



HAL
open science

Compétences bilingues français/créole chez des enfants de 5 ans en contexte martiniquais

Sophie Genelot, Isabelle Négro, Dominique Peslages

► **To cite this version:**

Sophie Genelot, Isabelle Négro, Dominique Peslages. Compétences bilingues français/créole chez des enfants de 5 ans en contexte martiniquais. *Etudes créoles*, 2006, 28 (2), pp.41-66. halshs-00218168

HAL Id: halshs-00218168

<https://shs.hal.science/halshs-00218168>

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.

COMPETENCES BILINGUES FRANÇAIS/CREOLE CHEZ DES ENFANTS DE 5 ANS EN CONTEXTE MARTINQUAIS

Sophie GENELOT ^{1,3}

Isabelle NEGRO ¹

Dominique PESLAGES²

¹Université des Antilles et de la Guyane/GEREC-F

²IUFM de la Martinique

³Iredu-Cnrs/Université de Bourgogne

INTRODUCTION

Ce texte présente une partie des résultats issus d'une recherche à évaluer les compétences langagières d'enfants martiniquais de 5 ans dans leurs deux langues, le français et le créole, à l'entrée du second cycle de l'école primaire. L'objectif général de cette étude est de déterminer l'influence respective de ces compétences langagières sur les acquisitions en lecture au cours du cycle 2.

Nous nous proposons ici d'exposer certaines données qui permettent d'interroger quelques représentations sociales à l'œuvre, parmi la population martiniquaise, à propos de la pratique de ces deux langues en rapport avec les contextes sociaux.

En Martinique il est, par exemple, assez communément admis que :

- le créole constitue la langue maternelle des enfants
- l'usage de cette langue se développe dès le plus jeune âge dans le milieu familial
- le créole est davantage utilisé dans les milieux sociaux populaires que dans les classes sociales les plus favorisées.

Par ailleurs, il est observé également que l'usage du créole est en général réservé à certains types d'échanges sociaux quotidiens et fait encore l'objet, de la part de la majorité des acteurs éducatifs (parents, élèves et enseignants), d'une assez forte auto-censure en milieu scolaire (Prudent, 2005).

A la différence des approches sociolinguistiques qui se centrent sur l'usage différencié des langues selon les contextes sociaux en interrogeant les acteurs ou en observant leurs pratiques langagières, notre recherche permet d'interroger les représentations sociales précédemment évoquées à partir de la mesure des compétences effectives des enfants dans leurs deux langues.

Les données présentées ici permettent de répondre à deux types de questionnements :

- quel est le niveau respectif des compétences langagières des enfants testés dans les deux langues ?
- quels liens peut-on établir entre le niveau de compétence langagière dans chacune de ces langues avec un certain nombre de caractéristiques sociales ?

Ces interrogations peuvent être étayées au plan scientifique par deux types de travaux : d'une part les apports de la psycholinguistique concernant les compétences langagières des individus bilingues et, d'autre part, des travaux de sociologie de l'éducation et de sociolinguistique à propos des déterminants sociaux des compétences langagières.

CARACTERISTIQUES COGNITIVES D'UN INDIVIDU BILINGUE

Les enfants martiniquais ayant très précocement subi un double "bain langagier" de créole et de français possèdent, de fait, deux langues quel que soit le degré de maîtrise de chacune d'elle et quel que soit l'usage effectif de celles-ci dans les différentes situations de la vie quotidienne. De ce point de vue, ces enfants peuvent donc être considérés comme des individus bilingues.

En psycholinguistique, l'adjectif bilingue est utilisé sous deux acceptions différentes. Il désigne soit 1) des bilingues tardifs ayant appris une première langue (L1) ou langue maternelle dans leur famille et une seconde langue (L2) ou langue étrangère à l'école; 2) soit des bilingues précoces ayant appris simultanément deux langues dans la famille mais dont une seul fait l'objet d'un apprentissage institutionnalisé à l'école.

Cette distinction entre bilingue tardif et précoce a conduit les auteurs à postuler des différences quant à la structure et à l'organisation des informations stockées par ces individus. Les locuteurs bilingues précoces auraient construit des stockages lexicaux bien différenciés entre les langues alors que chez les bilingues tardifs, les stockages lexicaux et syntaxiques seraient communs aux deux langues (Silverberg & Samuel, 2004). Toutefois, des bilingues tardifs compétents auraient tendance à se comporter comme des bilingues précoces (White, Valenzuela,

Kozłowska-McGregor & Leung, 2004). Diverses études d'amorçage lexical confirment ces données. Par exemple, des bilingues Espagnols-Anglais tardifs non 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 (Hartsuiker, Pickering & Veltkamp, 2004). Ainsi, les bilingues tardifs non-compétents utiliseraient un système de stockage indifférencié entre les deux langues alors que les bilingues plus compétents construiraient des stockages distincts pour chacune des deux langues. Les auteurs notent toutefois que des bilingues tardifs devenus compétents dans les deux langues sont amenés eux-aussi à construire des systèmes de stockage différenciés. Par conséquent, plus qu'une distinction entre bilingue tardif et précoce, il semble davantage pertinent de différencier les bilingues compétents des bilingues non-compétents.

Cette indifférenciation des lexiques chez les bilingues non compétents obligerait ceux-ci à inhiber les unités de la langue non attendue. Cette quantité d'inhibition serait proportionnelle au niveau de compétence du locuteur dans chacune des langues. En effet, lorsqu'il parle dans sa langue première, le bilingue non-compétent doit inhiber les unités de sa langue seconde, mais faiblement. Alors qu'il devra beaucoup inhiber les unités de sa langue première pour utiliser sa L2 (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 L2 porte souvent les traits de la L1 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. Ce processus d'inhibition de la langue non attendue n'existerait en revanche pas pour des locuteurs bilingues compétents qui auraient, pour leur part, construit des systèmes lexicaux bien distincts pour chaque langue.

A la lueur de ces travaux on peut interroger la situation linguistique dans les DOM français : les enfants se comportent-ils comme des locuteurs bilingues précoces avec deux langues maîtrisées au même niveau ou peut-on identifier une langue première et une langue seconde et dans ce cas quelles sont-elles?

DETERMINANTS SOCIAUX ET COMPETENCES BILINGUES

A notre connaissance il n'existe pas de travaux qui explorent spécifiquement la question des déterminants sociaux des compétences langagières d'individus bilingues. Bien sûr, la question des liens entre milieux sociaux et compétences langagières a été abondamment traitée par les travaux de sociolinguistique depuis notamment Bernstein (1975), mais il s'agissait là d'observer les variations sociales d'usage d'une seule et même langue. On retiendra cependant de ces travaux qu'ils mettent assez nettement en évidence l'existence de compétences langagières différenciées selon les contextes sociaux et les formes de structuration familiale.

Par ailleurs, certains travaux de sociolinguistes (Hammers & Blanc, 1983) concernent des individus bilingues et explorent les usages différenciés des deux langues en présence selon certains contextes et milieux sociaux. Cependant, ces études ne portent pas sur les compétences dans les langues concernées mais seulement sur leur utilisation. En ce qui concerne le contexte antillais, March (1996) a étudié, par exemple, le rapport qu'entretiennent les enfants martiniquais à leurs langues d'après le discours épilinguistique de mères de milieu défavorisé et socialement modeste. Il note que les informations linguistiques d'entrée privilégient l'utilisation de la langue française mais dès lors que la maîtrise de cette langue est jugée satisfaisante par les parents, l'usage du créole augmente entre pairs, à l'âge de la puberté. De ce fait, l'enfant se construit, à long terme un capital linguistique où les 2 langues occupent simultanément 30 à 35% de l'espace communicationnel, le créole 20 à 30% et le français 25 à 30%.

Enfin en France, certains travaux de sociologie de l'éducation ont abordé la question de l'effet du bilinguisme « potentiel » des élèves d'origine étrangère ou d'origine immigrée sur leur réussite scolaire. Ces recherches reposent essentiellement sur la mesure d'acquisitions scolaires en français et ne relèvent donc pas à proprement parler de compétences langagières, notamment par le fait que les épreuves utilisées sont essentiellement des épreuves écrites. La plupart de ces travaux (Caillé & Vallet, 1996 ; Payet & Van Zanten, 1996 ; Lorcerie, 1999) montrent que les moindres performances scolaires de ces élèves observées par les données statistiques relèvent d'un effet de composition. En effet, elles s'avèrent davantage liées à leur origine sociale qu'à la pratique familiale de leur langue d'origine.

Le contexte martiniquais, caractérisé par deux langues en présence au statut social fort différencié, apparaît assez éloigné des situations de bilinguisme étudiées dans les différents travaux évoqués supra. La représentation sociale communément admise suppose que la pratique du créole varie selon l'appartenance sociale. Dans ce contexte, on peut se demander si le niveau de compétences langagières des enfants est affecté de la même façon par leurs caractéristiques individuelles, sociales et familiales dans les deux langues ou si certains d'entre-elles présentent une influence plus importante que d'autres dans l'une des deux langues.

METHODE

Participants

L'échantillon des élèves martiniquais était composé de 229 élèves 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.

Matériel

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 pour l'étude des compétences langagières. Différents niveaux de langue ont été évalués : lexique, syntaxe, morphologie. Les tâches de compréhension reposaient sur le postulat qu'elles pouvaient être d'emblée réussies si les tâches de production portant sur le même domaine linguistique l'étaient précédemment. Cinq types d'épreuves ont été proposés : lexique de mots plus ou moins usuels (vocabulaire), lexique relatif au temps et à l'espace, morphologie du nombre et syntaxe. On trouvera dans le tableau ci-après le descriptif des compétences langagières évaluées par ces différentes épreuves sachant que celles-ci étaient identiques dans les deux langues. On trouvera également en annexe quelques exemples de ces épreuves.

Intitulé des épreuves	COMPETENCES EVALUEES PAR LES EPREUVES LANGAGIERES	
	Production	Compréhension
1. Lexique de mots usuels (vocabulaire)	Capacité à produire des mots de lexique à partir de 21 images et sélectionnés en fonction de leur fréquence d'usage (cf échelle d'acquisition Chalard, Bonin, Méot, Boyer, Fayol, 2003)	Capacité à comprendre les mots du lexique non produits ou échoués en production parmi 8 autres pris au hasard
2. Lexique relatif à l'espace	Capacité à décrire la localisation d'objets ou de personnages sur des images en utilisant des prépositions de lieu	Pour les items non produits ou échoués en production, capacité à retrouver parmi un ensemble de distracteurs, l'image correspondant à l'énoncé produit par l'enquêteur (utilisant une préposition de lieu)
3. Lexique relatif au temps	Capacité à décrire des séquences d'images dans l'ordre en utilisant des adverbes et des locutions de temps	Capacité à retrouver parmi un ensemble de distracteurs, l'image correspondant à l'énoncé produit par l'enquêteur (utilisant un adverbe ou une locution de temps)
4. Morphologie du nombre ¹	Capacité à produire des marques du nombre sur les déterminants dans une phrase à partir de 6 images variant le nombre de personnages en action (un ou plusieurs)	Pour les items non produits ou échoués en production, capacité à retrouver parmi un ensemble de distracteurs, l'image correspondant à l'énoncé produit par l'enquêteur (déterminant singulier ou pluriel)
5. Syntaxe ²	Capacité à corriger les erreurs syntaxiques présentées oralement dans de courtes phrases	Capacité à détecter la présence d'erreurs syntaxiques insérées dans de courtes phrases

¹ . En créole c'est l'accord en nombre sur le syntagme nominal qui a été évalué.

² . Pour cette épreuve, contrairement aux autres, la tâche de compréhension précède la tâche de production.

Un questionnaire avait pour but de recueillir certaines données individuelles, sociales et familiales susceptibles d'affecter significativement les performances langagières des enfants testés (genre, âge des enfants, composition de la famille et de la fratrie, modes de garde avant la scolarisation) ainsi que certaines caractéristiques pouvant être associées à une plus ou moins forte pratique des deux langues (âge et lieu de naissance des parents, séjours résidentiels des parents et/ou de l'enfant en métropole...).

Procédure

Les épreuves langagières ont été présentées aux enfants au cours de trois sessions dans un ordre aléatoire de façon à contrôler les effets de test-retest des épreuves langagières en français et créole. Pour chaque épreuve, aucun feedback ou correction n'a été fourni. Les enfants ont été testés individuellement à raison d'une session par jour et la passation des trois sessions n'a pas excédé une semaine pour chaque enfant. Les données ont été recueillies par des étudiants en licence de sciences de l'éducation qui ont été préalablement entraînés à la passation des épreuves et pratiquaient tous le français et le créole couramment.

Les questionnaires ont été distribués aux parents des élèves lors de la première session de passation des tests, ceux-ci étaient repérés au moyen de codes de façon à pouvoir faire correspondre les résultats des élèves aux tests avec leurs caractéristiques personnelles et familiales. Les parents pouvaient remettre leur questionnaire de façon anonyme dans une boîte prévue à cet effet dans l'école. Ils pouvaient, si besoin, demander de l'aide aux enquêteurs pour le renseigner.

Analyses

Les résultats pour les épreuves langagières en production et compréhension, à la fois en créole et français, ont été traités à l'aide d'analyse de variance avec des mesures répétées. Des analyses de régression multivariée ont été conduites de façon à dégager l'impact des facteurs sociaux sur les performances aux épreuves langagières dans les deux langues.

RESULTATS

a) Compétences respectives en français et créole

L'analyse de variance a été calculée pour les tâches langagières avec 3 facteurs de variation : la langue (français vs. créole), l'épreuve (vocabulaire, temps, espace, nombre et syntaxe) et le type de compétence (production vs. compréhension).

Cette analyse montre un effet significatif de la langue sur les performances des enfants de grande section maternelle ($F(1,228) = 702.04, p < .01$) avec des résultats supérieurs en français (6.41) à ceux en créole (4.28). Il existe également un effet significatif du type d'épreuve sur les performances langagières ($F(4,912) = 645.12, p < .01$) et les tâches de compréhension conduisent en moyenne à de meilleures performances (6.95) que celles en production (3.74; $F(1,228) = 3045.17, p < .01$).

Toutes les interactions entre ces trois facteurs sont significatives mais, pour une meilleure lisibilité, seules celles impliquant la langue sont présentées ici :

- 1) L'interaction entre la langue et le type d'épreuve est significative ($F(4,912) = 32.37, p < .01$).

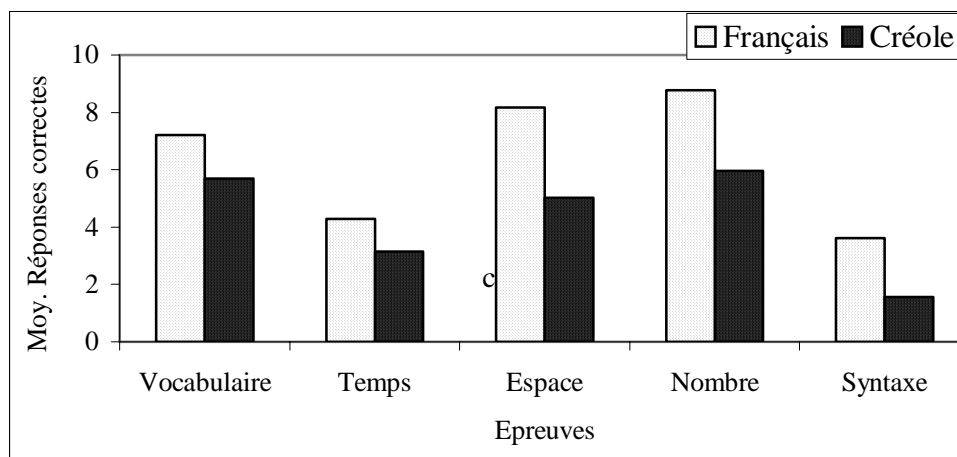


Figure 1 : Interaction entre la langue et le type d'épreuve

Les performances en français sont toujours plus élevées que celles en créole quelles que soient les épreuves mais les différences les plus importantes apparaissent pour les épreuves de lexique relatives aux notions d'espace (8.17 vs. 5.02 soit une différence de 3.15 points), à la morphologie du nombre (8.78 vs. 5.96

soit une différence de 2.82 points) et à la syntaxe (3.62 vs. 1.56 soit une différence de 2.06). Pour les épreuves de lexique relatives aux noms usuels et au temps, les différences entre les deux langues sont respectivement de 1.52 et 1.14 points en moyenne.

2) Il y a également une interaction entre la langue et la compétence ($F(1,228) = 246.42, p < .01$).

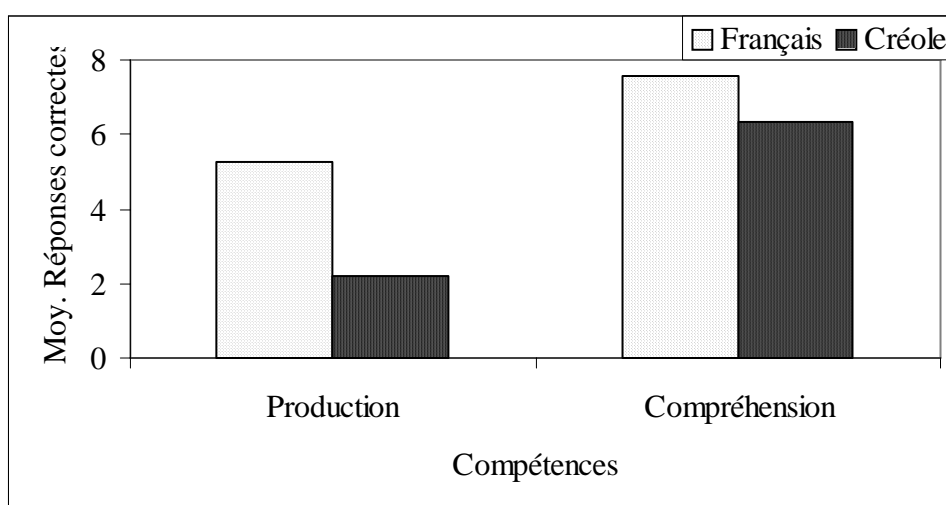


Figure 2 : Interaction entre la langue et la compétence

Les performances en français sont significativement supérieures à celles en créole que ce soit pour les tâches de production (5.25 vs. 2.22; $F(1, 228) = 771.93, p < .01$) ou celles de compréhension (7.57 vs. 6.63; $F(1, 228) = 201.75, p < .06$). La différence entre les deux langues est cependant plus marquée en production qu'en compréhension.

b) Déterminants sociaux des compétences langagières.

Les résultats du modèle de régression intégrant les caractéristiques de l'élève et de sa famille sont présentés ci-dessous.³ Ensemble, ces variables présentent un

³ Ce modèle ne contient pas exactement les mêmes variables explicatives 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 d'analyses partielles précédentes.

pois à peu près identique sur la variance des compétences dans les deux langues, environ 19%.

Tableau 1 : Impact des caractéristiques de l'élève et des caractéristiques familiales dans l'explication des performances en français et en créole

VARIABLES EXPLICATIVES		SCORE EN FRANÇAIS		SCORE EN CRÉOLE	
		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 familles⁴, c'est le niveau de diplôme de la mère qui contribue le mieux

⁴ Profession, niveau d'étude, diplôme, situation professionnelle des parents.

à expliquer la variance des scores et ce, dans les deux langues. Plus celui-ci est élevé, meilleures sont les compétences 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, présentes dans le questionnaire, pouvant être associées à une plus ou moins forte pratique des deux langues concernées, (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 langues.

DISCUSSION

Les résultats montrent, tout d'abord, que les enfants à l'entrée en grande section de maternelle obtiennent systématiquement de meilleures performances en français qu'en créole et ce, quelle que soit l'épreuve langagière considérée. Une analyse qualitative des réponses des enfants montre qu'ils ont tendance à utiliser des mots français lorsqu'ils s'expriment en créole alors que l'inverse n'apparaît pas. Ces échanges entre les langues sont d'autant plus fréquents que les unités lexicales sont phonologiquement similaires. Par exemple, "asou" en créole qui signifie "sur" en français est souvent produit et compris comme le mot "sous" en français. Ces résultats sont comparables à ceux décrits dans les travaux de psycholinguistiques relatifs à des bilingues non-compétents maîtrisant davantage une langue que l'autre. Il semble, en effet, que les enfants aient des difficultés à inhiber des unités lexicales en français lorsqu'ils s'expriment en créole comme si le français jouait le rôle d'une langue première et le créole d'une langue seconde. Le créole ne jouerait alors pas le rôle d'une langue maternelle comme cela est communément avancé. Les données recueillies ici 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 utilisé 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). Le fait que le niveau de production en créole à 5 ans apparaît comme très faible vient conforter cette interprétation.

Concernant l'analyse de l'impact des caractéristiques individuelles et sociales sur les compétences langagières dans les deux langues deux résultats méritent d'être soulignés.

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 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. March (1996) observe, en effet, que l'adulte semble privilégier le français pour s'adresser à l'enfant dans la vie quotidienne 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). Ce déficit d'interactions expliquerait alors ses compétences plus faibles en créole que les enfants du même âge ayant au moins un grand frère ou une grande sœur.

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 dans cette langue. Cet effet est certes régulièrement observé à propos des acquisitions scolaires dans les travaux français en sociologie de l'école. Il peut cependant étonner ici, dès lors qu'il est mis en relation avec la représentation sociale selon laquelle l'intensité de l'usage familial du créole décroît lorsqu'on s'élève dans la hiérarchie sociale. Selon cette représentation, les enfants des milieux les plus défavorisés socialement, (qui sont souvent également 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 langue⁵ que les mères les moins instruites.

Deuxièmement, ce résultat conduit également 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 celles des milieux moins instruits à une conception positive du bilinguisme français/créole ainsi qu'à une valorisation de la langue créole. 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 processus de reconnaissance du créole comme une langue à part entière engagé depuis les années 70, aurait transformé le phénomène de bilingualité soustractive en bilingualité additive (Hamers et Blanc, 1983). La bilingualité additive est définie par

⁵ . Par exemple en reprenant l'enfant lors d'énoncés erronés, en lui expliquant les règles syntaxiques

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.

CONCLUSION

Par le biais de l'analyse des compétences effectives de jeunes enfants dans les deux langues en présence, il nous semble que ces résultats contribuent à relativiser la pertinence de certaines représentations sociales concernant le bilinguisme français/créole en contexte martiniquais. Les données présentées ici suggèrent, notamment, que le créole est difficilement qualifiable de "langue maternelle" au sens de langue première. L'usage du créole semble, en effet, se développer chez l'enfant plus tardivement que celui du français. Par ailleurs, les milieux sociaux les plus instruits pourraient participer au développement d'une image plus positive du créole que celle véhiculée par le passé. Cette nouvelle représentation se traduirait, dans ces contextes familiaux, par un usage mieux équilibré des deux langues en présence notamment auprès des enfants et ce, dès leur plus jeune âge.

Bibliographie

- Ben Fadhel, E. (1998), Contexte éducatif socio-familial et acquisition de l'écrit à l'école élémentaire, *Revue Française de Pédagogie*, 124, 69-80.
- Bernstein B. (1975). *Langage et classes sociales*, Minit, 1975
- 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.
- Green, D.W. (1998). Mental control of the bilingual semantic system. *Bilingualism : Language and Cognition*, 1, 67-81.
- Hamers J.F. & Blanc M. (1983). *Bilinguisme et Bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Hartsuiker, R.J., Pickering, M.J., & Veltkamp, E. (2004). Is syntax separate or shared between languages. *American Psychological Society*, 15 (6), 409-414.
- March C. (1996). *Le discours des mères martiniquaises : diglossie et créolité, un point de vue socio-linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- 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.
- 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.
- 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. (2005). L'école martiniquaise à la recherche de sa cohérence. In Tupin F. (2005), *Ecoles Ultramarines*, Univers créoles 5, (pp23-46). Paris : Economica, Anthopos.
- 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.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires, L'école et les familles*. Lyon : PUL.
- White, L., Valenzuela, E., Kozlowska-McGregor, M., Leung, Y.K.I. (2004). Gender and number agreement in nonnative Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 25, 105-133.

ANNEXES

1. Lexique de mots usuels (vocabulaire)



Production : Nommer un objet présenté sur une image

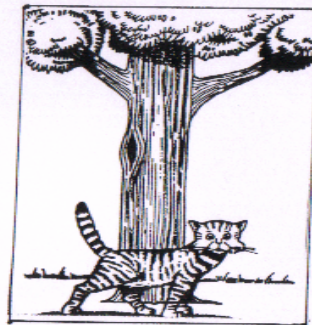
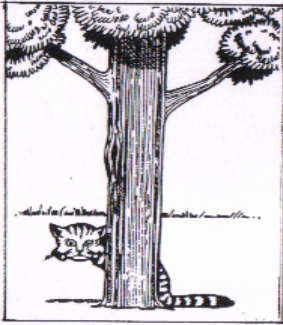
"Dis-moi ce que c'est"?

Compréhension : Retrouver parmi un ensemble de distracteurs, l'image correspondant au mot fourni oralement

"Montre-moi la lune_{Français} ? / ... lalin_{Créole} "?

"Montre-moi la lampe_{Français} ? / ... lanp_{Créole} "?

2. Lexique relatif à l'espace



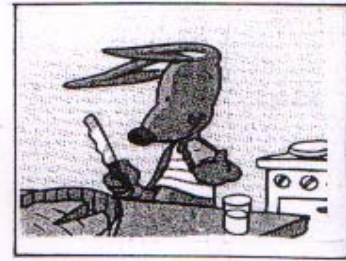
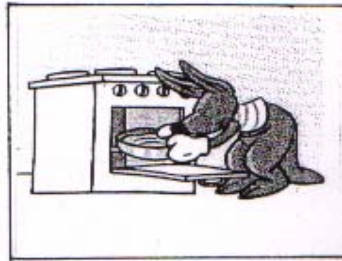
Production : Décrire la localisation d'objets à partir d'images

"Sur la première image, où est le chat"?

Compréhension : Retrouver parmi un ensemble de distracteurs l'image correspondant à la préposition d'espace fournie oralement

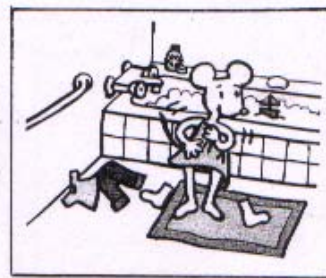
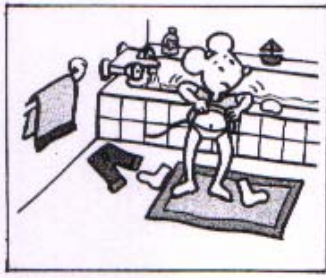
"Montre-moi le chat qui est (derrière_{Français} - dèyè_{Créole}) l'arbre"?

3. Lexique relatif au temps



Production : Décrire des séquences d'images dans l'ordre

"Raconte-moi l'histoire du kangourou "

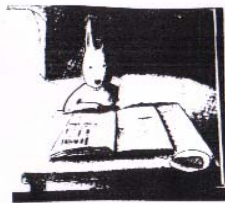


Compréhension : Retrouver parmi un ensemble de distracteurs l'image correspondant au connecteur de temps utilisé
"Qu'est ce que la souris a fait juste avant de prendre son bain"?

4. Morphologie du nombre



Production : Produire le nombre du déterminant correct pour décrire une image
"Dis moi ce que tu vois"?



Compréhension : Retrouver parmi un ensemble de distracteurs l'image correspondant au nombre du déterminant fourni oralement
"Montre-moi sur quelle image les lapins lisent"? (*les*_{plur-det} *lapins lisent*_{Français} vs. *Sé*_{plur-det} *lapen-an-ka-li*_{Créole})

5. Syntaxe

Ecoute la phrase :

*"Hier, il mangera chez son copain*_{Français} / *Yé, i ké manjé kay kanmarad-li*_{Créole})

Compréhension : Détecter la présence d'erreurs syntaxiques insérées dans de courtes phrases
"Cette phrase est-elle correcte? Peut-on parler ainsi"?

Production : Corriger les erreurs syntaxiques présentées oralement dans de courtes phrases
 Quand l'enfant répond "non" lors de la tâche de compréhension on lui demande *"Alors, comment faut-il le dire"?*