ns	+ 2,9	ns
	BAC	+ 4,7	<0.05	+ 1,7	ns
	BAC + 2	+ 5,2	<0.05	+ 3,3	ns
	BAC+3 et plus	+ 6,9	<0.05	+ 6,4	<0.01
Diplôme du père					
Sans diplôme	CAP/BEP	- 0,3	ns	+ 1,5	ns
	BAC	+ 3,2	ns	+ 2,4	ns
	BAC + 2	- 1,9	ns	+ 4,1	<0.05
	BAC+3 et plus	+ 5,9	ns	+ 3,9	<0.05
Pourcentage de variance expliquée		15,5		26,9	

¹¹ Voir par exemple, Caillé et Vallet (1996).

¹² . Notons que cette absence d'effet est observée même en l'absence des variables sociales : on sait qu'en France les familles monoparentales se trouvent plus fréquemment dans les milieux sociaux défavorisés. Néanmoins, les recherches françaises en sociologie de l'école ont montré que même à caractéristiques sociales données, cette variable présentait parfois un impact significatif négatif sur les acquisitions scolaires des élèves.

Il existe un effet significatif de l'âge de l'élève sur ses compétences langagières dans les deux échantillons : plus l'enfant est âgé plus il est performant (0,51 points de plus par mois pour les élèves martiniquais, 0,49 points dans le groupe de métropole).

Pour ce qui concerne l'impact du niveau d'études des parents (mesuré par le plus haut diplôme obtenu), des résultats quelque peu différents sont observés selon les échantillons. Dans le groupe issu de métropole, seuls les niveaux d'études les plus élevés apparaissent significatifs : les élèves dont les parents possèdent un bac (ou même un bac + 2 pour les mères) ne présentent pas de compétences langagières significativement différentes de ceux dont les parents ne possèdent aucun diplôme. Par contre, les élèves dont le père est de niveau au moins égal à Bac + 2 obtiennent 4 points de plus, et ceux dont la mère est diplômée d'au moins bac + 3, six points de plus.

En Martinique c'est uniquement le niveau d'études de la mère qui présente un effet significatif sur les compétences des élèves : plus le niveau est élevé (à partir du Bac) plus leurs enfants sont compétents par rapport aux enfants dont les mères ne possèdent aucun diplôme (ceux dont la mère est diplômée d'un CAP ou un BEP n'obtiennent pas de résultats significativement différents). Dans cet échantillon, le niveau d'études du père n'influence pas significativement le niveau de compétences langagières de l'enfant. Ceci pourrait résulter du fait que 20% des élèves de cet échantillon vivent seuls avec leur mère. Toutefois, si cette caractéristique expliquait à elle seule ce résultat, un impact significatif du niveau d'études du père devrait également apparaître pour les enfants qui vivent avec les deux parents, ce qui n'est pas le cas.

Une autre raison possible est à rechercher dans la distribution des niveaux de diplômes parmi la population des pères dans cet échantillon (voir le tableau 4). Plus de la moitié d'entre eux (56%) possèdent un CAP/BEP, très peu sont fortement diplômés : seuls 10% ont au moins un diplôme de niveau bac+2. Or, dans l'échantillon métropolitain, c'est seulement à partir de ce niveau qu'un impact significatif de cette variable apparaît de façon significative. Il pourrait donc s'agir ici d'un problème de représentativité statistique des groupes de pères les plus diplômés. Néanmoins, dans la population des mères, celles qui sont les plus diplômées ne sont guère plus représentées (18%) que les pères, et l'impact du diplôme est significatif.

La dernière interprétation possible concerne le moindre investissement des pères martiniquais dans les interactions éducatives avec leurs jeunes enfants. Cette interprétation est d'ailleurs souvent avancée dans les travaux de sociologie (Duru-Bellat & Van Zanten, 1999) de l'école

pour expliquer le fait que le niveau d'étude des mères rend davantage compte des différences d'acquisitions entre élèves¹³ que celui du père.

C) A CARACTERISTIQUES SOCIALES DONNEES : DES DIFFERENCES DE PERFORMANCES ENTRE ELEVES EN FRANCE METROPOLITAINE ET EN MARTINIQUE ?

Pour répondre à cette question, deux modèles ont été testés sur l'ensemble des deux échantillons réunis : le premier évalue l'effet brut de la variable «Martinique» (qui prend la valeur 1 pour les élèves de cet échantillon et 0 pour les élèves de l'échantillon de métropole), le second teste l'effet de cette variable à caractéristiques individuelles et sociales données (effet net).¹⁴

Tableau 9 : Différence de performances langagières entre les deux échantillons à caractéristiques sociales données

	R²	Impact de ECHANT
Effet brut de «Echantillon Martinique» (Modèle 1)	0,139	- 6,4 p <.01
Effet net de «Echantillon Martinique» (Modèle 2)	0,298	- 3,8 p < .01

Toutes choses égales par ailleurs, les élèves de l'échantillon martiniquais obtiennent un niveau de compétences langagières inférieur de près de 4 points à celui des élèves de l'échantillon métropolitain (modèle 2). Compte tenu des effets de colinéarité entre les différentes variables on peut estimer à près de 4% (3,9 exactement) la part de variance des compétences des élèves expliquée spécifiquement par l'appartenance à un des échantillons¹⁵. En d'autres termes, le fait d'être scolarisé en Martinique plutôt qu'en métropole n'explique que 4% des différences de compétences langagières en français observées entre l'ensemble des élèves testés sur les 30% expliqués par l'ensemble des variables étudiées¹⁶.

¹³ . Ce qui est le cas aussi dans notre étude mais de façon modérée puisque le niveau d'études de la mère explique à lui seul 17,3% de la variance des résultats des élèves de l'échantillon métropolitain contre 15,2% pour le niveau d'études du père.

¹⁴ . Dans ce modèle, les variables de contrôle sont les mêmes que celles utilisées pour le modèle général plus haut : âge de l'élève et niveau d'étude des parents.

¹⁵ . En effet le modèle qui n'inclut que les seules variables de contrôle (âge de l'élève et niveau d'études des parents) explique 25,9% de la variance, ce qui conduit à déduire que 10% de celle-ci est expliquée conjointement par ces variables et la variable échantillon [(13,9 + 25,9) – 29,8] et que 3,9% de la variance (13,9 – 10,0) est expliquée spécifiquement par cette dernière.

¹⁶ . Sur une distribution qui varie de 5,3 à 53,4 points, moyenne à 33,3 et écart-type de 8,5.

3.2.2 LES EPREUVES DE RAISONNEMENT LOGIQUE ET DE MEMOIRE

A) ANALYSE DE VARIANCE

Une analyse de variance a été calculée avec deux facteurs : l'échantillon (métropole vs. Martinique) et le type d'épreuve de raisonnement logique et de mémoire (complètement d'images, catégorisation, pragmatique, boucle phonologique et calepin visuo-spatial). Le second facteur était à mesures répétées.

Les résultats de cette analyse montrent un effet significatif de l'échantillon ($F(1,456) = 27.59, p < .01$) : de façon générale, les élèves métropolitains réussissent significativement mieux les épreuves non verbales (6.99) que les élèves martiniquais (6.29). Il existe également un effet significatif du type d'épreuve sur le nombre moyen de réponses correctes ($F(4,1824) = 50.35, p < .01$).

L'interaction entre l'échantillon et les épreuves est significative ($F(4,1824) = 5.61, p < .01$).

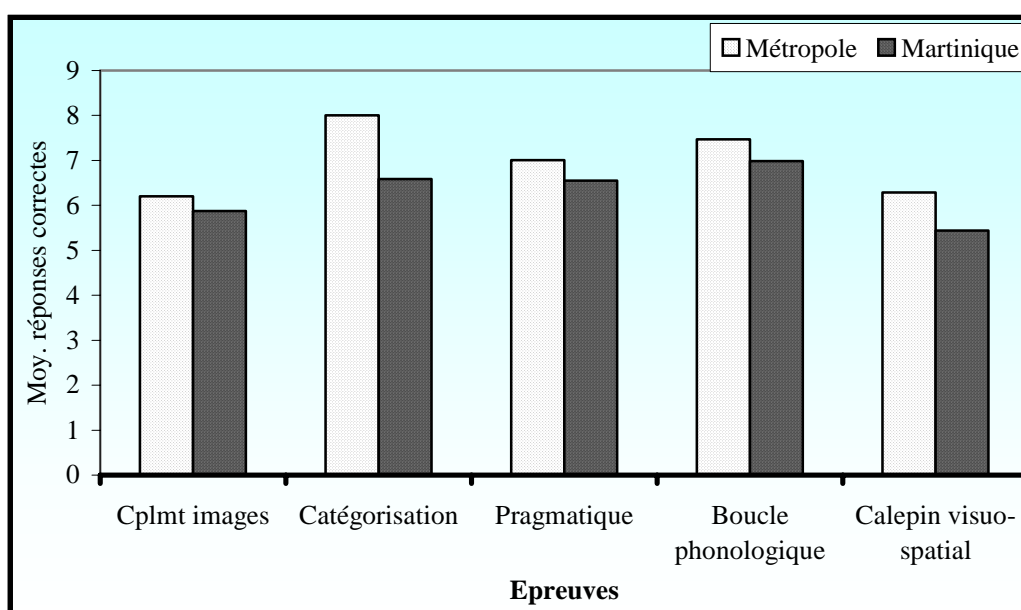


Figure 3 : Interaction entre les échantillons et le type d'épreuve

Le nombre moyen de réponses correctes des élèves métropolitains est significativement supérieur à celui des élèves martiniquais que ce soit pour l'épreuve de complètement d'images (6.20 vs. 5.87 ; $F(1,456) = 4.45, p < .05$), de catégorisation sémantique (8.01 vs. 6.59 ; $F(1,456) = 33.31, p < .01$), d'empan phonologique (7.47 vs. 6.99 ; $F(1,456) = 5.07, p < .05$) ou d'empan visuo-spatial (6.29 vs. 5.44 ; $F(1,456) = 18.14, p < .01$). En revanche, cette opposition entre métropole (7.01) et Martinique (6.55) n'est que tendancielle pour l'épreuve de pragmatique ($F(1,456) = 3.45, p = .06$).

B) ANALYSES DE REGRESSION

Les modèles de régression utilisés précédemment pour analyser les compétences langagières des élèves ont été également appliqués à l'explication des scores des épreuves non verbales. Pour ce faire, un score global (ENV) a été constitué en additionnant les scores obtenus à chacune de ces épreuves (catégorisation sémantique, boucle phonologique et calepin visuo-spatial de la mémoire de travail, pragmatique, complètement d'images). Les résultats moyens pour chaque échantillon sont présentés ci-dessous.

Tableau 10 : Caractéristiques de la distribution du score global des épreuves de raisonnement logique et de mémoire dans les deux échantillons

Variable ENV	Moyenne	Ecart-type
Echantillon Martinique	31,4	7,0
Echantillon Métropole	34,9	7,3

Sur l'ensemble des échantillons, les scores globaux aux épreuves dites non-verbales varient entre 5,66 et 48,4. Ils sont en moyenne plus élevés en métropole (34,9) qu'en Martinique (31,4) avec un écart-type identique.

Le tableau 11 présente les résultats obtenus dans un modèle de régression expliquant la variété du score global à ces épreuves dans les deux échantillons par l'ensemble des variables individuelles et familiales ayant présenté un effet significatif lors d'analyses partielles antérieures. Concernant les indicateurs rendant compte des caractéristiques socio-culturelles des parents, contrairement à ce qui a été observé à propos des compétences langagières, c'est la CSP¹⁷ des parents et non pas le niveau de diplôme, qui a été retenu : c'est en effet la variable qui contribue le plus efficacement à expliquer la variété des scores dans les deux échantillons (respectivement $R^2 = 0,131$ dans le groupe métropolitain et $R^2 = 0,115$ dans le groupe martiniquais).

Tableau 11 : Impact des caractéristiques de l'élève et des caractéristiques familiales dans l'explication des performances aux épreuves non verbales

VARIABLES EXPLICATIVES		ECHANTILLON MARTINIQUE		ECHANTILLON MÉTROPOLE	
Modalité de référence	Modalités actives	Coeff.	p	Coeff.	p
Age de l'élève		+ 0,54	<0.01	+0,51	<0.01
Nombre d'enfants dans la famille		+ 0,10	Ns	- 0,85	ns
Genre		+ 1,4	Ns	+ 1,5	ns
Garçon	Fille				
CSP de la mère					
Sans profession ou ouvrière	Agricultrice	+ 12,4	ns	- 4,6	ns
	Commerçante	- 1,1	ns	- 5,7	<0.01
	Cadre supérieur	+ 8,6	<0.05	+ 1,7	ns
	Prof. Intermédiaire	+ 3,9	<0.05	+ 2,2	ns
	Employée	+1,7	ns	+ 0,4	ns
CSP du père					
Sans profession ou ouvrier	Agriculteur	- 8,0	<0.05	+ 0,04	ns
	Commerçant	- 2,9	ns	+ 3,5	ns
	Cadre supérieur	+ 6,2	ns	+ 1,7	ns
	Prof. Intermédiaire	+ 2,9	ns	+ 3,5	<0.05
	Employé	+ 0,02	ns	+ 2,6	<0.05
Pourcentage de variance expliquée		19,0		15,8	

L'ensemble des variables présentes dans le modèle contribue à expliquer la variété des scores un peu mieux dans l'échantillon martiniquais que dans l'échantillon métropolitain (19,0 contre 15,8%).

Du point de vue des caractéristiques individuelles des élèves, seul l'âge exerce un impact significatif sur le niveau de performances de façon comparable dans les deux échantillons (environ +0,50 points par mois d'âge). Des analyses partielles ont montré que le genre présentait un impact significatif dans l'échantillon martiniquais au bénéfice des filles et que la taille de la famille exerçait, lui, un effet significativement négatif dans le groupe métropolitain. Cependant, ces effets disparaissent à caractéristiques sociales données : dans le modèle général présenté ci-dessus aucune de ces deux variables ne présente plus d'impact significatif.

Concernant les catégories socio-professionnelles des parents, ce sont plutôt celles de la mère qui exercent un effet significatif sur les résultats des élèves dans l'échantillon martiniquais : les élèves dont la mère est cadre supérieur obtiennent plus de 6 points de plus

¹⁷ . Catégorie Socio-professionnelle.

que ceux dont la mère est ouvrière ou n'a pas de profession. Ceux dont la mère exerce une profession intermédiaire obtiennent près de 4 points de plus.

Dans l'échantillon métropolitain ce sont davantage les caractéristiques de la profession du père qui s'avèrent déterminantes : les élèves dont le père exerce une profession intermédiaire obtiennent un résultat supérieur de 3,5 points par rapport aux élèves dont le père est ouvrier ou sans profession. Ceux dont le père est employé obtiennent 2,6 points de plus.

Un effet net de l'appartenance à un des échantillons a ensuite été testé, toutes choses égales par ailleurs. Le tableau ci-dessus rend compte des résultats obtenus par les deux modèles testés à cet effet.

Tableau 12 : Différence de performances dans les épreuves non verbales entre les deux échantillons à caractéristiques sociales données

	R²	Impact de ECHANT
Effet brut de «Echantillon Martinique» (Modèle 1)	0,056	- 3,5 p<0.01
Effet net de «Echantillon Martinique» (Modèle 2)	0,189	- 2,3 p<0.01

A caractéristiques individuelles et sociales données (modèle 2), les élèves de l'échantillon martiniquais obtiennent un niveau de performance inférieur d'un peu plus de 2 points à celui des élèves de l'échantillon métropolitain. La part de variance des scores des élèves expliquée spécifiquement par l'appartenance à un des échantillons,¹⁸ peut être estimée à un peu plus de 2%.

3.2.3 DISCUSSION

Conformément à nos attentes, les résultats montrent, que les élèves martiniquais obtiennent des performances significativement inférieures à celles des élèves métropolitains et ce, même à caractéristiques individuelles et sociales données (âge de l'élève et niveau d'études des parents). Les élèves martiniquais présentent un niveau de compétences langagières en français, inférieur de près de 4 points à celui des élèves de l'échantillon métropolitain. Ce résultat réplique les données de Si Moussa (2005) qui relève, toutes choses égales par ailleurs, que les élèves réunionnais présentent des résultats d'environ 5 points inférieurs en français aux élèves métropolitains en CE1 et de 4 points en CM1.

Cette différence entre les élèves des deux échantillons, quant à leurs compétences langagières, pourrait, dans une certaine mesure, rendre compte des différences régulièrement

¹⁸ . Le modèle incluant les seules variables de contrôle explique 16,7% de la variance, ce qui conduit à déduire que 3,4% de celle-ci est expliquée conjointement par ces variables et la variable échantillon [(5,6 + 16,7) – 18,9]) et que 2,2% de la variance (5,6 – 3,4) est expliquée spécifiquement par cette dernière.

relevées notamment lors des évaluations nationales de CE2. Si l'on admet que les apprentissages scolaires s'appuient, en partie, sur les compétences langagières déjà acquises, il n'est pas étonnant de constater que les élèves martiniquais présentant, à l'entrée en GS, un niveau de compétences langagières plus faible en moyenne que les élèves de métropole, obtiennent des résultats scolaires d'un niveau inférieur.

La différence entre les deux échantillons n'apparaît toutefois pas pour toutes les épreuves verbales : les scores entre élèves métropolitains et martiniquais ne diffèrent pas significativement lorsque la tâche correspond à un repérage d'énoncés agrammaticaux. De façon générale, cette épreuve a été difficilement résolue par l'ensemble des élèves et peu réussie même en métropole. Il semble que les compétences évaluées ici relèvent d'un niveau cognitif supérieur. L'enfant n'a pas encore une position réflexive sur la langue, l'analyse de celle-ci ne commençant véritablement qu'au CP avec l'apprentissage de la lecture. Cet effet plancher pourrait expliquer l'absence de différence entre les deux échantillons.

Concernant les épreuves de raisonnement logique et de mémoire, les élèves métropolitains obtiennent, là encore, des scores supérieurs aux élèves martiniquais, essentiellement dans des tâches impliquant des connaissances liées au langage. En effet, que ce soit le relevé d'éléments manquants sur des images, la compréhension de situation de communication ou la mémorisation d'informations visuo-spatiales, les élèves peuvent résoudre ces tâches sans utiliser de langage. En revanche, l'épreuve de catégorisation supposait de regrouper des images selon leur appartenance à une hiérarchisation lexicale et l'empan phonologique impliquait la rétention de mots en français. Ainsi, ces épreuves, bien que non-verbales parce qu'elles ne nécessitent pas une réponse langagière, dépendent fortement du niveau de compétence langagière des élèves. Pour l'épreuve de catégorisation, par exemple, une analyse qualitative des résultats montre que les élèves martiniquais ont tendance à regrouper les informations selon une catégorisation de type fonctionnel (la baignoire avec la casserole et le verre parce que tous peuvent contenir de l'eau) plutôt que catégorielle.

Une étude de Nation et Snowling (1999, cités par Sprenger-Charolles & Colé, 2003), montre dans le cadre d'une épreuve de lecture, un effet d'amorçage fonctionnel (shampooing-cheveu) tant chez les bons que chez les mauvais compreneurs, alors que l'effet d'amorçage catégoriel (cochon-cheval) n'apparaît que chez les bons compreneurs. Chez certains mauvais compreneurs, cet effet d'amorçage catégoriel n'apparaît que lorsque le lien catégoriel est fort (chien-chat). La catégorisation de type catégoriel serait basée sur le langage, sur des

représentations abstraites tandis que la catégorisation fonctionnelle reposerait sur l'expérience de l'individu avec les objets.

Etant donnée l'asymétrie de compétences relevée entre les deux échantillons pour toutes les épreuves verbales, il ne semble pas surprenant de constater la même différence au niveau des épreuves dites non-verbales par la réponse attendue mais dont la résolution nécessite l'utilisation du langage. Cependant, lorsque l'on isole, dans les épreuves de raisonnement logique et de mémoire, celles qui ne recourent pas au langage (complètement d'images, calepin, pragmatique) des autres (boucle et catégorisation sémantique), les élèves de l'échantillon martiniquais continuent à obtenir des scores significativement inférieurs aux élèves de l'échantillon métropolitain (à caractéristiques individuelles et familiales données). La différence de performance observée entre les deux échantillons ne concernerait donc pas uniquement des dimensions langagières mais également des dimensions cognitives plus générales.

Les résultats des analyses de régression montrent, en outre, que les variables explicatives disponibles dans notre étude sont loin d'épuiser l'origine possible des différences de compétences entre élèves au début de la grande section puisque le modèle le plus efficace n'explique au mieux que 30% de la variance des scores de l'ensemble des élèves : les 70% restant demeurent donc inexpliqués par les caractéristiques prises en compte dans notre étude.

Il existe assez peu de références dans la littérature susceptibles de nous éclairer sur les facteurs qui pourraient contribuer à mieux expliquer ces différences de performances entre élèves. En effet, la plupart des travaux comparables en France ont surtout été conduits sur des niveaux de scolarisation plus élevés et ont contribué à mettre en lumière l'importance des contextes de scolarisation et des acquis antérieurs des élèves¹⁹.

Notre recherche s'éloigne particulièrement de ces travaux dans la mesure où :

- d'une part, elle porte sur le début de la scolarisation et si les effets de contexte scolaire exercent un effet, celui-ci est sans doute limité²⁰ ;
- d'autre part, elle s'intéresse à des compétences dont on peut faire l'hypothèse qu'elles sont en grande partie acquises en milieu familial avant et pendant le début de la scolarisation (donc davantage soumises à des influences venant du milieu familial que du contexte scolaire).

¹⁹ Voir par exemple : M. Duru-Bellat, J-P. Jarousse, A. Mingat (1993).

Dans l'ensemble, les variables prises en compte dans nos analyses peinent à expliquer la variabilité des résultats obtenus par les élèves à nos épreuves et ceci est encore plus vrai dans l'échantillon martiniquais. Deux pistes d'interprétation complémentaires peuvent être avancées :

- les indicateurs utilisés ici pourraient ne pas être adaptés pour rendre compte de la réalité des différences à l'œuvre entre individus, familles et groupes sociaux dans la société martiniquaise ;

- d'autres facteurs à l'œuvre dans l'espace social à la Martinique, non pris en compte ici, pourraient davantage être responsables des différences de compétences langagières observées entre les élèves que les caractéristiques utilisées dans la présente étude.

Cependant, ces résultats sont assez proches de ceux relevés par Si Moussa (2005), dans sa recherche portant sur une comparaison des acquisitions scolaires en CE1 et CM1 entre un échantillon réunionnais et un échantillon métropolitain. Ainsi, le modèle expliquant le niveau d'acquisition en français à l'entrée en CE1, par un ensemble de caractéristiques individuelles et familiales comparables aux nôtres, présente un R^2 de 0,24 sur l'échantillon réunionnais²¹ et de 0,18 sur l'ensemble de l'échantillon (Réunion et Académie de Dijon réunis).

3.3 COMPARAISON DES COMPETENCES LANGAGIERES DES ELEVES MARTINQUAIS EN FRANÇAIS ET EN CREOLE

3.3.1 LES EPREUVES VERBALES EN FRANÇAIS ET CREOLE

A) ANALYSE DE VARIANCE

Les épreuves verbales en français et en créole ont été analysées à l'aide d'une analyse de variance. Une ANOVA a été réalisée avec 3 facteurs : la langue (français vs. créole), le type d'épreuve (vocabulaire, temps, espace, nombre et syntaxe) et le type de compétences (compréhension vs production) avec des mesures répétées pour tous les facteurs.

Les résultats montrent un effet significatif de la langue sur les performances des élèves ($F(1,228) = 702.04, p < .01$) : le nombre moyen de réponses correctes est supérieur en français (6.41), alors qu'en créole il est de 4.28). Le type d'épreuve a également un effet significatif ($F(4,912) = 645.12, p < .01$) et la compréhension des items proposés conduit à de meilleures performances (6.95) que la production de ceux-ci (3.74 ; $F(1,228) = 3045.17, p < .01$).

²⁰ . On peut d'autant mieux l'affirmer ici que la variable durée de scolarisation quand elle a été introduite dans les analyses partielles n'a pas présenté d'effet significatif à caractéristiques sociales des élèves données.

²¹ . ; Contre 0,16 dans notre modèle général mais celui de Si Moussa incorpore le passé scolaire de l'élève (retard scolaire) qui est très significatif des différences de performances observées entre élèves.

Toutes les interactions impliquant ces trois facteurs sont significatives mais seules celles faisant l'objet d'hypothèses sont présentées ici. Il existe tout d'abord une interaction entre la langue et le type d'épreuve ($F(4,912) = 32.37, p < .01$).

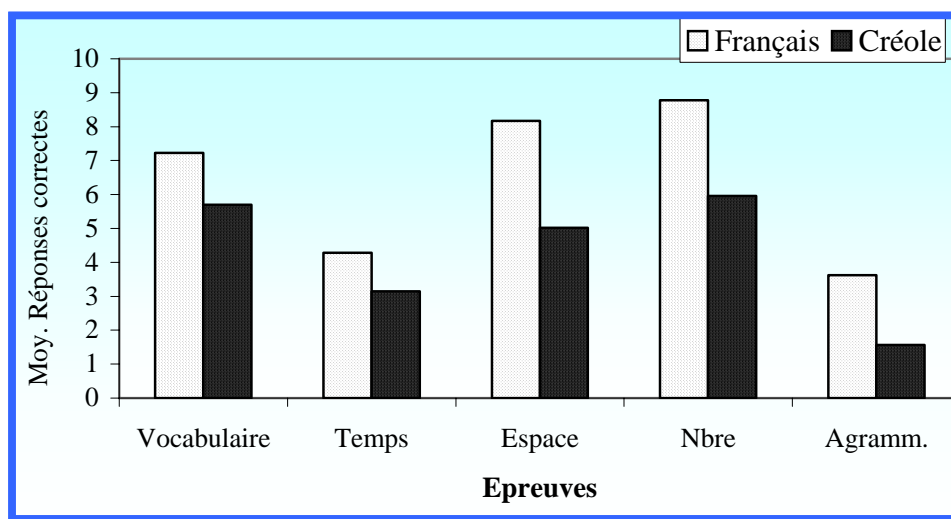


Figure 4 : Interaction entre la langue et le type d'épreuve

Quelle que soit la tâche, les performances sont significativement plus élevées en français qu'en créole.

L'interaction entre la langue et le type de compétence est également significative ($F(1,228) = 246.42, p < .01$).

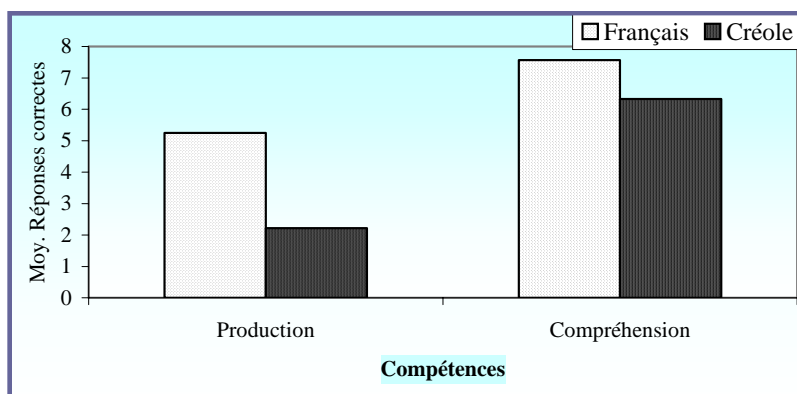


Figure 5 : Interaction entre la langue et le type de compétence

Les élèves réussissent significativement mieux en français qu'en créole que ce soit en production (5.25 vs. 2.22 ; $F(1, 228) = 771.93, p < .01$) ou en compréhension (7.57 vs. 6.63 ; $F(1, 228) = 201.75, p < .06$) même si cette différence entre les langues est plus importante en production.

B) ANALYSE DE CORRELATION

Pour calculer les corrélations entre chacune des épreuves verbales en français et en créole, un score moyen entre le nombre de réponses correctes en production et compréhension a été calculé. Les résultats en gras indiquent une corrélation significative à .05.

Tableau 13 : Corrélations entre les épreuves verbales (production + compréhension) en français et en créole

	Français Vocabulaire	Français Connecteurs de temps	Français Préposition d'espace	Français Morphologie du nombre	Français Syntaxe
Créole - Vocabulaire	.44				
Créole - Connecteurs de temps		.36			
Créole - Préposition d'espace			.26		
Créole - Morphologie du nombre				.12, NS	
Créole - Syntaxe					.24

Les nombres moyens de réponses correctes en français et en créole sont corrélés de façon significative dans toutes les épreuves exceptée celle relative à la morphologie du nombre²².

C) FACTEURS SOCIAUX ET COMPETENCES LANGAGIERES

Il s'agit d'évaluer ici, si les compétences langagières des élèves dans leurs deux langues sont sensibles aux mêmes déterminants sociaux et s'ils le sont dans des proportions semblables ou différentes.

Dans cette perspective, un score global en français a été construit en additionnant le score obtenu pour chaque item du test, aussi bien en compréhension qu'en production (en ayant préalablement moyenné chacun des scores sur 10 afin que chaque item représente le même poids dans le score global). Ce score varie potentiellement de 0 à 60.

En ce qui concerne les compétences en créole, le choix qui a été opéré est un peu différent. En effet, nous avons dû tenir compte du fait que les résultats obtenus en production étaient particulièrement faibles pour tous les items (voir plus haut) : en tout état de cause, ces scores de production ne s'avéraient pas suffisamment discriminants des performances des élèves. Compte tenu de ces résultats et de la réalité culturelle martiniquaise, on peut considérer que pour des enfants de cet âge, les compétences en langue créole sont essentiellement des compétences en compréhension (voir March, 1996).

²²Les corrélations ont été testées également pour chaque compétence -production et compréhension- prise séparément pour chaque épreuve : les résultats sont identiques à ceux obtenus avec les scores moyens.

Un score global en compréhension du créole a donc été construit pour étayer les analyses qui suivent. Ce score a été obtenu par l'addition des scores obtenus à l'ensemble des items de compréhension (Lexique, Nombre, Agrammaticalité, Lieu/espace, Temps) : il varie potentiellement de 0 à 50. La distribution de ces deux scores dans l'échantillon se décrit comme suit:

Tableau 14 : Caractéristiques de distribution des scores globaux en français et des scores de compréhension en créole

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type
Score en Français	19,1	53,4	38,1	7,2
Score en Créole	11,9	48,5	31,7	7,0

Le score minimal, maximal et moyen est systématiquement plus élevé en français qu'en créole. L'écart-type des scores est équivalent dans les deux langues.

Dans les analyses de régression multivariées qui sont présentées ci-après, les scores en créole et en français constituent les variables dépendantes, les variables indépendantes correspondent aux caractéristiques de l'élève et de sa famille.

Trois modèles successifs ont été testés : les performances langagières ont été expliquées d'abord par les caractéristiques individuelles des élèves (M1), puis par les caractéristiques des familles (M2), puis dans un troisième modèle général (M3), ont été introduites celles des variables dont l'effet s'était révélé significatif dans les modèles M1 et M2.

Tableau 15 : Pourcentage de variance des performances langagières en français et en créole expliquée par différents groupes de variables

POURCENTAGE DE VARIANCE EXPLIQUEE	SCORES EN FRANÇAIS	SCORES EN CRÉOLE
Caractéristiques de l'élève (M1)	14,0%	8,8%
Caractéristiques de la famille (M2)	12,6%	9,9%
Caractéristiques de l'élève et de la famille (M3)	19,4%	18,6%

Le poids des deux groupes de variables (caractéristiques de l'élève et caractéristiques familiales) est plus fort sur les compétences en français que sur celles en créole (14 et 12% contre 9 et 10%). Toutefois, lorsqu'elles sont introduites ensemble, ces variables individuelles et familiales (modèle 3) présentent un poids à peu près identique sur la variance des scores dans les deux langues, environ 19%.

Les résultats de ce dernier modèle (M3) combinant les caractéristiques à la fois de l'élève et de sa famille sont présentés ci-dessous. Ce modèle ne contient pas exactement les mêmes variables indépendantes pour chaque score puisque, notamment en ce qui concerne les caractéristiques des élèves, tous les indicateurs disponibles ne présentaient pas les mêmes

effets sur les performances langagières dans les deux langues lors des analyses partielles précédentes (M1 et M2).

Tableau 16 : Impact des caractéristiques de l'élève et des caractéristiques familiales dans l'explication des performances en français et en créole

VARIABLES DÉPENDANTES		SCORE EN FRANÇAIS		SCORE EN CRÉOLE	
VARIABLES INDÉPENDANTES					
Modalité de référence	Modalités actives	Coeff.	p	Coeff.	p
Caractéristiques de l'élève					
<i>Genre :</i> Masculin	Féminin	+ 2,2	<.05	+ 1,5	ns
<i>Place dans la fratrie :</i> Cadet	Aîné			- 3,1	<.05
<i>Avant la scolarisation :</i> A la maison	Structure de garde extérieure	+ 0,8	ns		
<i>Age de l'enfant</i>		+ 0,53	<.01	+ 0,49	<.01
Caractéristiques familiales					
<i>Nombre d'enfants dans la famille</i>				- 0,10	ns
<i>Diplôme de la mère:</i> Sans diplôme	CAP/BEP	+1,2	ns	+ 3,8	<.01
	BAC	+ 4,6	<.05	+ 3,8	<.05
	BAC + 2	+ 5,0	<.01	+ 5,1	<.01
	BAC + 3 et plus	+ 7,6	<.01	+ 5,6	<.05
<i>Structure Familiale</i> bi-parentale	monoparentale			- 2,4	<.05

Au niveau des caractéristiques de l'élève, la seule variable qui présente un impact significatif sur les compétences langagières dans les deux langues est l'âge de l'enfant, dans des proportions quasi identiques : à un mois d'âge de l'enfant correspond environ 0,50 point de performance.

En créole, les aînés sont moins performants (- 3 points) que les cadets (enfant de rang 2, 3...). Les enfants vivant seuls avec leur mère présentent des performances inférieures (de 2,4 points) par rapport à ceux qui vivent avec leurs deux parents. Notons également que les filles ont de meilleurs scores que les garçons mais seulement en français (+ 2,2 points).

Parmi toutes les variables disponibles décrivant les caractéristiques sociales et culturelles des familles (profession, niveau d'étude, diplôme, situation professionnelle des parents), le niveau de diplôme de la mère contribue le mieux à expliquer la variance des scores et ce, dans les deux langues. Plus celui-ci est élevé, meilleures sont les performances langagières de leurs enfants (de 4 à 7 points de plus par rapport aux enfants dont la mère n'a pas de diplôme).

Les autres caractéristiques pouvant être associées à une plus ou moins forte pratique des deux langues concernées, présentes dans le questionnaire de l'échantillon martiniquais (âge et

lieu de naissance des parents, séjours résidentiels des parents et/ou de l'enfant en métropole) ne présentent pas d'impact significatif sur les compétences langagières dans aucune des deux langues²³.

D) COMPETENCES VERBALES, RAISONNEMENT LOGIQUE ET MEMOIRE

Il s'agit ici de déterminer le rôle de la mémoire de travail et du raisonnement logique sur les compétences verbales dans les deux langues en présence. Pour ce faire, nous avons construit un score global pour les résultats aux épreuves de raisonnement logique (LOG) en additionnant les scores obtenus aux items de catégorisation sémantique, complètement d'images et pragmatique et, d'autre part, un score global pour ceux aux épreuves de mémoire de travail (MEMTR) en ajoutant les scores obtenus aux items de la boucle phonologique et au calepin visuo-spatial.

Ces deux scores ont été successivement introduits seuls pour expliquer la variation des scores en français et en créole (effet brut – Modèles 1) puis à caractéristiques individuelles et familiales données (effet net – Modèles 2).²⁴ Les principaux résultats de ces analyses sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 17 : résultats des modèles expliquant les scores de français et de créole par les scores aux épreuves non verbales

	SCORE EN FRANÇAIS		SCORE EN CRÉOLE	
	R ²	Coeff.	R ²	Coeff.
Effet brut de LOG (Mod 1)	18,9%	+ 1,77 p<0.01	11,6%	+ 1,35 p<0.01
Effet brut de MEMTR (Mod 1)	4,8%	+ 0,89 p<0.01	10,4%	+ 1,27 p<0.01
Effet net de LOG (Mod 2)	27,3%	+ 1,24 p<0.01	24,1%	+ 1,02 p<0.01
Effet net de MEMTR (Mod 2)	21,5%	+ 0,60 p<0.05	23,9%	+ 0,94 p<0.01

Les résultats montrent que les scores en mémoire de travail et raisonnement logique présentent bien un impact significatif sur les compétences langagières et ce, dans les deux langues concernées, mais avec quelques nuances. Notons, par exemple (modèles 1), que les empan en mémoire de travail contribuent de façon plus importante à expliquer la variance des performances en créole qu'en français (10,4% contre 4,8%) alors que c'est l'inverse pour le raisonnement logique (18,9% contre 11,6%). Toutes choses égales par ailleurs (modèles 2), l'impact du score en mémoire de travail est deux fois plus faible sur les compétences en français que l'impact du score de raisonnement logique (+ 0,60 contre + 1,24). En créole,

²³ . Même les séjours longs en France métropolitaine des parents (un quart d'entre eux y a séjourné au moins un an) n'affecte pas les compétences langagières de leurs enfants. Par ailleurs le lieu de naissance n'a pas pu être exploité en raison d'une trop faible variance : 4% des mères, 1,3% des pères et 1,3% des enfants seulement sont nés en France métropolitaine.

²⁴ . Celles-ci sont les mêmes qui ont été utilisées dans les précédents modèles.

l'impact du raisonnement logique et de la mémoire de travail est à peu près équivalent (+ 1,02 et + 0,94).

Enfin, les scores de raisonnement logique et de mémoire de travail ont été introduites ensemble dans les mêmes modèles expliquant les scores en français et en créole.

Tableau 18 : Effet des compétences en raisonnement logique et mémoire de travail sur les compétences langagières en français et en créole à caractéristiques individuelles et sociales données

	SCORE EN FRANCAIS		SCORE EN CREOLE	
	Coeff.	P	Coeff.	P
LOG	+ 1,17	p<0.01	+ 0,86	p<0.01
MEMTR	+ 0,41	ns	+ 0,79	p<0.01
R²	28,2%		27,8%	

Les résultats montrent que l'empan en mémoire de travail ne s'avère plus significatif sur les compétences langagières en français lorsque l'effet des compétences de raisonnement logique est contrôlé. En revanche, le raisonnement logique et la mémoire de travail continuent à exercer un effet significatif et à peu près de même ampleur (+ 0.80 environ) sur les compétences langagières en créole.

3.3.2 DISCUSSION

Une remarque doit, tout d'abord, être faite concernant les résultats en créole. Le dépouillement des données a fait apparaître des scores en production beaucoup plus faibles que ceux en compréhension. Il semble difficile de déterminer si ces scores, souvent proches de zéro, correspondent au niveau réel des élèves en production de créole ou s'il s'agit d'une auto-censure à parler créole au sein de l'école.

En effet, les élèves dès leur plus jeune âge pensent qu'il est préférable de ne pas parler créole et que la seule langue de l'école est le français. En outre, très peu d'enseignants, même à l'école maternelle, déclarent utiliser le créole lorsqu'il s'agit de transmission de savoirs. Toutefois, il doit être rappelé que les enfants étaient mis en confiance par les enquêteurs à parler créole dans une pièce différente de la salle de classe. Pour le besoin des analyses, seuls les scores en compréhension ont donc été retenus.

La comparaison des résultats dans les deux langues au sein de l'échantillon martiniquais laisse apparaître de plus faibles scores en créole qu'en français et ce, quel que soit le domaine de langue étudié (lexique, morphologie, syntaxe). Les compétences effectives des élèves martiniquais en créole seraient donc bien quantitativement et qualitativement d'un niveau

moindre que celles en français. Ces données interrogent alors le statut des langues. Peut-on parler de langue première et de langue seconde en Martinique ?

Le sens commun répondra à cette question en affirmant que le créole est la langue première des enfants. Pourtant, comment expliquer dans ces conditions que les scores des élèves de 5 ans soient alors si faibles par rapport à celles en français. Les épreuves proposées sont-elles plus proches des tâches scolaires habituellement résolues en français ?

Une analyse qualitative des résultats montre que les enfants empruntent davantage la langue française lorsqu'ils s'expriment en créole que l'inverse. Ainsi, le terme "asou" en créole qui signifie "sur" en français est produit comme son correspondant "sous" en français. L'architecture du lexique mental des individus bilingues précoces suggère que tout concept activé diffuse son activation vers les items lexicaux. La sélection de l'item dans la langue attendue nécessite alors d'inhiber les items de l'autre langue (Costa & Santesteban, 2004). Cette quantité d'inhibition serait alors proportionnelle au niveau d'activation des items dans la langue attendue qui dépend lui-même du niveau de compétence du locuteur dans cette langue. Les études sur le bilinguisme montrent qu'un locuteur bilingue éprouve davantage de difficultés à inhiber des items de la langue première lorsqu'il s'exprime en langue seconde que l'inverse, car le niveau d'activation des items en langue première est naturellement très élevé.

Dans notre étude, il semble que le niveau d'activation des items lexicaux en français soit plus fort que celui des items en créole. L'inhibition du français serait alors plus difficile à réaliser lorsque les enfants parlent créole. Ces différents résultats issus d'analyses quantitatives et qualitatives remettent fortement en cause le statut de langue première pour le créole. Ils s'accordent davantage avec l'idée que le français et le créole sont deux langues en présence dans l'environnement sociolinguistique de l'enfant martiniquais et se développent à des rythmes différents. Le français serait davantage utilisé 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 (March, 1996).

Cette interprétation est renforcée par les analyses de régression établissant des liens entre les compétences verbales dans chacune des langues, les compétences logiques et la mémoire de travail. Les résultats montrent que les scores aux épreuves logiques prédisent mieux le niveau en français tandis que les scores aux tâches d'empan en mémoire de travail constituent un prédicteur pertinent des compétences langagières en créole. A niveau de raisonnement logique donné, la mémoire de travail a un impact significatif, uniquement sur les performances langagières en créole ; l'effet en français disparaît. Dans la même perspective,

Geva et Ryan (1993) avaient montré que le plus faible niveau en langue seconde n'était pas tant lié au niveau de compétences verbales dans la langue première mais résultait d'un déficit d'automatisme. A niveau intellectuel donné, les scores dans des tâches de mémoire de travail sont corrélés aux performances langagières dans la langue seconde et plus en langue première. Ces données sont comparables à nos résultats en créole qui se comporterait alors comme langue seconde. De même, nos résultats en français se rapprochent de ce que les auteurs décrivent comme langue première. L'interprétation proposée par les auteurs est que la mémoire de travail intervient dans le fonctionnement des activités non-verbales (de type raisonnement logique) mais aussi dans les activités verbales dans les deux langues. L'effet qui subsiste en langue seconde démontre l'impact de la mémoire de travail, notamment dans la récupération des unités lexicales non encore maîtrisées. Selon Papagno et Vallar (1995), c'est essentiellement la boucle phonologique qui supporterait le stockage des unités lexicales nouvelles dans la langue seconde, ces unités n'ayant pas encore de lien sémantique avec les unités déjà stockées.

Toutefois, de récentes études semblent suggérer un impact mutuel de la boucle phonologique et du calepin visuo-spatial aux différents niveaux de la production langagière. Nos résultats montrent en effet, à niveau de raisonnement logique donné, un impact tant de la boucle phonologique que du calepin visuo-spatial sur les performances en créole. A l'écrit, selon Olive et Piolat (2005), il semble que "*l'ampleur des demandes visuo-spatiales ait été négligée*" (p. 384). Il est en effet possible, d'une part, que le stockage temporaire effectué par le calepin visuo-spatial intervienne aux différents niveaux de la production langagière et, d'autre part, que l'impact observé de la mémoire de travail (à travers la boucle et le calepin visuo-spatial) révèle l'implication de l'administrateur central. Ainsi, l'effet des scores en mémoire de travail sur les performances langagières en langue seconde (ici le créole) correspondrait à un défaut général d'automatisation des processus dans une langue non encore maîtrisée.

Le deuxième résultat intéressant concerne la corrélation des scores moyens en français et en créole. Ces corrélations ne concernent toutefois que les informations partagées entre les deux langues. En effet, quand une règle spécifique à une langue est considérée (i.e. morphologie du nombre), la corrélation disparaît.

En créole, la morphologie du nombre est plus pauvre qu'en français car seul le syntagme nominal est marqué, il n'y a pas d'accord entre les noms et le verbe (la petite fille boit : ti fi a ka bwè ; les petites filles boivent : se ti fi a ka bwè). Cette différence de marquage pourrait

rendre compte de l'absence de corrélation entre les deux langues pour cette épreuve : l'information étant spécifique, elle ne pourrait être transférée d'une langue à l'autre. Conformément aux résultats relevés par White Valenzuela, Kozłowska-McGregor et Leung (2004) chez des apprenants anglais-espagnols, il semble que les informations spécifiques à une langue, et plus particulièrement à la langue seconde, soient plus difficiles à acquérir ou, tout au moins, ne soient pas significativement corrélées entre les langues puisque indépendantes.

L'analyse de l'impact des caractéristiques individuelles et sociales sur les compétences langagières dans les deux langues va dans le sens des résultats «classiques» des travaux français en sociologie de l'école, ces facteurs présentent un poids à peu près équivalent dans les deux langues et expliquent environ 20% de la variance des scores.

Deux résultats méritent cependant d'être développés.

Le premier concerne deux variables dont l'effet n'apparaît significatif que pour les compétences langagières en créole : les élèves ayant le statut d'aîné d'une fratrie et ceux vivant dans une famille monoparentale sont significativement plus faibles en créole que ceux ayant le rang de cadets et que ceux vivant avec leurs deux parents. L'impact de ces deux indicateurs peut être interprété comme étant révélateur de situations familiales dans lesquelles les interactions verbales en créole sont peut-être moins fréquentes que dans d'autres. En effet, comme le précise March (1996), l'adulte privilégie généralement le français pour s'adresser à l'enfant alors que dans la plupart des échanges entre adultes, l'utilisation du créole est plus fréquente. Ainsi, les enfants vivant avec un seul de leurs parents doivent sans doute bénéficier d'un bain langagier en créole moins important que lorsque deux adultes sont présents dans la famille. Par ailleurs, au vu des résultats et comme discuté ci-dessus, il semble que les compétences en créole se développent plus tardivement chez les enfants que les compétences en français (notamment dans le domaine de la production). Il est alors aisé de comprendre que l'enfant qui a le statut d'aîné ne peut bénéficier des interactions en créole avec des frères et sœurs plus âgés (et donc plus experts que lui). Cela expliquerait alors ses compétences plus faibles dans cette langue que les enfants du même âge ayant au moins un grand frère ou une grande sœur.

Le second résultat qui mérite d'être discuté concerne l'impact du niveau d'études de la mère sur les compétences langagières des enfants en créole : plus la mère possède un diplôme élevé, plus son enfant est compétent en créole. Cet effet, régulièrement observé à propos des acquisitions scolaires dans les travaux français en sociologie de l'école, peut étonner ici, dès

lors qu'il est mis en relation avec la représentation sociale, assez répandue en contexte martiniquais, selon laquelle l'intensité de l'usage familial du créole (notamment lorsque les parents s'adressent spécifiquement aux enfants) décroît lorsqu'on s'élève dans la hiérarchie sociale. Dans ce cas, les enfants des milieux les plus défavorisés socialement, (donc statistiquement les moins qualifiés), devraient être les plus performants en créole. Or, les analyses révèlent un effet inverse. Deux pistes d'interprétation semblent pertinentes pour rendre compte de la contradiction apparente entre nos résultats et cette représentation sociale communément admise.

Premièrement, si l'on accepte le postulat selon lequel les mères les plus diplômées utilisent moins le créole dans leurs échanges avec leurs enfants que les autres, le fait que leurs enfants soient plus performants dans cette langue n'est peut-être pas si contradictoire qu'il n'y paraît. En effet, il est possible que la qualité de ces échanges ait un impact plus déterminant sur les performances langagières des enfants que leur fréquence. En d'autres termes, ce ne serait pas tant le fait de parler souvent créole à son enfant qui influencerait son acquisition de la langue mais plutôt le «comment on lui parle créole». Ce résultat peut être rapproché des recherches sur les différenciations sociales des pratiques éducatives familiales. Ces études ont montré, notamment, que les mères des milieux sociaux les plus favorisés se montraient beaucoup plus didactiques que les autres dans leurs échanges avec leurs enfants (Ben Fadhel, 1998, Pourtois, 1979, Prêteur, 1998, Thin, 1998). Un tel effet pourrait alors expliquer l'impact du niveau de diplôme des mères : les mères les plus qualifiées, même si elles échangent moins souvent en créole avec leurs enfants, auraient une attitude plus didactique à l'égard de la langue²⁵, que ce soit en créole ou en français, puisque l'impact du niveau d'étude est également significatif sur les compétences en français.

Deuxièmement, ces résultats conduisent à s'interroger sur la réalité effective de la représentation commune qui prévaut à propos du lien entre origine sociale et usage du créole. En effet, il se peut que cette représentation soit erronée et que les mères les plus diplômées soient plus sensibles que celle des milieux moins instruits à une conception positive du bilinguisme français/créole ainsi qu'à la nécessité d'une revalorisation de la langue créole dans la société martiniquaise. Si elle existait, cette attitude pourrait se traduire chez ces mères par une volonté explicite de développer un bilinguisme équilibré chez leurs enfants par l'instauration d'un bain langagier en créole aussi important que dans les milieux moins instruits mais avec des usages peut-être différenciés. Cela signifierait que, pour les mères les plus diplômées, le travail de reconnaissance du créole comme une langue à part entière aurait

transformé le processus de bilingualité soustractive en bilingualité additive (Hamers et Blanc, 1983). La bilingualité additive est définie par ces auteurs comme l'état dans lequel l'enfant a développé ses deux langues de façon équilibrée ou à peu près équivalente et a pu tirer partie de son expérience bilingue au niveau de son développement cognitif. Cette forme de bilingualité apparaît surtout lorsque les deux langues sont également valorisées dans l'entourage socio-culturel de l'enfant comparativement à une bilingualité soustractive qui traduit la nécessité d'un effacement d'une langue par l'autre, généralement la langue maternelle.

Ces premiers résultats, relatifs aux compétences langagières en français et en créole des enfants martiniquais, remettent en question un certain nombre de représentations sociales et, contrairement à nos attentes, présentent de fortes similitudes avec de nombreux résultats en psycholinguistique visant à opposer langue première et langue seconde. Dans le but d'évaluer l'impact de ce bilinguisme sur les acquisitions scolaires fondamentales -notamment en pré-lecture- l'étude a été poursuivie par un suivi longitudinal des élèves en fin de grande section maternelle.

²⁵ . Par exemple en reprenant l'enfant lors d'énoncés erronés, en lui expliquant les règles syntaxiques

***INVESTIGATIONS EN FIN
DE GRANDE SECTION MATERNELLE***

Echantillon Martiniquais

4. COMPETENCES DE PRE-LECTURE EN FIN DE MATERNELLE DANS L'ECHANTILLON MARTINICAIS

4.1 METHODOLOGIE

4.1.1 L'ECHANTILLON

Seul l'échantillon d'élèves martiniquais était concerné par cette phase de la recherche. Les épreuves de fin de Grande Section maternelle ont été soumises au même échantillon que celui de début de GS à savoir aux mêmes élèves des mêmes classes.

Rappel : Il s'agit d'élèves scolarisés sans année d'avance ou de retard présentant des caractéristiques sociales et sociolinguistiques variées, vivant dans un milieu familial créolophone dans lequel les deux langues, créole et français sont pratiquées.²⁶ Les écoles, sélectionnées sur l'ensemble de l'île, sont au nombre de 12 soit 14 classes en milieu urbain et rural. Cependant sur les 229 élèves de l'échantillon de début de la GS, seuls 221 élèves ont subi l'ensemble des épreuves de fin de GS.

4.1.2 LES EPREUVES

Différentes épreuves visant à mettre en œuvre des compétences métalinguistiques (métaphonologiques et métasyntaxiques) fortement corrélées au niveau de performance en lecture-compréhension (Colé & Fayol, 2000; Gombert & Colé, 2000) ont été proposées à ces élèves.

Les tests ont ainsi porté sur trois des cinq blocs de compétences relatives à l'apprentissage de la lecture dans le cadre des programmes de l'école primaire : comprendre ; établir des correspondances entre l'oral et l'écrit ; identifier les composantes sonores du langage. Ils s'inscrivent directement dans la logique des évaluations Grande section/CP et des compétences requises pour l'entrée dans l'écrit au cycle II.

Seules les épreuves concernant les compétences phonologiques ont fait l'objet de séries d'entraînement dont l'objectif était d'aider l'enfant à bien comprendre ce que l'on attendait de lui par des procédés d'aide, d'explicitation et de reformulation venant de l'enquêteur. Dans de nombreuses épreuves l'élève devait justifier ses choix pour éviter la sélection aléatoire d'une réponse.

²⁶ Les élèves d'origine ou de nationalité étrangère (Haïtiens, Dominicais, Sainte Luciens ...) n'ont pas été retenus pour l'étude. Les enfants comprenant le créole mais n'étant pas issus d'un milieu familial créolophone (dont les parents sont d'origine métropolitaine) ont été également exclus de l'étude.

A) COMPETENCES PHONOLOGIQUES

S'inscrivant dans la prise de conscience, par l'enfant, des réalités sonores de la langue, deux épreuves visant à évaluer les compétences épi- et métaphonologiques ont été constituées (Gombert, 1980). L'objectif était d'évaluer la capacité des élèves à associer des mots sur la base de sonorités communes (épiphonologique) puis à isoler de façon intentionnelle l'unité commune aux mots (métaphonologique).

1) Tâche épiphonologique

Dix séries de quatre images (dont quatre à des fins d'entraînement) correspondant à des mots bi- ou trisyllabiques, ont été présentées successivement à l'élève. Parmi les quatre images de chaque série, l'une d'entre-elles constituait la cible. Les images de chaque série étaient, dans un premier temps, verbalisées par l'enquêteur de façon à ce que l'enfant travaille sur les mêmes mots que ceux attendus. Après la dénomination de chaque objet, il devait repérer et verbaliser, parmi les 3 images celle dont le nom partageait soit une syllabe commune avec l'image cible, soit un phonème commun (connaissance dite épiphonologique). La syllabe ou le phonème commun pouvait être situé soit au début, soit au milieu, soit à la fin du mot. Les mots ont été sélectionnés de façon à ne partager aucun autre son en commun avec l'item cible que la syllabe ou le phonème attendu.

Exemple pour la syllabe finale : **Couteau** → banane - grenouille – **bateau**

Exemple pour le phonème au centre : **Maison** → **u**sine – tortue - tambour

2) Tâche métaphonologique

Les dix séries de trois images présentées dans le cadre de la tâche épiphonologique ont été utilisées. Après avoir identifié les mots partageant un son commun, les élèves devaient préciser et isoler la syllabe ou le phonème identique au mot cible (connaissance métaphonologique).

Exemple pour la syllabe finale : **Couteau** → **bateau** : son /o/

Exemple pour le phonème au centre : **Maison** → **u**sine : son /z/

B) CONNAISSANCES GENERALES DE L'ECRIT

Une batterie de sept épreuves a permis d'évaluer les connaissances générales de l'écrit dans le cadre :

- d'une part, de l'appropriation des principales fonctions sociales de l'écrit (b1) : reconnaître de l'écrit, reconnaître différents supports d'écrit et leur fonction, s'approprier l'objet «livre» ;

- d'autre part, de la découverte du fonctionnement du code écrit (b2) : déterminer le sens conventionnel de l'écrit, connaître le principe alphabétique, faire la relation entre caractéristiques orales et écrites, prendre conscience des composantes de l'écrit.

1) S'approprier les principales fonctions sociales de l'écrit

Trois épreuves différentes ont été proposées pour évaluer cette compétence.

L'objectif de la première visait à évaluer la capacité de l'élève à distinguer des mots parmi d'autres signes : dessins, signes mathématiques, chiffres, lettres isolées. L'enquêteur invitait l'élève à montrer tous les mots écrits sur la page et entourait les réponses (quelles qu'elles soient) jusqu'à ce que l'élève exprime explicitement la fin de la tâche « *j'ai fini* ».

La seconde consistait à reconnaître les différents supports d'écrits et leur fonction. Cinq supports d'écrits authentiques étaient présentés à l'enfant : un journal (quotidien, à l'exception de France-Antilles), un album (différent de celui utilisé pour l'épreuve «s'approprier l'objet livre»), un prospectus publicitaire de supermarché, une lettre dans son enveloppe, un annuaire téléphonique. Il s'agissait d'évaluer le degré de familiarité de l'élève avec ces différents supports d'écrit fonctionnels et présents dans son environnement ainsi que sa connaissance des fonctions de ces objets dans la vie quotidienne. L'élève était encouragé à manipuler les différents supports en vue de les nommer dans l'ordre qu'il souhaitait et de décrire leur fonction respective. Au cas où il ne le faisait pas spontanément, il était sollicité par l'enquêteur pour leur attribuer un nom «*Est-ce que tu sais comment ça s'appelle?*» et une fonction «*A quoi ça sert?*» L'enquêteur reportait fidèlement les propos de l'élève sans commentaires ni correction.

Enfin la troisième épreuve concernait l'appropriation de l'objet «livre». En accord avec l'enseignant, un album de la bibliothèque de la classe était choisi par l'enquêteur et présenté à l'élève dans une position non conventionnelle (à l'envers, « tête en bas »...). Cet album ne devait pas avoir été préalablement étudié en classe au cours de l'année ; il devait également présenter un titre bien apparent en couverture. L'objectif de cette épreuve consistait à évaluer la capacité des élèves à identifier les caractéristiques principales du livre (titre, page, couverture, 4^{ème} de couverture, dos...) et à l'utiliser dans le sens conventionnel de la lecture

(le retourner à l'endroit, feuilleter les pages de la droite vers la gauche). Chacune des actions de l'élève était notée par l'enquêteur selon un codage prédéterminé. De même, chaque caractéristique exprimée était retranscrite sans commentaire ni correction.

2) Découverte du fonctionnement du code écrit

Les connaissances relatives au fonctionnement du code écrit ont été évaluées à travers quatre épreuves différentes.

La première consistait à déterminer le sens conventionnel de l'écrit. Lire/Ecrire articule des activités complexes relatives aux «conventions d'écriture» qui sont difficiles et quelquefois longues à acquérir. La connaissance par l'élève du sens conventionnel de la lecture/écriture (de gauche à droite et de haut en bas), a été évaluée à partir d'un texte comprenant trois paragraphes présentés en double page, un titre et des illustrations (à cheval sur les deux pages). Les différents paragraphes du texte présentaient des marques de début bien apparentes (une grande majuscule). Il s'agissait pour l'élève d'aider l'enquêteur à comprendre dans quel sens lire l'histoire en lui montrant le titre, dans un premier temps. Ensuite l'élève devait indiquer l'endroit où commençait cette histoire (début), où elle se poursuivait (suite -sur la page adjacente-) et enfin où elle s'achevait (fin). Il n'était pas exigé de l'enfant qu'il montre des mots précis mais au moins les lignes correspondant à la demande (1^{ère} ligne, dernière ligne, en respectant le sens de lecture).

La seconde épreuve correspondait à la connaissance du nom des lettres. Dans l'optique d'évaluer la capacité de l'élève à décoder/encoder l'écriture alphabétique, huit lettres en majuscules d'imprimerie, inscrites sur une feuille ont été proposées. Le choix de ces lettres s'est porté sur celles les plus couramment abordées en GS et généralement présentes dans les prénoms usuels (le prénom étant souvent le support privilégié de cet apprentissage). Dans une première étape, l'élève devait reconnaître et nommer ces lettres à sa guise puis, sur sollicitation de l'enquêteur, essayer de se remémorer le nom des lettres non reconnues. Toute réponse était notée.

La troisième épreuve visait à évaluer les connaissances relatives à l'orientation des unités de l'écrit. Il s'agissait de déterminer la capacité de l'enfant à différencier des lettres, des mots et des phrases se distinguant par l'orientation ou l'ordre séquentiel des lettres (ou des mots). Quatre planches ont été proposées à l'élève. Elles comportaient chacune un élément cible (lettre, mot ou phrase) et une série de trois à quatre autres éléments dont l'un était la reprise du modèle, les autres étant des distracteurs. Les lettres distractrices différaient de la lettre cible par leur orientation (p/b). Les mots distracteurs se distinguaient du modèle par l'ordre

séquentiel des lettres (pot/top). Les phrases distractrices différaient de la phrase type par un mot seulement. Les phrases proposées étaient accompagnées d'une illustration en couleur en accord avec le texte lu, assez suggestive pour permettre à l'enfant de s'imprégner du contexte de la phrase. Après un temps d'observation, l'élève devait retrouver, parmi les distracteurs, l'élément identique à la cible présentée en début de tâche.

Enfin, la dernière épreuve évaluait la relation entre le code oral et écrit. L'objectif était de déterminer si l'élève était en mesure d'établir une correspondance entre une quantité d'énoncé écrit à la quantité d'énoncé oral correspondante. Les programmes précisent en effet que la première conquête de l'écrit passe par la compréhension par l'enfant, du fait que le mot écrit renvoie au mot oral et que les caractéristiques écrites d'un mot ou d'une phrase (longueur par exemple), sont directement en relation avec les caractéristiques orales des mêmes énoncés. Trois planches comportant chacune trois étiquettes - un mot isolé, une courte phrase de cinq mots et un petit texte de deux phrases - ont été présentées successivement à l'élève. Après son énoncé (deux fois au moins), l'enquêteur invitait l'enfant à observer chacune des trois étiquettes puis à montrer celle correspondant au mot ou à la phrase lue parmi deux distracteurs. Le choix de l'élève était noté sans correction ni commentaire.

C) COMPREHENSION

La compétence relative à la compréhension d'un texte écrit s'inscrit dans le cadre de la familiarisation de l'élève avec la langue de l'écrit sous ses diverses formes et de la construction d'une première culture littéraire telle que définie dans les programmes. Une familiarisation précoce avec l'écrit permet à l'élève de se familiariser avec un code différent de celui de l'oral ce qui facilite ensuite l'attribution de sens. Trois types de texte adaptés à l'âge de l'élève, l'un descriptif, le deuxième narratif et le troisième injonctif ont été présentés oralement à l'enfant.

1) Comprendre un texte descriptif

L'enquêteur disposait d'images sur une planchette, représentant trois fillettes différentes par leur apparence physique et vestimentaire. L'élève était invité à faire correspondre une de ces images à la description fournie oralement, à sélectionner l'image correspondante et à expliciter son choix «*Explique moi pourquoi tu as choisi cette fille là*». L'enfant devait donc reformuler par ses propres mots la description entendue ou les caractéristiques mémorisées.

2) Comprendre un texte narratif

L'enquêteur disposait de trois images dont une seule était le résumé correct de l'histoire de «*Léa chez le coiffeur*». L'élève devait faire un choix entre l'image d'une petite fille réveillée

par sa maman, une autre en train de cueillir des fleurs dans la forêt et une autre en train de se faire laver les cheveux chez le coiffeur. Comme précédemment, après avoir entendu deux fois le texte (6 lignes), l'enfant devait faire un choix et l'explicitier en reformulant par ses propres mots soit les étapes principales de l'histoire, soit l'élément déclencheur de sa prise de position.

3) Comprendre un texte injonctif

Deux planches de 6 images présentant la recette du «Taboulé» étaient proposées à l'élève. L'objectif était d'évaluer sa capacité à comprendre une recette de cuisine dont les ingrédients sont bien connus par les enfants martiniquais et dont les différentes étapes de réalisation étaient présentées oralement. Compte tenu du nombre d'images la recette pouvait être dite trois fois. L'une des deux recettes comportait deux images (parmi les 6) différentes de l'énoncé (intruses), l'une située en début de recette, l'autre à la fin. La recette choisie était justifiée en montrant ou en explicitant l'une de ces deux différences.

4.1.3 PROCEDURE

La passation des épreuves a été prise en charge par huit enquêteurs de Martinique déjà recrutés pour la passation des épreuves en début de grande section maternelle. Chaque enquêteur a été préférentiellement envoyé dans l'école dans laquelle il était déjà intervenu la première fois de façon à faciliter les contacts avec enseignants et enfants. Afin d'écourter la durée de passation dans chaque classe, des binômes d'enquêteurs ont été constitués. Les enquêteurs ont reçu préalablement une formation à la passation des épreuves en deux séances dont la première était destinée à présenter les outils et la seconde à les manipuler et soulever des questions propres à chaque épreuve.

Chaque élève a été soumis individuellement à l'ensemble des épreuves dans une salle indépendante de la classe. Les épreuves ont été divisées en deux blocs distincts correspondants à deux sessions de passation séparée pour chaque élève d'au moins un jour mais n'excédant pas trois jours. Le premier bloc était constitué des épreuves relatives à la connaissance générale de l'écrit dont la durée de passation était d'environ 15 à 20 minutes pour chaque élève. Le second bloc comprenait les épreuves phonologiques (épi- et métaphonologiques) et de compréhension qui étaient réalisées en 10 à 15 minutes selon les enfants. Les épreuves étaient présentées successivement à chaque élève par un enquêteur (identique à celui des sessions de début de grande section dans la mesure du possible). Il n'y avait pas de délai fixé préalablement et aucun commentaire ni aucune réponse n'ont été apportés par l'enquêteur, excepté pour les épreuves comprenant des phases d'entraînement.

4.2 RESULTATS

4.2.1 RESULTATS DES ELEVES AUX ITEMS DU TEST ET CONSTRUCTION DE VARIABLES DE SCORE GLOBAL.

Les scores obtenus par les élèves aux différentes épreuves de fin de GS sont présentés et décrits ci-dessous. A partir de ces résultats des variables de score global ont été construites pour la suite des analyses.

A) COMPETENCES PHONOLOGIQUES

Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques de la distribution des scores obtenus aux épreuves phonologiques.

Tableau 19 : Caractéristiques de la distribution des scores aux épreuves phonologiques

Items	Score Mini	Score Maxi	Moyenne	Ecart-type
Compétences Epiphonologiques au niveau des Syllabes (SYLEPI)	0	3	1,83	0,83
Compétences Epiphonologiques au niveau des Phonèmes (PHOEPI)	0	3	1,57	0,85
Compétences Métaphonologiques au niveau des Syllabes (SYLMETA)	0	3	0,73	0,86
Compétences Métaphonologiques au niveau des Phonèmes (PHOMETA)	0	3	0,64	0,81

En moyenne la reconnaissance des syllabes est mieux réalisée que celle des phonèmes au niveau épiphonologique (1,83 contre 1,57, $t = 3.47$, $p < .01$). Au niveau métaphonologique, cette différence entre syllabe et phonème n'est que tendancielle (0,73 contre 0,64, $t = 1.80$, $p = .07$). Par ailleurs, les compétences épiphonologiques sont mieux réussies que les compétences métaphonologiques tant au niveau de syllabes (1,83 contre 0,73, $t = 17.84$, $p < .01$) que des phonèmes (1,57 contre 0,64, $t = 16.35$, $p < .01$).

Des corrélations ont été calculés entre ces quatre scores.

Tableau 20: Correlations entre les scores épi-et métaphonologiques

	SYLEPI	SYLMETA	PHOEPI	PHOMETA
SYLEPI	1	0,419	0,138	0,238
SYLMETA		1	0,278	0,557
PHOEPI			1	0,480
PHOMETA				1

Toutes les corrélations sont significatives (à $p < .01$) mais restent assez faibles dans l'ensemble. Les deux items les plus fortement liés sont les deux scores relatifs aux compétences métaphonologiques ($r = 0,557$).

Pour la suite des analyses, deux scores globaux ont été construits, l'un au niveau des compétences épiphonologiques en ajoutant les deux scores des items concernés (TOTEPI = SYLEPI+PHOEPI), l'autre au niveau des compétences métaphonologiques (TOTMETA = SYLMETA+PHOMETA). La distribution de ces deux scores a été ramenée sur une plage de distribution de 0 à 1. Elle se caractérise comme suit :

Tableau 21 : Caractéristiques de la distribution des scores globaux aux épreuves phonologiques

Scores phonologiques globaux	Moyenne	Ecart-type
Compétences Epiphonologiques (TOTEPI)	0,566	0,212
Compétences Métaphonologiques (TOTMETA)	0,228	0,244

Ces deux scores sont corrélés significativement au seuil de $p < .01$ à hauteur de $r = 0,531$.

B) CONNAISSANCES GENERALES DE L'ECRIT

Les connaissances générales de l'écrit ont été évaluées par de nombreuses épreuves de fin de GS. Les résultats principaux de chacune de ces épreuves sont présentés ci-dessous afin d'explicitier les regroupements opérés pour construire une variable de score unique concernant cette connaissance.

En ce qui concerne la connaissance par les élèves de différents supports de lecture aussi bien au niveau de leur nom qu'au niveau de leur fonction, le tableau ci-dessous indique le pourcentage de réussite pour chacun de ces items (la valeur du score était de 1 ou 0 selon que l'élève avait ou non reconnu le nom ou la fonction du support présenté).

Tableau 22 : Pourcentage de réussite aux items de connaissance des supports

Items		Pourcentage de réussite
Journal	Nom	70,1
	Fonction	14,0
Prospectus publicitaire	Nom	14,5
	Fonction	51,6
Lettre	Nom	47,9
	Fonction	9,0
Annuaire téléphonique	Journal	5,4
	Fonction	56,1
Album de jeunesse	Nom	83,2
	Fonction	49,3

Il est rare qu'un support soit bien connu à la fois au niveau de son nom et de sa fonction. Le seul à faire exception ici est l'album de jeunesse : 83 % des élèves savent le nommer (nous avons toléré la réponse «*un livre*» pour le nom) et un peu moins de la moitié savent décrire sa fonction.

L'autre support dont le nom est très bien connu par les élèves en fin de GS est le journal, par contre sa fonction elle, est plus difficile à décrire pour les élèves de l'échantillon²⁷. La lettre quant à elle, est bien nommée par un peu moins de la moitié des élèves mais sa fonction est très mal décrite, car elle est très souvent confondue avec une enveloppe²⁸, les enfants décrivant plutôt une fonction de contenant «*sert à mettre de l'argent*»

Enfin à l'inverse, certains supports sont mieux connus de par leur fonction que par leur nom, c'est le cas de l'annuaire téléphonique et du prospectus publicitaire pour lesquels ce sont plutôt des non réponses qui l'emportent lorsqu'il s'agit de les nommer plutôt qu'une réponse erronée.²⁹

A partir de ces épreuves, un score global de connaissance des supports a été construit en ajoutant le score obtenu à la fois pour le nom et pour la fonction mais en excluant l'item «album» qui ne se révèle pas suffisamment discriminant. Ce score a été ramené sur une échelle de 0 à 1. Sa moyenne dans l'échantillon est de 0,33 et son écart-type de 0,17.

²⁷ On notera pour l'anecdote que la fonction la plus souvent citée par les enfants à propos du journal est celle relative aux avis de décès «*savoir qui est mort*».

²⁸ . Précisons qu'il s'agissait bien d'une lettre véritable avec enveloppe écrite et lettre à l'intérieur et que l'élève était incité à l'ouvrir. Nous avons accepté la réponse «*courrier*».

²⁹ . Pour le prospectus nous avons toléré comme nom : publicité, pub, catalogue ...

Les résultats aux autres épreuves destinées à évaluer la connaissance de l'écrit sont présentés dans le tableau ci-dessous. Pour pouvoir les comparer entre eux, ils ont été moyennés sur une échelle de 0 à 1.

Tableau 23 : Caractéristiques des distributions des items relatifs à la connaissance du livre

Items	Moyenne	Ecart-type
Connaissance du livre	0,71	0,26
Reconnaissance de mots parmi des signes, des chiffres, des lettres	0,73	0,34
Connaissance du sens conventionnel de l'écrit	0,62	0,34
Connaissance du nom des lettres	0,81	0,27
Discrimination visuelle de lettres, mots	0,69	0,22
Correspondance énoncé oral, longueur énoncé écrit	0,52	0,30

Dans l'ensemble, la réussite à ces épreuves est assez forte mais il existe une dispersion des scores non négligeable.

L'épreuve la mieux réussie concerne la reconnaissance de lettres de l'alphabet (dont il s'agissait de dire les noms) ainsi que la reconnaissance de mots (distinguer des mots parmi des signes, chiffres, lettres). Ce résultat n'est guère surprenant dans la mesure où ces compétences sont largement travaillées en milieu scolaire, bien avant même l'année de grande section.

A l'inverse, la tâche consistant à établir une relation entre code oral et code écrit dans trois textes écrits de longueurs différentes s'avère beaucoup plus discriminant : le score moyen est de 0,52 avec un écart-type assez élevé (0,30).

Afin d'établir un score global de connaissance générale de l'écrit des élèves de fin de GS, les scores obtenus à quatre de ces six épreuves les plus discriminants (appropriation de l'objet livre, connaissance du sens conventionnel de l'écrit, connaissance de l'orientation des unités de l'écrit, connaissance de la relation entre code oral et code écrit) ainsi que le score global de connaissance des supports ont été additionnés. La connaissance du nom de lettres ainsi que la reconnaissance de mots ont été exclus de ce score global en raison de leur pouvoir discriminant trop faible. La variable ainsi obtenue, nommée Connaissance générale de l'écrit (CONGENEC) a été ramenée sur une échelle de 0 à 1. Sa moyenne dans l'échantillon est de 0,56 et son écart-type de 0,18.

C) COMPREHENSION

Les évaluations de fin de GS comportaient également un test de compréhension d'un texte oral qui consistait à associer trois énoncés oraux à leur correspondant en images parmi

plusieurs distracteurs. Le score de cette épreuve, initialement construite de 0 à 3 a été moyenné sur une échelle de 0 à 1, sa moyenne s'établit à 0,496 et son écart-type à 0,33. Ce score a été conservé en l'état pour la suite des analyses.

4.2.2 LES DETERMINANTS DE LA REUSSITE AUX EPREUVES DE FIN DE GS

A) IMPACT DES COMPETENCES LANGAGIERES DE DEBUT DE GS

Quatre variables de scores ont donc été constituées pour décrire les résultats des élèves en fin de GS. Le tableau ci-dessous regroupe les caractéristiques de leurs distributions respectives.

Tableau 24 : Caractéristiques des distributions des quatre variables des épreuves de fin de GS

VARIABLES DEPENDANTES	SCORE MINI	SCORE MAXI	MOYENNE	ECART- TYPE
Compétences épiphonologiques (TOTEPI)	0	1	0,566	0,212
Compétences métaphonologiques (TOTMETA)	0	1	0,228	0,244
Connaissances générales de l'écrit (CONGENEC)	0	1	0,576	0,179
Compréhension d'un énoncé oral (COMP)	0	1	0,496	0,332

Dans un premier temps, nous avons cherché à savoir si ces variables de scores de fin de GS étaient liées aux variables de scores de début de GS en français et en créole³⁰. Les résultats des analyses de corrélations sont les suivants (les coefficients portés en gras indiquent que la corrélation est significative au seuil de .01) :

Tableau 25 : Corrélations entre les compétences langagières de début de GS et les scores aux épreuves de fin de GS

	TOTFR	TOTCR
TOTEPI	0,265	0,129
TOTMETA	0,319	0,072
CONGENEC	0,567	0,357
COMP	0,129	0,145

Le niveau de compétence langagière en français de début de GS est corrélé avec toutes les variables de scores de fin de GS, excepté celui en compréhension : la corrélation la plus forte s'observe avec le score de connaissances générales de l'écrit alors que le lien est assez

³⁰ TOTFR : score global compréhension et production en français
TOTCR : score global compréhension et production en créole

faible avec les compétences phonologiques. Le niveau de compétence langagière en créole est corrélé au niveau de connaissance générale de l'écrit (mais plus faiblement que la corrélation observée pour le français : 0,365 contre 0,567) ainsi qu'au score de compréhension mais très faiblement.

L'impact du niveau de ces compétences langagières de début de GS sur les performances évaluées chez les élèves en fin de cette classe peut être mesuré par des modèles de régression les incluant comme seules variables explicatives des scores de fin d'année. Les résultats obtenus par ces modèles sont présentés dans le tableau ci-après.

Tableau 26 : Effets bruts des compétences langagières en français et en créole en début de GS sur les scores des épreuves de fin de GS

VARIABLES DEPENDANTES	VARIABLES EXPLICATIVES			
	Compétences langagières en Français en début de GS		Compétences langagières en créole en début de GS	
	R ²	Impact de TOTFR	R ²	Impact de TOTCR
TOTEPI	7,0%	+ 0,008 p <.01	1,7%	+ 0,002 ns
TOTMETA	10,2%	+ 0,011 p <.01	0,5%	+ 0,001 ns
CONGENEC	32,2%	+ 0,014 p <.01	12,8%	+ 0,005 p <.01
COMP	1,7%	+ 0,006 ns	2,1%	+ 0,004 p <.05

Conformément aux analyses de corrélations précédemment effectuées, les compétences en créole en début d'année n'exercent pas d'effet significatif sur les compétences phonologiques des élèves en fin d'année. De même, les compétences langagières en français n'exercent pas d'effet significatif sur les compétences en compréhension. L'impact brut du créole sur les connaissances générales et sur la compréhension est à peu près identique (+ 0,005 et + 0,004).

Le niveau de compétences langagières en français en début d'année n'a pas d'impact significatif sur les compétences en compréhension alors que cet effet est significatif sur les compétences phonologiques avec un impact un peu plus élevé du niveau en français sur les compétences métaphonologiques des élèves que sur leurs compétences épiphonologiques (+ 0,011 point contre + 0,008 point). Mais ce sont sur les connaissances générales de l'écrit que l'impact du niveau en français est le plus important (+ 0,014 point).

Dans un second temps, de nouveaux modèles de régression ont été constitués de façon à contrôler l'impact des facteurs sociologiques.

B) DETERMINANTS SOCIOLOGIQUES

Le tableau suivant donne les résultats de modèles incluant les caractéristiques des élèves et de leurs familles comme variables explicatives de la variance des scores des épreuves de fin de GS. Les variables retenues dans ces modèles sont celles pour lesquelles nous avons observé un effet significatif sur la variance du niveau de compétences langagières en français et en créole en début de GS : sexe, âge, statut d'ainé des élèves, niveau de diplôme de la mère et structure mono-parentale de la famille.

D'une façon générale, les caractéristiques individuelles et familiales expliquent de façon diverse la variété des performances aux épreuves de fin d'année.

Tableau 27: Effets des caractéristiques des élèves et de leurs familles sur les scores des épreuves de fin de GS

VARIABLES DEPENDANTES	VARIABLES EXPLICATIVES : Caractéristiques des élèves et de leurs familles			
	R²	Variables dont l'effet est significatif		
TOTEPI	4,5 %	aucune		
TOTMETA	5,0 %	Age de l'élève	: + 0,011	p <.05
CONGENEC	17,8 %	Fille	: + 0,06	p <.01
		Age de l'élève	: + 0,01	p <.01
		Mère diplômée bac ³¹	: + 0,11	p <.01
		Mère diplômée bac + 2	: + 0,14	p <.01
		Mère diplômée bac + 3 et plus	: + 0,16	p <.05
		Famille mono-parentale	: - 0,06	p <.05
COMP	6,2 %	Fille	: + 0,09	p <.05
		Mère diplômée bac ³²	: + 0,17	p <.05
		Mère diplômée bac + 2	: + 0,17	p <.05

Les compétences phonologiques (épi- ou métaphonologiques) des élèves sont très peu sensibles à l'impact de ces variables (environ 5% seulement de variance expliquée). Seul l'âge de l'élève affecte positivement et significativement le niveau de conscience métaphonologique des élèves.

En contrepartie, le niveau de connaissance de l'écrit des élèves est bien plus sensible à leurs caractéristiques individuelles et familiales : celles-ci expliquent près de 18% de la variance des scores. Plus les élèves sont âgés, plus ils sont performants, les filles le sont plus que les garçons. Plus la mère est diplômée (à partir du bac), plus ses enfants possèdent de bonnes connaissances générales de l'écrit par rapport à ceux dont la mère n'a pas de diplôme. Enfin, toutes choses égales par ailleurs, les enfants vivant avec leur mère seule, obtiennent des résultats inférieurs, dans ce domaine, à ceux qui vivent avec leurs deux parents.

³¹ . La modalité de référence est « mère sans diplôme ».

Le niveau de compréhension d'un énoncé oral est également affecté par certaines variables présentes dans le modèle mais plus modestement (seulement 6% de la variance expliquée). Les filles sont plus performantes que les garçons, et les élèves dont la mère est diplômée du bac ou de bac + 2 sont également meilleurs que ceux dont la mère est sans diplôme (les autres modalités du niveau de diplôme de la mère : CAP/BEP et bac + 3 ne présentent pas d'effet significatif).

C) DETERMINANTS SOCIAUX ET COMPETENCES LANGAGIERES DE DEBUT DE GRANDE SECTION

Enfin, des modèles intégrant à la fois les caractéristiques des élèves et de leurs familles ainsi que le niveau de compétences langagières en français et en créole en début d'année ont été construits. Leurs résultats permettent de mesurer l'effet «net» du niveau de ces dernières sur les compétences évaluées en fin d'année.

Tableau 28: Effets net des compétences langagières en français et en créole en début de GS sur les scores des épreuves de fin de GS

VARIABLES DEPENDANTES	VARIABLES CIBLES³³ :			
	Compétences langagières en Français en début de GS		Compétences langagières en créole en début de GS	
	R²	Impact de TOTFR	R²	Impact de TOTCR
TOTEPI	9,6 %	+ 0,007 p <.01	5,5 %	+ 0,002 ns
TOTMETA	12,6 %	+ 0,010 p <.01	5,1 %	+ 0,0005 ns
CONGENEC	36,5 %	+ 0,012 p <.01	23,5 %	+ 0,004 p <.01
COMP	6,5 %	+ 0,003 ns	7,4 %	+ 0,003 ns

A caractéristiques individuelles et familiales données, les résultats obtenus confirment les tendances observées à propos des effets bruts, la valeur des coefficients étant seulement un peu inférieurs. Les compétences phonologiques des élèves en fin d'année ne sont pas affectées significativement par leur niveau de compétences langagières en créole. Par contre, leur niveau en français influence significativement et positivement leurs compétences phonologiques mais également leurs connaissances générales de l'écrit. Celles-ci sont également liées significativement et positivement au niveau langagier en créole. Par ailleurs, les compétences des élèves en compréhension en fin de GS, ne dépendent pas significativement de leur niveau de compétences langagières en début de GS, que ce soit en français ou en créole.

³² . La modalité de référence est « mère sans diplôme ».

³³ . Les autres variables explicatives du modèle sont les caractéristiques des élèves et de leurs familles qui ont été incluses dans les modèles précédents.

4.3 DISCUSSION

L'ensemble des résultats réplique tout d'abord des données régulièrement rapportées dans les recherches en psycholinguistique.

Comme l'ont constaté Ecalle et Magnan (2002), les enfants de fin de grande section maternelle sont davantage capables d'associer des mots sur la base de sons communs entendus (compétence épiphonologique) que d'isoler et de manipuler de façon consciente l'unité commune à ces mots (compétence métaphonologique) et ceci quelle que soit l'unité considérée (i.e., syllabe ou phonème). En outre, les scores aux tâches épiphonologiques sont d'autant plus élevés que l'unité est large (syllabe contre phonème) alors que la taille des unités n'affecte pas les scores aux tâches métaphonologiques qui restent relativement faibles.

Les compétences phonologiques, décrites dans la littérature comme très prédictives des compétences de lecture en CP, ne sont corrélés ici qu'aux compétences langagières en français. Conformément à nos attentes, ce résultat suggère que la capacité à identifier des unités communes et à les manipuler est essentiellement développée à l'école et n'est liée qu'à la langue dans laquelle cette capacité est développée (i.e., le français). Si le créole ne semble pas avoir d'impact négatif sur les compétences métaphonologiques, il n'exerce pas non plus d'effet positif comme le suggéraient certaines études bilingues (Campbell & Sais, 1995; Dickinson, McCabe, Clark-Chiarelli & Wolf, 2004).

En d'autres termes, contrairement au sens commun, il semble que l'utilisation (parler et comprendre) du créole dans l'environnement linguistique de l'enfant n'interfère en rien avec les compétences phonologiques développées à l'école en français. En fonction de ces résultats et des données de la littérature qui suggèrent un lien fort entre les compétences phonologiques et capacité de décodage, il semble alors pertinent de postuler que les compétences en créole des enfants n'affecteront pas négativement leurs performances en lecture en fin de CP.

Concernant les connaissances générales de l'écrit, celles-ci sont affectées autant par les compétences langagières en français de début de grande section que celles en créole. Ces connaissances relatives à la manipulation d'un livre, la connaissance de différents supports, la discrimination des unités écrites n'impliquent pas directement une langue même si toutes les épreuves proposées étaient en français. Il n'est donc pas surprenant que les compétences langagières aient un impact identique sur cette approche générale de l'écrit quelle que soit la langue considérée.

Enfin, les scores en compréhension ne dépendent pas des compétences langagières des élèves ni en français, ni en créole. Cette absence de corrélation pourrait résulter du fait que les

épreuves langagières de début de GS n'évaluaient qu'une compréhension d'items lexicaux et n'impliquaient pas la construction d'une micro- et macrostructure d'un discours ou d'un texte. En revanche, l'épreuve de compréhension de fin de GS devrait -à niveau de décodage donné- être très prédictive du niveau de compréhension d'un texte lu par les enfants en fin de CP (Kendeou & al., in press).

Les résultats relatifs aux données sociales suggèrent que les compétences phonologiques ne dépendent pas de caractéristiques familiales ou individuelles. Dans la société, la langue sert à communiquer tandis que les tâches phonologiques impliquent une décentration par rapport à cet objet en vue de mener une réflexion sur les unités constitutives de la langue. Cette compétence est donc principalement développée à l'école dans le cadre d'activités de pré-lecture. Elle est extrêmement sensible à l'alphabétisation et va continuer à se développer durant le CP au contact de l'écrit ce qui explique le seul effet de l'âge de l'enfant relevé parmi les caractéristiques sociales.

De la même façon, le niveau de compréhension d'un texte lu aux élèves n'est pas lié de manière significative aux données sociales. Il semble, là aussi, que cette compétence soit davantage développée en classe. Le discours proposé aux enfants dans la famille pourrait être simple, quel que soit le niveau social des familles. Le niveau de structuration du discours adressé à des enfants ne serait pas comparable à celui de récits écrits, voire même télévisuels ou cinématographiques qui sont, pour leur part, liés à la compréhension d'un texte écrit (voir Kendeou et al., in press).

En revanche, il n'est pas surprenant de constater un effet important des caractéristiques sociales sur les connaissances générales de l'écrit dans la mesure où ces dernières relèvent sans doute d'un apprentissage familial et plus largement social : contact avec le livre, sens conventionnel de la lecture acquis par imprégnation en voyant des adultes lire... Or, ces derniers comportements sont généralement plus fréquents dans les familles à haut niveau de qualification que dans les autres milieux familiaux (Lahire, 1993 ; Chamboredon et Prévot, 1973).

Des analyses complémentaires ont été réalisées en vue de préciser cette discussion. L'objectif était d'évaluer l'existence et l'ampleur d'éventuels effets-classe sur les compétences de pré-lecture mesurées par les épreuves en fin de GS. Pour ce faire, une batterie de variables représentant les différentes classes de l'échantillon a été introduite dans les modèles expliquant la variété des différents scores. Nous nous attendons à ce que les effets-classe

soient plus importants sur les compétences phonologiques, plus spécifiquement développées selon nous en milieu scolaire, que sur les connaissances générales de l'écrit, davantage développées en milieu familial.

Le tableau ci-après présente la part de pourcentage de variance expliquée pour chacun des scores par les différents groupes de variables explicatives utilisées : classes de GS, caractéristiques individuelles, sociales et familiales des élèves et niveau de compétence langagière en français début de GS.

Tableau 30 : Comparaison de la part de variance expliquée des différents scores de fin de GS par les différents groupes de variables explicatives

	CONGENEC	TOTMETA	TOTEPI	COMP
R² net des classes	11,6%	32,6%	14,2%	15,8%
R² net des caractéristiques des élèves	3,0%	1,9%	1,9%	1,3%
R² net des compétences initiales en Français	14,7%	3,7%	0,5%	0
R² total expliqué par les trois groupes de variables	48,5%	46,0%	25,9%	29,3%

Les effets-classe constituent, en effet, le meilleur facteur explicatif des différences observées en fin de GS au niveau des épreuves phonologiques et de compréhension (jusqu'à près du tiers de la variance pour les compétence métaphonologiques).

Concernant les connaissances générales de l'écrit, ce sont les compétences langagières initiales en français qui sont les plus déterminantes (près de 15%) mais les effets-classes ne sont pas négligeables (près de 12%).

La part prise par les caractéristiques des élèves reste très faible pour chacune des quatre compétences évaluées en fin de GS (entre 1,3 et 3%) : c'est au niveau des connaissances générales de l'écrit qu'elles se révèlent cependant les plus déterminantes.

Il est intéressant de noter ici que, mises à part les connaissances générales de l'écrit, le niveau de compétences initial en français ne contribue guère à expliquer la variété des scores en compétences phonologiques et pas du tout le niveau en compréhension, comme le suggérait déjà les analyses de corrélation.

Le modèle incluant l'ensemble des trois groupes de variables explicatives permet de mesurer les écarts extrêmes, pour chaque score de fin de GS, entre la classe la plus forte et la classe la moins forte. Toutes choses égales par ailleurs, un élève scolarisé dans la classe la plus forte en compréhension obtient 0,69 point de plus que celui qui est scolarisé dans la classe la plus faible, 0,54 en compétences métaphonologiques, 0,35 en compétences épi-

phonologiques et 0,22 en connaissances générales de l'écrit (sur une échelle de score qui varie de 0 à 1).

Ces résultats confirment l'interprétation de nos premiers résultats : la connaissance générale de l'écrit est plus sensible à des facteurs familiaux et langagiers que les autres compétences. Les compétences phonologiques sont très sujettes aux effets des contextes de scolarisation (notamment les compétences métaphonologiques) mais également la compréhension.

Ces compétences (épi-, métaphonologiques et compréhension) sont donc essentiellement développées par ce qui se fait en classe et ce travail en classe peut, dans certains cas, venir compenser des «faiblesses» initiales de certains élèves. Par exemple, un élève dont la mère n'a aucun diplôme obtient, toutes choses égales par ailleurs, 0,16 points de moins en compétences métaphonologiques en fin de GS qu'un enfant dont la mère a fait des études jusqu'à bac + 3. S'il est dans la classe 5 (la plus forte de l'échantillon), il obtiendra néanmoins 0,38 points de plus (effet classe + 0,54 – 0,16) que l'enfant dont la mère est diplômée de bac + 3 mais qui est dans la classe 13 (la plus faible de l'échantillon). Il convient cependant d'être prudent dans l'interprétation de ces effets-classe dans la mesure où les données disponibles dans cette étude ne nous permettent pas de dissocier ce qui, dans les écarts constatés entre les classes, relève des effets de composition de leur public (niveau moyen, hétérogénéité, composition sociale ...) de ce qui provient réellement de l'action pédagogique qui y est conduite par les enseignants.

Toutefois il reste manifeste que ces derniers possèdent une marge de manœuvre non négligeable pour faire progresser leurs élèves, indépendamment de leurs caractéristiques personnelles et de leurs compétences initiales, dans les domaines évalués ici en fin de GS.

***CONCLUSION
ET
PERSPECTIVES***

5. DISCUSSION GENERALE

Conformément à la première hypothèse et aux résultats des évaluations nationales, les données recueillies en début de grande section confirment une différence entre les deux échantillons testés.

Les performances des élèves martiniquais à des épreuves évaluant différents niveaux de langue sont significativement plus faibles que celles des élèves de métropole, et ce à caractéristiques individuelles et familiales données. La proximité phonologique, sémantique et syntaxique de la langue française et créole pourrait en partie expliquer une difficulté des enfants à construire rapidement deux lexiques distincts ce qui favoriserait des phénomènes d'interférence. Pour définir le degré de chevauchement entre ces deux langues et les niveaux linguistiques impliqués, une étude linguistique et comparative des deux langues devrait être conduite afin de mieux rendre compte de la difficulté d'apprentissage à laquelle les enfants sont confrontés.

Toutefois, contrairement à nos attentes, l'étude des performances à des épreuves dites non-verbales (raisonnement logique et mémoire) montre également un effet net des échantillons : quelle que soit la tâche considérée, les élèves martiniquais obtiennent toujours des scores moyens plus faibles que les élèves de métropole. Il semble alors difficile de rendre compte de cette différence entre les échantillons par l'usage de deux langues dans l'environnement des enfants martiniquais. Les différentes épreuves verbales et non-verbales proposées dans notre étude étaient fortement inspirées des activités pratiquées en classe. Toutefois, il est important de rappeler ici que les enfants de Martinique comme ceux de métropole ont tous été scolarisés en même temps, voire même plus tôt pour les premiers (dès l'âge de 2 ans pour 32% des enfants martiniquais). Etant donnée l'uniformité des programmes scolaires sur l'ensemble du territoire français, tous les enfants sont censés avoir été soumis à des activités similaires et comparables à celles proposées dans l'étude. Il semble donc difficile de rendre compte de la différence entre les échantillons par la simple singularité des épreuves proposées. Cette différence entre les échantillons dépasserait la seule dimension langagière. Des facteurs culturels conduisant à une appréhension de l'espace et du temps différente pourraient en partie rendre compte des performances plus faibles dans l'échantillon martiniquais que dans l'échantillon de métropole. Cependant, ces différences culturelles, si elles existent, ne semblent pas pouvoir être dépassées malgré une scolarisation plus précoce des enfants martiniquais comparativement aux enfants de métropole.

La deuxième hypothèse relative à l'échantillon d'élèves martiniquais postulait un effet important des caractéristiques sociales sur les performances langagières en français et en créole et une corrélation significative entre les scores obtenus dans ces deux langues. L'effet des caractéristiques individuelles et sociales réplique les résultats généralement décrits en sociologie de l'éducation (âge de l'élève, niveau d'étude de la mère). Ces caractéristiques expliquent une part non négligeable et identique de la variance des scores dans les deux langues (20%).

Des résultats vont cependant à l'encontre de la représentation sociale communément observée en Martinique. S'il est généralement admis que le créole est essentiellement, voire exclusivement, pratiqué dans les milieux sociaux défavorisés, il apparaît ici que les élèves ayant le meilleur niveau de compréhension en créole sont issus de milieux sociaux dont la mère a un niveau d'étude supérieur. Des interprétations en termes de pratiques éducatives et de bilinguisme positif ont été proposées ci-dessus.

Concernant la relation entre les scores en français et en créole, les résultats montrent effectivement une corrélation entre le niveau de performances dans les deux langues pour toutes les dimensions langagières partagées ce qui facilite les transferts, le développement des connaissances d'une langue à l'autre.

La comparaison des scores entre les deux langues montre toutefois un niveau de performance toujours plus élevé en français qu'en créole. De plus, les compétences des élèves en créole se limitent essentiellement à de la compréhension d'items. Les élèves de fin de GS produisent très peu de mots en créole, qu'ils soient corrects ou non, soit en raison d'une auto-censure socialement intégrée, soit d'une pratique relativement rare.

Les résultats suggèrent un rythme de développement des deux langues très différencié au profit du français comparativement au créole. Ce développement différent conduit alors à une opposition entre français et créole comparable à celle décrite en psycholinguistique à propos de la distinction langue première et langue seconde : les données en créole correspondant à celles relevées pour une langue seconde. En Martinique, le rythme de développement des deux langues est tel que les enfants de 5 ans peuvent être comparés à des bilingues non-compétents dans leur langue seconde plus qu'à des bilingues précoces maîtrisant au même niveau deux langues (même s'il existe la plupart du temps chez ces derniers une dominance de l'une par rapport à l'autre). Le niveau de maîtrise du créole se développerait avec l'âge, principalement à l'adolescence, emploi alors autorisé par l'adulte dès lors que le niveau en français est considéré comme satisfaisant (March, 1996).

Enfin, la troisième hypothèse postulait que les performances de pré-lecture en fin de grande section maternelle se développaient indépendamment des performances langagières en créole relevées en début de grande section. Les résultats des diverses analyses confirment cette hypothèse. A caractéristiques individuelles et sociales données, il n'existe pas d'impact négatif des scores en créole sur les performances de pré-lecture (connaissances générales de l'écrit, connaissances épi- et métaphonologiques, compréhension d'un texte). Les compétences métaphonologiques décrites dans la littérature psycholinguistique comme les facteurs les plus prédictifs des compétences en lecture ne dépendent que des compétences développées dans la langue de l'école (i.e., le français). De plus, ces compétences phonologiques sont très faiblement liées aux caractéristiques individuelles et sociales. Un des facteurs les plus prédictifs des performances de pré-lecture est la classe dans laquelle l'enfant est scolarisé. En effet, qu'il s'agisse des connaissances phonologiques ou de la compréhension orale d'un texte écrit, l'effet classe contribue, plus que les caractéristiques sociales et que les compétences langagières, à expliquer la variété des scores. Les connaissances générales de l'écrit, en revanche, dépendent davantage des caractéristiques individuelles et sociales des enfants suggérant que ces connaissances sont développées au sein de la famille.

Le faible lien existant entre compétences langagières en français à l'entrée en GS et compétences phonologiques en fin de GS – prédictives du niveau de lecture en CP- interroge les analyses comparatives entre élèves martiniquais et métropolitains en début de GS. Le plus faible niveau constaté en français des élèves martiniquais comparativement aux élèves métropolitains ne devrait pas constituer un facteur négatif pour leur apprentissage de la lecture dans la mesure où les compétences langagières sont faiblement corrélées aux compétences phonologiques. Par contre, ce plus faible niveau peut constituer une difficulté, par rapport aux élèves de métropole, pour leurs compétences en connaissance générales de l'écrit, elles-mêmes prédictives de la réussite dans l'apprentissage de la lecture. L'écart de performances en défaveur des élèves martiniquais constaté lors des évaluations nationales pourrait donc résulter en partie d'un déficit de compétences langagières dès le début de la GS, mais l'impact important des effets-classe suggère que, dans certaines classes, les activités mises en place peuvent venir compenser les difficultés des élèves alors que dans d'autres elles ne le permettent pas. Les effets classes correspondent à une composition de l'effet de plusieurs groupes de facteurs (Duru-Bellat, 2001; Bressoux, 1995). Le premier ensemble de facteurs concerne l'effet de la composition du public des classes sur les progressions individuelles des élèves : niveau moyen, hétérogénéité scolaire, tonalité sociale de la classe... La composition du public, si elle présente un impact significatif, n'épuise pas, à elle-seule, l'ampleur des

effets-classe. Le second ensemble correspond à un « effet-maître » : à caractéristiques individuelles des élèves et caractéristiques du public agrégées des classes données, il reste le plus souvent des différences de progression d'une classe à l'autre. Ce terme d'effet-maître désigne « la boîte noire » que constitue l'ensemble des pratiques mises en œuvre par les enseignants dans les classes.

Compte tenu des résultats obtenus dans cette étude, il serait sans doute particulièrement intéressant de pouvoir poursuivre cette recherche en conduisant des observations ciblées des pratiques enseignantes afin de repérer, quelles sont les organisations pédagogiques qui semblent les plus pertinentes pour faire progresser les élèves martiniquais dans leurs compétences langagières en français ainsi que dans leurs acquisitions en lecture. On pourrait notamment s'interroger sur la nécessité ou non de l'adaptation des programmes scolaires au contexte particulier des DOM et à l'impact d'éventuels facteurs culturels sur les pratiques éducatives.

6. PROLONGEMENTS DE L'ETUDE

6.1 DIFFUSION SCIENTIFIQUE

L'analyse comparative des scores en français et en créole au sein de l'échantillon martiniquais a fait l'objet d'une communication à la conférence internationale EARLI en août 2005 à Chypre. Une présentation complète de cette partie de l'étude est actuellement en cours d'écriture pour la revue "Early Childhood Educational Journal". Deux autres articles dont l'un orienté en psychologie et l'autre en sociologie de l'éducation sont également en cours de réalisation.

6.2 ETUDE LONGITUDINALE EN CP

L'étude présentée ici est prolongée hors contrat par un suivi longitudinal des élèves jusqu'en fin de CP. L'objectif est de déterminer l'impact des compétences langagières en créole et en français des élèves en début de grande section maternelle sur leurs performances en lecture en fin de CP. Différentes tâches de décodage et de compréhension sont actuellement élaborées en vue d'une passation fin mai 2006.

BIBLIOGRAPHIE

- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Boston, Dordrecht, New York: Kluwer Academic Publishers.
- Alegria, J. & Morais, J. (1979). Le développement de l'habileté d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture. *Archives de Psychologie*, 183, 251-270.
- Baddeley A.D. & Hitch, G. (1974). Working memory. In G.H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*, vol 8 (pp. 47-90). New-York : Academic Press.
- Beaudelot, Establet (1991), *Allez les filles !*, Paris : Le Seuil.
- Ben Fadhel, E. (1998), Contexte éducatif socio-familial et acquisition de l'écrit à l'école élémentaire, *Revue Française de Pédagogie*, 124, 69-80.
- Bertoncini, J. & Boysson-Bardies de, B. (2000). La perception et la production de la parole avant deux ans. In M. Kail and M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage: Le langage en émergence de la naissance à 3 ans* (Vol 1: pp. 96-136). Paris : PUF.
- 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* (Vol 1: pp. 169-192). Paris : PUF.
- Bijeljac, R. & Breton, R. (1997). *Du langage aux langues*. Paris : Gallimard Découverte.
- Caillé J.-P & Vallet L.-A. (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.
- Campbell, R. & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 61-68.
- Chamboredon, J-C., Prévot, J. (1973). Le métier d'enfant : définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle, *Revue Française de Sociologie*, XIV, 295-335.
- Colé, P. & Fayol, M. (2000). Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture: rôle des connaissances morphologiques. In M. Kail et M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage: Le langage en développement au delà de 3 ans* (Vol 2: pp. 151-182). Paris : PUF.
- Cooper, D.H., Roth, F.P., & Speece, D.L. (2002). The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 23, 399-416.
- Damoiseau, R. (1999). *Eléments de grammaire comparée français-créole*. Guadeloupe : Ibis Rouge.
- 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.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J-P & Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée. *Revue Française de sociologie*, vol XXXIV, 43-60.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (1999, 2^{ème} ed.), *Sociologie de l'école*, Paris : A.Colin.
- Ebion, R. (2000). La problématique de l'introduction des langues et cultures régionales dans le système scolaire au regard des textes et lois actuels. *Mofwaz*, Vol 5, 31-36.
- Ecalte, J. & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Colin.
- Ehri, L.C. (1987). Learning to read and spell. *Journal of Reading Behavior*, 19, 5-31.
- Fishman, J.A. (2002). Diglossia and societal multilingualism : dimensions of similarity and difference. *International Journal of the Sociology of Language*, 157, 93-100.
- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris: Dunod (Les Topos).
- Garrett, M.F. (1980). Levels of processing in language production. In B. Butterworth (Ed.), *Language production: Speech and talk*, 1 (pp. 117-120). London: Academic Press.

- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier.
- Gaonac'h, D. & Larigauderie, P. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif : La mémoire de travail*. Paris : Colin.
- 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.
- Geva, E. & Ryan, E.B. (1993). Linguistic and cognitive correlates of academic skills in first and second language. *Language Learning*, 43, 5-42.
- 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* (Vol 2: pp. 117-150). Paris : PUF.
- Green, D.W. (1998). Mental control of the bilingual semantic system. *Bilingualism : Language and Cognition*, 1, 67-81.
- Guimard, P. & Florin, A. (2001). Comportements scolaires en moyenne section de maternelle et prédiction de la réussite scolaire à l'école élémentaire. *Psychologie et Psychométrie*, 22 (1), 75-100.
- Hamers J.F. & Blanc M. (1983). *Bilingualité et Bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg, & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hartsuiker, R.J., Pickering, M.J., & Velkamp, E. (2004). Is syntax separate or shared between languages. *American Psychological Society*, 15 (6), 409-414.
- Inspection Générale de l'Education Nationale (2005). *La prévention de l'illétrisme*. Suivi de la mise en œuvre du plan de prévention de l'illétrisme au cours préparatoire en 2004-2005. Rapport . Ministère de l'Education nationale, Enseignement supérieure, Recherche.
- Jouen, F. & Hénocq, A. (sous la dir. de), (1991), *Du nouveau-né au nourrisson. Recherche fondamentale en pédiatrie*. Paris : PUF.
- Kail, M. (1983). L'acquisition du langage repensée : les recherches interlangues. *L'Année Psychologique*, 83, 225-258 et 561-596.
- Kendeou, P., Lynch, J.S., Van den Broek, P., Espin, C., White, M., & Kresner, K.E. (in press). Developing successful readers; Building early narrative comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Educational Journal*.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, London : MIT Press.
- Lomax, R.G. & McGee, L.M. (1987). Young children's concept about print and reading : Toward a model of word recalling acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22, 237-256.
- 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* (pp. 212-221). Paris : La Découverte.
- March C. (1996). *le discours des mères martiniquaises : diglossie et créolité, un point de vue socio-linguistique*. L'harmattan
- Marian, V., Spivey, M., & Hirsch, J. (2003). Shared and separate systems in bilingual language processing : converging evidence from eyetracking and brain imaging. *Brain and Language*, 86, 70-82.
- Marry, C. (2000), Filles et garçons à l'école, in A.Van Zanten (2000), *L'Ecole, l'état des savoirs* (pp 283-291). Paris : La Découverte.

- Mehler, J. (1981). The Role of Syllables in Speech Processing: Infant and Adult Data. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, B 295, 333-352.
- Olive, T. & Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. In M. Favart and T. Olive (Eds.), *La production écrite : Apprentissage et fonctionnement expert. Psychologie Française*, 50 (3), 373-390
- Papagno, C. & Vallar, G. (1995). Verbal short-term memory and vocabulary learning in polyglots. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 48A (1), 98-107.
- Pascual-Leone, J. (1970). A mathematical model for the transition rule in Piaget's developmental stages. *Acta Psychologica*, 32, 301-345.
- 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.
- Perdue, C. & Gaonac'h, D. (2000). Acquisition des langues secondes. In M. Kail et M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage: Le langage en développement au delà de 3 ans* (Vol 2: pp. 215-246). Paris : PUF.
- Perfetti, C.A., Beck, I., Bell, L., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal : A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
- Pinalie, P. & Bernabé, J. (1999). *Grammaire du créole martiniquais en 50 leçons*. Paris : L'Harmattan.
- Pourtois, J.-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant*. Paris : PUF.
- Prêteur, Y. (1998). Education familiale et développement du rapport à l'écrit et à l'école. *Les dossiers d'éducation et formations*, n°101, 69-92.
- Prudent, L.F. (1981). Diglossie et interlecte. *Langages*, 61, 13-38.
- Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris, Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Service, E., Simola, M., Metsänheimo, O. & Maury, S. (2002). Bilingual working memory span is affected by language skill. *European Journal of Cognitive Psychology*, 14 (3), 383-408.
- Shankweiler, D. & Liberman, I.Y. (1972). Misreading : A search for causes. In J.F. Kavanagh & I.G. Mattingly (Eds.), *Language by eye and ear* (pp. 293-317). Cambridge, MA : MIT Press.
- 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.
- Si Moussa, A. (2005). Evaluation et déterminants de la réussite scolaire. In Si Moussa, A. (2005), *L'école à la Réunion, approches plurielles* (pp 51-84). Paris : Karthala.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires, L'école et les familles*. Lyon : PUL.
- 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, DEP, MEN, Paris.
- Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2003). *Lecture et dyslexie : Approche cognitive*. Paris : Dunod
- Wei, L. (2002). The bilingual mental lexicon and speech production process. *Brain and Language*, 81, 691-707.
- White, L., Valenzuela, E., Kozłowska-McGregor, M., Leung, Y.K.I. (2004). Gender and number agreement in nonnative Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 25, 105-133.
- Zazzo, B. (1978). *Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire*. Paris : PUF.