UNIVERSITE DES ANTILLES ET DE LA GUYANE
ECOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE DE L'UAG
CENTRE DE RECHERCHE CRILLASH

Thèse présentée pour l'obtention du grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DES ANTILLES ET DE LA GUYANE

Mention : Sciences de l'Éducation

Soutenue publiquement par

ZEPHRINE K. ROYER

Le 21 avril 2015

VOLUME I

Propositions pour un enseignement bilingue préélémentaire : enquêtes et expérimentations à la Martinique et à la Dominique

---

Jury

Président :

M. Joël Lebeaume, Professeur des universités en sciences de l'éducation ; Université Paris Descartes

Rapporteurs :

Mme Valérie Spaëth, Professeure des universités en sciences du langage ; Université Sorbonne nouvelle-Paris 3

Mme Elisabeth Regnault, Maître de conférences habilitée en sciences de l'éducation ; Université Strasbourg

Directeur :

Mme Dominique Groux, Professeure des universités émérite en sciences de l'éducation ; Université des Antilles et de la Guyane

Co-encadrant :

M. Peddy Caliari, Maître de conférences en sciences de l'éducation ; Université des Antilles et de la Guyane

For my father Bruno,
Il m'a transmis ce don de la persévérence.
Keep the vision and carry on.

For my grandmother Louise
Qui m'a donné une multitude de langues.

Pou Mehdy
Ki aprann mwen sa palé vlé di.

And for Sylvie,
For being "the Battery" and speaking for me all those years.

« Education is not merely acquiring knowledge, gathering information and correlating facts; it is to see the significance of life as a whole. But the whole cannot be approached through the part […]. The function of education is to create human beings who are integrated and therefore intelligent ».

(J. Krishnamurti, *Education and the significance of life,* 1953, p. 14.)

REMERCIEMENTS

Le chemin du thésard est un long voyage solitaire. En réalité, on n'est jamais seul. Participation aux enquêtes, soutien moral ou financier, conseils, lectures et relectures, encouragements et humour, le travail est mené à terme grâce à la générosité de nombreuses personnes ayant participé de loin ou de près à la concrétisation de ce projet de recherche.

Je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à ma directrice de thèse, Mme Dominique Groux, qui a été un véritable guide tout au long du parcours. J'aimerais la remercier pour toutes ses relectures et ses corrections, pour sa grande disponibilité, pour sa compréhension et sa patience infinie. Je voudrais lui dire combien j'ai été touchée par sa confiance infaillible en mes capacités de chercheure.

Je souhaiterais exprimer ma gratitude à M. Peddy Caliari d'avoir accepté de m'accompagner en tant que co-encadrant. Je le remercie chaleureusement pour son travail auprès des doctorants, pour sa disponibilité et sa réactivité lorsque je rencontrais des difficultés et pour son aide que ce soit en prêt de matériel ou en conseils pertinents en matière de méthodologie.

Je voudrais adresser mes remerciements à Mme Juliette Smeralda qui a pris le temps de lire la première ébauche de mon travail et qui m'a apporté de précieux conseils. Je remercie également Mme Fabienne Louis-Sidney qui a reçu mes balbutiements méthodologiques avec patience avant de m'orienter dans la bonne direction. Je la remercie d'avoir partagé avec moi ses connaissances en statistiques surtout au moment de l'élaboration du questionnaire et du traitement des données.

A mes amis-collègues doctorants avec qui j'ai eu le plaisir de travailler, je voudrais dire merci. Je remercie Marie-Andrée Concy, Eline Gamess et Philippe Boniface pour leur esprit d'équipe, leur soutien, leurs encouragements et leur détermination solidaire face aux obstacles.

J'adresse mes sincères remerciements à Mme Mirella Pelage du laboratoire CRILLASH pour son aide et sa disponibilité.

Je remercie le Conseil régional de la Martinique pour le soutien financier qui m'a permis de conduire une partie des enquêtes sur le terrain.

Les efforts et attentions des personnes de mon entourage, amis et famille, m'ont été d'une aide inestimable. J'aimerais leur dire à quel point j'ai été portée par leur appui solide, touchée

par leur constante générosité tandis que, souvent, ils n'avaient que mon indisponibilité en contre-partie.

Je voudrais exprimer ma profonde gratitude à Melinda Seraphin pour sa patience infaillible et ses encouragements constants. Je la remercie d'avoir supporté mes exigences nombreuses, d'avoir répondu positivement à chaque fois que j'ai sollicité son aide et de m'avoir accompagnée sur ce chemin qui était parfois si rocailleux.

Mes remerciements les plus sincères vont à Nicole Ozier-Lafontaine pour avoir accepté sans hésitation la mise en place de mon projet de recherche au sein de son établissement. Je la remercie pour ses premières relectures, pour son soutien infaillible, pour ses paroles encourageantes et pour sa souplesse dans l'aménagement de mon activité professionnelle. Je la remercie particulièrment pour tous ses efforts et attentions innombrables qui visaient à me rendre la vie professionnelle et privée plus facile.

Je sais infiniment gré à Sylvie Vermesse qui était toujours disponible pour m'apporter de l'aide sous quelque forme que ce soit. Une grande partie de ma thèse a été écrite sur la table de son salon et je lui suis reconnaissante de m'avoir prêté sa maison à plusieurs reprises lorsque la rédaction exigeait un isolement total. Je la remercie de m'avoir laissé l'espace nécessaire et de m'avoir imposé des instants de pause pendant les longues périodes d'enfermement.

Je remercie Mehdy Ozier-Lafontaine pour ses relectures minitieuses et pour ses conseils précieux. Ses suggestions judicieuses m'ont aidé à éviter de nombreux écueils.

Mes remerciements vont à John Grimner, Steeve Seraline et Sasha Edwards pour leur patience infinie et leur soutien. Un grand merci à Esther Lassource pour toutes les tasses de thé et les gâteaux déposés, avec attention, à ma portée, même si souvent je ne voyais pas la main qui les posait.

Ces remerciements ne seraient pas complets si je n'en adressais pas à toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à cette recherche. J'exprime tout particulièrement ma reconnaissance :

- *À M. Anglionin, directeur d'école, qui a accepté avec grand enthousiasme mon projet de recherche et à Daniela qui m'a chaleureusement accueillie dans sa classe. Je les remercie de leur collaboration et de la confiance qu'ils portaient à de mon étude.*

- *Aux parents de l'atelier d'anglais The English Workshop pour leur confiance et leur participation au cours des cinq dernières années.*
- *À Ashworth Simon pour son aide lors des enquêtes sur le terrain à la Dominique*

L'expression de la confiance inébranlable de ceux qui nous sont les plus proches est inestimable. Combien de fois avons-nous hésité, incertaine du pas suivant ? Merci, Amandine, d'avoir fait ce voyage avec moi, même avec les milliers de kilomètres qui nous séparaient. Je ne saurais dire à quel point ton soutien m'a été précieux.

Je voudrais adresser un remerciement tout particulier à Stephi pour sa compréhension, son soutien et pour toutes ces nuits blanches passées dans la relecture minitieuse du document final. Si jamais erreur il y a j'en suis seule responsable. J'aimerais la remercier d'avoir porté ce regard bienveillant sur mes priorités et mes échéances en cette fin de parcours. Sa grande générosité, ses actes et ses paroles m'ont si souvent portée.

Pour clore ce préambule, j'adresse mes remerciements à chaque personne que j'ai eu la chance de croiser sur mon chemin lors de ce voyage initiatique. D'une manière directe ou indirecte, elles ont non seulement contribué à l'aboutissement de cette recherche mais aussi à mon propre développement personnel.

La thèse n'est jamais seulement une question de recherche scientifique. Elle vous révèle à vous-même. Sur le chemin, elle révèle des vérités qui sont d'une intimité si subtile et profonde qu'elles ne peuvent transparaître dans le travail rédigé. Lorsque tout sera fini et que la poussière soulevée par notre frénésie scientifique se posera, la chercheure reconnaîtra, dans ce calme intérieur, qu'il est bien vrai que « le voyage est la destination ».

Titre : Propositions pour un enseignement bilingue préélémentaire : enquêtes et expérimentations à la Martinique et à la Dominique

Résumé

Le monde, depuis des millénaires, est bâti sur les fondations de sociétés bilingues. Or, ce 'parler multiple' semble depuis toujours être source de conflit. Loin d'être considéré comme une richesse, le bilinguisme (ou plurilinguisme) semble plutôt représenter un problème auquel on tâcherait de trouver une solution. « *La multiplicité* » dit Louis-Jean Calvet (1999), « *est chose mauvaise, on lui préfère de façon toute jacobine un bon gros Etat monolingue bien cerné dans ses frontières politiques et linguistiques* ».

La région caraïbe occupe une place tout à fait intéressante sur cette scène en perpétuel mouvement qu'est la mondialisation. Ces pays/îles doivent continuellement chercher l'équilibre entre appartenance locale, régionale et internationale, grand nombre d'entre eux luttant toujours aujourd'hui pour concilier leur statut d'anciennes colonies et le rythme rapide de la mondialisation.

Cette thèse porte sur la place des langues vivantes dans les écoles du premier degré à la Martinique et à la Dominique et sur les enjeux d'un enseignement bilingue pour ces deux îles qui appartiennent à la fois à la Caraïbe et au monde.

Nous proposons, dans un premier temps, une étude de la situation actuelle de l'enseignement des langues dans les deux îles : quelles sont les politiques linguistiques dans les deux contextes? Dans quelle mesure sont-elles mises en œuvre? L'enseignement des langues répond-il aux exigences des textes officiels ? Les politiques linguistiques sont-elles adaptées aux réalités sociolinguistiques de ces îles ? Dans un deuxième temps, nous interrogeons la possibilité d'un enseignement bilingue dès l'école préélémentaire dans les îles de la Martinique et de la Dominique et nous expérimentons des approches d'enseignement des langues en milieu institutionnel et en contexte périscolaire. Nous nous interrogeons sur des modes de fonctionnement différents : ne pourrait-on pas imaginer d'autres manières de faire ? Que pouvons-nous proposer comme solutions complémentaires et/ou alternatives à l'existant ?

Enfin, dans un troisième temps, dans une perspective plus globale, nous posons la question de l'éducation bilingue, par une approche comparée, en analysant les faits éducatifs dans deux

systèmes différents et en nous intéressant à la question de l'altérité. La compréhension de l'Autre peut-elle améliorer l'existant dans le cas de la Martinique et de la Dominique ? Nous revenons ainsi à la question de l'intérêt et des enjeux d'une comparaison de l'enseignement des langues dans ces deux systèmes, en prenant en compte les identités locales, régionales et internationales à travers des analyses historiques et sociolinguistiques.

A la suite de cette analyse, nous faisons des propositions concrètes en faveur d'un enseignement bilingue intégré dans ces deux îles. Ces propositions concernent les domaines tels que la didactique, la planification en éducation et le curriculum bilingue, la formation des enseignants et la politique linguistique de la Caraïbe. Notre question centrale est la suivante : comment enseigner aujourd'hui pour mieux préparer les citoyens caribéens au monde de demain ?

Mots-clés : *enseignement des langues, bilinguisme, enseignement précoce des langues, politiques linguistiques, éducation comparée, Dominique, Martinique*

Title: Proposals for pre-elementary bilingual education : surveys and experiments in Martinique and in Dominica

Abstract

The Caribbean region occupies an interesting space in the perpetually changing scene of globalisation. Caribbean countries or islands must continually seek to balance their sense of belonging to a local, regional and international community. This is sometimes a difficult task as any of them are still fighting to balance their evolution as old colonies with the fast pace of globalisation in a new world.

This thesis focuses on language teaching at primary level in the islands of Martinique and Dominica. It examines the many issues surrounding language teaching and questions the role of bilingual education in the development of these two Caribbean islands as they evolve within the Caribbean and the world.

Firstly, we propose a careful study of the current situation of language teaching in Martinique and Dominica. What are the language policies of these islands? How and to what extent are they implemented? Does language teaching truly reflect the objectives of official texts? Are the present language policies adapted to the sociolinguistic reality of each island?

Secondly, we raise the question as to the possibility of the implementation of bilingual education at the pre-primary level in the islands of Martinique and Dominica. We examine the question through the experimenting of different language teaching methods within a school setting and as part of an extracurricular bilingual program. Can we envision alternative approaches to the present situation? What complementary or alternative solutions can we propose to improve on what already exists?

Lastly, we look at the subject from an overall perspective and we address the question of bilingual education. We analyse how comparative education, the study of other education systems and the understanding of others play a major role in developing solutions to present day situations. This analysis takes into account issues relating to local, regional and international identities through a study of the historical and sociolinguistic context of the islands of Dominica and Martinique.

Based on our analysis and on the literature, we put forward concrete proposals for holistic bilingual education on the islands of Martinique and Dominica. These proposals focus on areas such as language teaching pedagogy, education planning, the bilingual curriculum, teacher training, and language policy for the Caribbean. The main question underlying this thesis is: how do we teach today to better prepare Caribbean citizens for the world of tomorrow?

Key words: *language teaching, bilingualism, early foreign language teaching, language policy, comparative education, Dominica, Martinique*

SOMMAIRE VOLUME I

Remerciements…….. 4

Résumés ……..……. 7

Avant-propos …… 14

Introduction ……..……..…….. 16

1ère Partie – Contextualiser pour comprendre ……. 28

1.1 Le contexte historique : deux îles, deux histoires ……29

1.2 Les systèmes éducatifs de la Martinique et de la Dominique …….. 49

1.3 Contextes sociolinguistiques, politiques linguistiques : un regard comparatif..73

Conclusion …….. 107

2ème Partie – Théories et méthodes : enseignement et acquisition des langues, bilinguisme, éducation comparée et approche comparative ……. 111

2.1 Enseignement des langues : un historique des méthodes ……..…… 111

2.2 Théories de l'acquisition d'une langue …….. 161

2.3 Bilinguisme et enseignement bilingue…… 185

2.4 Éducation comparée et approche comparative …… 230

Conclusion …….. 244

SOMMAIRE VOLUME II

3ème Partie - Les trois temps de la recherche ……..…… 247

3.1 L'enseignement des langues à la Martinique et à la Dominique : résultats d'une enquête ……. 249

3.2 Acquisition d'une langue étrangère chez le jeune enfant : étude de cas en atelier bilingue anglais-français ……. 343

3.3 L'utilisation de l'approche TPRS à l'école maternelle : compte rendu d'une expérimentation …… 374

3.4 Synthèse des trois temps de la recherche……..…… 409

4ème Partie – Un enseignement bilingue préélémentaire : propositions et perspectives ……. 412

4.1 Proposition pour l'élaboration d'un curriculum bilingue préélémentaire... 414

4.2 L'éducation bilingue : enjeux et perspectives dans le cadre de l'étude … 454

4.3 Perspectives de recherche dans le contexte de l'étude …… 458

Conclusion ……..…….…. 463

Bibliographie ……..……. 473

Index des auteurs ….……. 501

Index des rapports, instructions officielles, comptes rendus, sites web ….…… 504

Index des notions ……. 505

Table des figures …….. 510

Table des tableaux …… 511

Table des graphiques …… 512

Tables des matières …….. 513

SOMMAIRE VOLUME III

Annexe 1. Questionnaire des enseignants des écoles maternelles et élémentaires de la Martinique …….. 522

Annexe 2. Questionnaire des enseignants des écoles primaires de la Dominique …… 527

Annexe 3. Grille thématique des questions ouvertes des questionnaires des enseignants de la Martinique …… 531

Annexe 4. Grille thématique des questions ouvertes des questionnaires des enseignants de la Dominique …… 543

Annexe 5. Grille d'analyse thématique des entretiens des directeurs d'école de la Martinique …… 561

Annexe 6. Retranscription intégrale des entretiens des directeurs d'écoles de la Martinique …… 618

Annexe 7. Grille d'analyse thématique des entretiens des directeurs d'écoles de la Dominique……. 667

Annexe 8. Retranscription intégrale des entretiens des directeurs d'écoles de la Dominique …… 692

Annexe 9. Questionnaire de la coordinatrice du Programme de formation des enseignants du français à l'école primaire à la Dominique ……..…….. 715

Annexe 10. Retranscription d'extraits de vidéos de l'atelier bilingue périscolaire ……. 716

Annexe 11. Photographies du Stage linguistique EMILE 2013 en atelier bilingue périscolaire ……. 731

Annexe 12. Évaluations niveau A1 en anglais pour l'étude de cas des enfants E1 et E2 de l'atelier bilingue …… 732

Annexe 13. Fiche de séquence du projet expérimental TPRS en classe de maternelle … 748

Annexe 14. Histoire TPRS créée par les élèves de maternelle : The hungry Gingerbread Man 757
Annexe 15. Évaluations passées aux élèves le 05.03.2012, le 02.04.2012 et le 14.05.2012 dans le cadre du projet TPRS en maternelle …… 765
Annexe 16. Tableau des résultats des évaluations du projet TPRS à l'école maternelle… 776
Annexe 17. Exemples de modules CLIL/EMILE pour l'enseignement bilingue à l'école primaire ……. 778

Avant-propos

Ma passion pour les langues remonte à l'enfance à l'île de la Dominique. Elle commence par ma fascination pour le créole à base lexicale française, langue maternelle de ma grand-mère paternelle qui nous a élevés pourtant dans une autre langue, l'anglais. *Son* créole -parce que c'était clair qu'il lui appartenait à elle ainsi qu'à certains privilégiés et pas à nous- était réservé pour des discussions avec ses amis créolophones et des voisines originaires d'autres communes éloignées. Celles qui étaient du quartier ne parlaient pas *ce* créole, elles en parlaient un autre à base lexicale anglaise dont l'usage nous était aussi défendu par interdiction implicite. J'ai vite perdu l'intérêt pour ce dernier, gagnée, comme souvent les enfants le sont, par le sentiment collectif de mon entourage créolophone de la qualité quelque peu barbare de cette autre langue. Le créole de ma grand-mère en revanche, gardait toute son intrigue ; il était primordial que je comprenne ce qui se disait lors de ces séances de *milan*, de commérages entre voisines. J'ai alors appris le créole, avide de savoir les choses qui suscitaient autant d'émotions chez ces femmes.

Il y avait aussi l'anglais qui vivait en moi comme une double personnalité, se manifestant tantôt en variété dialecte, vernaculaire dominiquais, tantôt en version standard, langue officielle du pays. Je vivais en totale harmonie avec ma langue à double personnalité car elle me permettait une très large marge de manœuvre dans des situations linguistiques diverses. Ma soif insatiable des mots se traduisait par un appétit vorace des livres : j'étais tout simplement sous l'emprise des mots que je lisais, émerveillée par la capacité d'un ensemble de lettres à traduire si exactement l'émotion d'un instant qu'on se sentait l'auteur même de cette émotion, à peindre un tableau si frappant qu'on avait l'impression de le vivre. Je me faisais alors une joie de jouer avec des mots remplissant cahiers d'écolier et feuilles libres, bouts de papiers déchirés et les paumes de mes mains.

Et puis, il y a eu le français. Il est arrivé lui, un étranger, j'avais 12 ans et j'étais en sixième. Il s'est présenté si courtoisement que je suis allée à sa rencontre, curieuse de découvrir son histoire, d'où il venait. Il était avenant face à mon ignorance, il simplifiait ses propos en utilisant certains mots que j'avais déjà entendus en créole de la bouche de ma grand-mère. Je savais qu'on allait devenir de très bons amis. Deux ans plus tard, je l'ai choisi comme langue d'option pour terminer mon parcours scientifique au collège et je me disais, en entendant parler Madame Valmond, ma professeure de français : « *I will speak French fluently if it's the last thing I do !* ». Le message est sans doute resté gravé dans mon subconscient car, bien

qu'ayant eu des opportunités de poursuivre mes études universitaires dans des pays hispanophones et même russophones, j'ai atterri à la Martinique en territoire français.

Et pourtant, lors de mon inscription en Master de sciences de l'éducation, les langues n'étaient pas au centre de mes préoccupations académiques. Certes, je parlais plusieurs langues, j'enseignais l'anglais en jardin d'enfants et j'étais assistante de langue dans le secondaire mais je ne pensais pas aux langues en tant qu'objet d'étude : je les vivais plutôt. Je me penchais plutôt vers l'ethnosociologie avec, en Master 1, un sujet de mémoire qui portait sur la médecine traditionnelle en milieu rural à la Dominique. Je suis retournée vers les langues suite à ma rencontre avec Madame Dominique Groux en 2008. La professeure qui allait devenir ma directrice de mémoire de Master et, plus tard, ma directrice de thèse, est celle qui m'a ouvert les portes vers de la recherche dans le domaine du bilinguisme et de l'apprentissage précoce des langues. J'ai pris conscience de la richesse du terrain sur lequel je me trouvais : l'atelier bilingue en périscolaire que j'avais créé, le jardin d'enfants bilingue dans lequel je travaillais et le contexte sociolinguistique dans lequel je vivais. S'il avait toujours fais partie de mes convictions professionnelles, l'apprentissage précoce des langues s'est, dès lors, installé en premier plan, imposant la recherche sur le bilinguisme comme une évidence. La voie vers la thèse était ouverte et je me suis donc inscrite à cette « belle école d'humilité » où j'ai vécu véritablement une « longue et fascinante aventure » (Groux 2013).

Introduction

L'enseignement bilingue : le grand débat

> « Toute la terre avait une seule langue et les mêmes mots après que Dieu eut fait alliance avec Noé, la population de la terre se multiplia. Comme ils étaient partis d'Orient, ils trouvèrent une plaine au pays de Sinhar où ils habitèrent. Ils se dirent l'un l'autre : « Faisons des briques et cuisons-les au feu. » Ils eurent donc des briques au lieu des pierres et le bitume leur servit de ciment. Ils dirent encore, allons bâtissons-nous une ville et une tour de laquelle le sommet soit jusqu'au ciel et acquérons-nous un nom, une réputation, afin que nous ne soyons pas dispersés de la face de la terre. Dieu descendit pour voir la ville et la tour que bâtissaient les fils des hommes. Il dit, ce n'est qu'un seul et même peuple, ils ont un même langage, ils commencent à travailler. Maintenant rien ne les empêchera d'exécuter ce qu'ils ont projeté. Descendons et confondons leur langage afin qu'ils ne puissent se comprendre les uns, les autres. Dieu les dispersa loin de là, sur la face de la terre et ils cessèrent de bâtir la ville. C'est pourquoi son nom fut appelé Babel, car c'est là que le Seigneur confondit le langage de toute la terre, et c'est de là qu'il les dispersa de par le monde. »[1]

Le monde est bâti sur les fondations de sociétés bilingues.[2] Or, ce 'parler multiple' semble depuis toujours être source de conflit. La diversité linguistique serait même une punition divine, il y aurait « un avant et un après Babel » (Calvet 1999). Loin d'être considéré comme une richesse, le bilinguisme (ou plurilinguisme) semble plutôt représenter un problème auquel les nations tâchent, depuis des décennies, de trouver une solution. Car, dit Calvet, « la multiplicité est chose mauvaise, on lui préfère de façon toute jacobine un bon gros Etat monolingue bien cerné dans ses frontières politiques et linguistiques ». [3]

Mais, comme souvent, ce qui fait peur aux masses intrigue les classes aisées. Ce dernier groupe a compris l'intérêt du bilinguisme et a investi dans l'enseignement des langues et

---

[1] Lifeson, Laurent ; Bernabe, Joby. *La Sainte Bible* (Genèse 11 : 1-9).

[2] Il convient de porter un éclairage sur certains termes utilisés dans ce document afin d'écarter toute confusion. Il y a diverses interprétations du terme « *bilingue* ». Cazden and Snow ((1990) cités dans Garcia, *Bilingual education in the 21st century, A global perspective*, 2008 ; p. 5) le décrivent comme étant « *a simple label for a complex phenomenon* ». Ici, le terme bilinguisme est utilisé dans un sens générique pour englober toute situation où deux langues ou plus sont parlées. Nous sommes consciente des limites qu'impose l'utilisation de ce terme dans la description de certains cas. Nous utiliserons les termes – bilinguisme et plurilinguisme - dans le cours de ce document en apportant des précisions lorsque cela sera nécessaire. Notre chapitre 3 de la deuxième partie de la thèse est consacré entièrement au bilinguisme. Nous étudierons les différentes définitions du terme ainsi que les concepts clés qui y sont associés.

[3] Calvet, Louis-Jean. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, 1999, p. 35.

l'enseignement bilingue.[4] Le bilinguisme est alors devenu un privilège réservé à une élite, à un groupe minoritaire qui avait les moyens d'y accéder. Les voyages linguistiques et les échanges culturels, nécessitant des moyens pécuniaires conséquents, étaient un luxe ; seuls ceux ayant les ressources financières adéquates pouvaient en jouir.

Aujourd'hui encore, malgré de grandes avancées dans le domaine de l'enseignement des langues, la mise en place d'un enseignement bilingue généralisé en France (et ailleurs) semble être chose difficile. Pourtant, certains termes ne cessent de revenir en écho dans les réseaux de diffusion du gouvernement et dans les médias : bilinguisme, mondialisation, « global village », citoyen du monde, langues étrangères, langues régionales, comme pour annoncer un avenir où l'enseignement des langues aurait une place centrale. Mais, en vu des difficultés apparentes que rencontrent l'État dans la mise en place et la coordination de l'enseignement bilingue, ce type d'enseignement est-il envisageable à grande échelle ? Si nous sommes enclines à répondre à l'affirmative comme si cela était une évidence, surtout si nous prenons en compte le fait que d'autres pays ont prouvé la faisabilité de la démarche, nous sommes amenéés à interroger la lenteur de la France quant à la mise en place de ce type d'enseignement. A-t-elle plus à perdre qu'à gagner ? Pourtant, la conjoncture actuelle au niveau national, régional et international dit tout le contraire.

La mobilité à l'échelle mondiale s'est accrue de manière significative au cours du 20^{e} siècle et les flux migratoires ne cessent de croître à une allure exponentielle. On entend parler d'ouverture des frontières géographiques, économiques, culturelles, de voyages linguistiques, d'échanges éducatifs et culturels. Et, à moins d'être complètement cloisonné, isolé du monde, personne n'échappe à ce phénomène car il entre dans les foyers par l'intermédiaire de la presse, de l'école, des médias. Il est aussi porté par ceux qui partent et qui reviennent. La multiplicité est donc notre quotidien et même si, comme le dit Calvet, certains souhaiteraient que chaque pays ait une seule et unique langue, « *l'ennui est que ce cas de figure est bien rare, pour ne pas dire inexistant, et nous revoilà à Babel* ». [5]

La France, comme beaucoup de pays dans le monde, est composée de populations d'origines diverses. Cet état de fait implique nécessairement l'existence de différentes langues sur un même territoire. L'expérimentation dans l'enseignement des langues à l'école primaire en France date des années 1940. Pourtant, la mise en place de cet enseignement à l'école

[4] Par l'enseignement bilingue, nous entendons la présence officielle et structurelle de deux langues [ou plus] à l'école, parallèlement, pour communiquer et surtout pour apprendre (Duverger, 2009).
[5] Calvet, Louis-Jean. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, 1999, p. 35.

primaire sera plutôt lente, connaîtra des débuts hésitants et des périodes de déclin considérable. De nombreuses expériences seront menées afin d'intégrer l'enseignement des langues étrangères dans les programmes scolaires à l'échelle nationale. En 2002, le ministre de l'Éducation nationale précisait : « jusqu'à la rentrée 2005, l'enseignement des langues vivantes n'est obligatoire à l'école primaire que lors du cycle des approfondissements (CE2, CM1 et CM2).[6] Depuis 2008, cet enseignement s'est étendu afin d'inclure les cours élémentaires première et deuxième année. L'enseignement des langues étrangères n'est pas obligatoire à l'école maternelle ; au cours préparatoire - qui est considéré comme le niveau intermédiaire entre l'école maternelle et l'école élémentaire - les textes officiels prévoient une sensibilisation à une langue étrangère.

L'objectif de l'éducation nationale est que tout « élève doit être capable de communiquer dans au moins deux langues vivantes à la fin de l'enseignement secondaire ».[7] Ceci répond aux objectifs langagiers du Conseil de l'Europe pour les citoyens européens et signifie un effort pour préparer l'individu à vivre dans un environnement multilingue. La réalité est que l'enseignement des langues en France s'inscrit dans un tableau bien plus grand que celui du cadre des frontières régionales et nationales. C'est un élément parmi d'autres dans une mosaïque internationale composée d'autres pays, de nations, de situations, de cultures, de langues. Il nous semble donc être un facteur essentiel dans notre façon même d'aborder la question de l'éducation, un élément clé dans la planification de l'éducation pour les années à venir. Et, c'est bien l'intérêt de l'enseignement des langues et, plus précisément, de l'enseignement bilingue - dans une optique d'éducation durable - qui est à la base de ce projet de recherche.

La thèse

Cette thèse est née en 2009 du prolongement d'une étude entamée en Master de sciences de l'éducation. Elle a peu à peu pris forme, nourrie de notre travail de recherche et d'expérimentation autour d'une approche d'enseignement bilingue : CLIL (Content and Language Integrated Learning) ou en français EMILE (Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère). Le mémoire de Master intitulé « *CLIL/EMILE en*

[6] Ministère de l'Education nationale. *B.O Hors-série n°4 du 29 août 2002 : Langues étrangères ou régionales à l'école primaire*.

[7] Ministère de l'Education nationale. *Les langues vivantes étrangères à l'école, au collège, au lycée*.

Martinique : quelles possibilités ? Quels enjeux? Propositions pour un enseignement bilingue à l'école primaire » était dirigé par Mme Dominique Groux. Cette étude visait principalement à explorer les possibilités de la mise en place d'un enseignement bilingue à l'école élémentaire à la Martinique. Prenant en compte la réalité du terrain, elle posait le cadre pour l'élaboration d'un discours socioculturel centré sur l'éducation bilingue et les perspectives qu'elle portait pour la Martinique.

La recherche reposait alors sur un triple questionnement :

- L'impact de l'approche CLIL/EMILE sur la motivation et les résultats des élèves dans une école primaire placée en Zone Ambition Réussite à Fort-de-France.
- L'impact possible d'un projet CLIL/EMILE dans sa forme généralisée pour la dynamique scolaire et sociale de la Martinique.
- L'impact de l'approche CLIL/EMILE pour la Martinique à la fois en tant que département français et du fait de son appartenance à la région caribéenne.

Selon cette étude, les retours du projet « ont été majoritairement positifs » :

Du côté des enseignants :

> « Si à l'école l'enfant peut sortir un peu voir ce qu'il y a ailleurs… ça ne peut être que bien. Moi je dis qu'un projet comme ça ne peut être que bien ! Ça ne peut que réussir ! Moi je dis un double un triple oui pour un projet comme cela ![…] je trouve que le projet est tellement bien que pour moi c'est quelque chose qu'on devrait faire dans toutes les écoles, quelle que soient les écoles enfin je ne pense pas que ce soit quelque chose de spécifique à cette zone non je ne pense pas. […] tu formes des élèves et tu les ouvres à autre chose... parce qu'ils ont la possibilité de découvrir d'autres qui sont différents. C'est vraiment quelque chose de phénoménal ! On va former des enfants qui vont parler la langue et développer des compétences au niveau du savoir-être et des compétences linguistiques, connaître l'autre, savoir l'écouter… ça les rapproche des qualités humaines ».[8]

Du côté des élèves :

> « Je pense que c'était bien pour une langue je ne connais pas et en plus si tu vas dans un autre pays tu c'est parler cette langue » (élève de 9 ans, CM1) ; « Je pense que c'était super » élève de 9 ans, CM1) ; « C'était bien sa ma apris des choses » (élève de 11 ans, CM2) ; « J'ai aimé

[8] Royer, Zephrine. *CLIL/EMILE en Martinique: quelles possibilités? Quels enjeux? Propositions pour un enseignement bilingue à l'école primaire*, pp. 111-114.

quand nous a fait gouter des fruits pour dire si c'est sucre ou pas » (élève de 9 ans CE2) ; « J'ai aimé les cour de sciences » (élève de 9 ans CE2) ; « J'ai aimé c'est facile » (élève de 9 ans CE2) ; « J'ai aimé la photo et les jeu. » (élève de 9 ans CE2).[9]

Cette étude a été fructueuse avec des résultats concluants, et ce, en dépit de la petite taille de l'échantillon. Elle s'est montrée toutefois limitée dans les possibilités d'exploration. Ceci était dû à deux choses : premièrement, contrainte dans le temps, nous n'avons pas pu approfondir certains aspects de l'étude. Nous pensons que la mise en place d'un projet bilingue dans une classe sur une année scolaire complète et l'évaluation des compétences linguistiques et des connaissances disciplinaires des élèves en fin de période d'essai auraient apporté des éléments clés à l'argumentaire en faveur de programmes scolaires axés sur l'enseignement bilingue. Deuxièmement, en raison du temps et du cadre académique de l'étude,[10] nous n'avons pas pu approfondir certaines interrogations qui se sont posées en cours d'année, d'autres sont quant à elles restées sans réponse.

La question de la place des langues nous préoccupait donc. La suite nous a semblé logique. Nous avions la certitude que les langues étaient enseignées dans les écoles à la Martinique. Mais que se passait-il réellement sur le terrain ? Les langues étaient-elles enseignées comme le prévoyaient les textes officiels ? L'obligation en France d'enseigner une langue vivante étrangère à partir du Cours Elémentaire 1 était-elle respectée dans les écoles à la Martinique ? Comment les langues étaient-elles enseignées ? Quelle formation les enseignants recevaient-ils pour enseigner les langues ?

Progressivement, nous avons élargi le champ de ce questionnement pour inclure et approfondir une interrogation du mémoire de Master 2 qui portait sur les enjeux de l'enseignement bilingue pour la Martinique compte tenu de son appartenance à la région Caraïbe. Comment d'autres îles voient-elles la question de l'enseignement des langues et comment, en tant que pays souverains, s'impliquent-elles dans cette démarche?

Nous avons pris le cas de la Dominique, petit état insulaire immédiatement au nord de la Martinique. Quelle place occupe l'enseignement des langues dans les écoles primaires dans cette île ? En quoi l'étude comparative de l'enseignement des langues vivantes étrangères et

[9] Les propos des élèves ont été retranscrits ici tels qu'ils apparaissaient dans leurs réponses écrites. Nous n'avons apporté aucune modification.

[10] Le mémoire de Master2 réalisé sur une année, principalement au deuxième semestre de l'année scolaire, est souvent insuffisant pour une étude approfondie.

régionales dans ces deux systèmes éducatifs distincts - l'un d'un pays indépendant, l'autre d'un département d'Outremer de la France – pourrait-elle se révéler pertinente ?

Notre étude initiale nous ouvrait à une série de questions aux connections multiples. Ceci exigeait un temps de réflexion nécessaire pour déconstruire les problématiques et pour poser un cadre de recherche. Ainsi est née cette thèse de doctorat, où nous nous interrogeons sur la place de l'enseignement des langues dans les écoles maternelles et élémentaires dans les deux îles.

Problématique de la recherche

Notre problématique s'articule autour de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales à l'école primaire dans les îles de la Martinique et de la Dominique. Le questionnement comporte deux parties principales.

Dans une première interrogation, formant la base de l'étude, nous regardons de près la place des langues vivantes étrangères et régionales à l'école préélémentaire et élémentaire dans les îles de la Martinique et de la Dominique. Et, en tenant compte des facteurs sociolinguistiques et culturels des deux îles, nous analysons, du point de vue éducatif et social, les résultats de l'étude comparative de ces deux systèmes éducatifs.

Aussi, dans un second questionnement lié à notre première interrogation, nous proposons une étude de plusieurs aspects du sujet. En premier lieu, nous traitons la question des politiques linguistiques existantes dans les deux îles et le lien entre les textes officiels et la réalité du terrain :

> Quelles sont les politiques linguistiques dans les deux îles ? Dans quelle mesure sont-elles mises en œuvre ? L'enseignement des langues dans les deux îles répond-il aux exigences des textes officiels sur le sujet et au cadre posé dans les programmes scolaires si ce cadre existe?
>
> Comment sont enseignées les langues dans chaque île ? Qu'est-ce qui existe et à quels niveaux ? Ceci est-il suffisant pour répondre aux attentes posées dans les textes officiels? De ces questions, nous anticipons un écart entre la place que doivent occuper les langues vivantes étrangères et régionales telle qu'elle est définie par les textes officiels, et la situation actuelle des langues à l'école primaire à la Martinique et

à la Dominique. Cet écart aura un impact sur la capacité de l'enseignement à répondre aux attentes et objectifs fixés dans les textes officiels et les programmes scolaires.

L'intérêt de cette comparaison réside dans les différences qui caractérisent les deux contextes de notre étude. Aussi, comment ces îles, avec les spécificités de leurs réalités respectives, évoluent-elles dans la région caraïbe et dans le « village mondial » ?

L'intérêt du sujet apparaît ici : quel lien existe-t-il entre l'enseignement des langues et l'avenir de ces deux îles au 21e siècle ? Comment l'enseignement des langues entre-t-il dans une dynamique de développement des îles voisines de la Martinique et de la Dominique ? La question de la coopération régionale se pose nécessairement lorsque nous analysons la situation historique, socioculturelle et linguistique de ces deux contextes.

En deuxième lieu, nous étudions

- d'une part, le niveau d'engagement des responsables politiques concernant la gestion de l'enseignement des langues,
- d'autre part, l'impact de la formation des enseignants sur l'enseignement des langues,
- enfin, l'influence de la représentation qu'ont les chefs d'établissements et les enseignants des langues sur l'enseignement des langues.

Nous émettons l'hypothèse selon laquelle la place des langues vivantes étrangères et régionales à l'école dépendrait de manière significative de trois facteurs :

- Premièrement, elle est liée à la volonté des responsables politiques et éducatifs d'élaborer et de mettre en place des politiques linguistiques.
- Deuxièmement, la manière dont les enseignants et les chefs d'établissements se représentent les langues peut influer sur la décision d'enseigner telle ou telle langue. Une langue qui est perçue comme une entrave à l'apprentissage d'une autre a nettement moins de chances d'être enseignée qu'une langue qui est considérée comme langue de mobilité internationale.
- Enfin, la formation des enseignants aura un impact sur l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales à l'école. L'existence d'une formation pour enseigner les langues, la volonté de l'enseignant, le niveau de compétence dans la

langue et la capacité auto-déclarée de ce dernier à l'enseigner, sont des variables déterminantes.

Le troisième et dernier volet de notre problématique porte sur l'ouverture vers les possibilités dans l'enseignement des langues et l'enseignement bilingue à l'école préélémentaire et élémentaire dans les îles de la Martinique et de la Dominique. Les approches et méthodes qui sont utilisées pour l'enseignement des langues sont-elles adaptées au public d'apprenants ? Sont-elles efficaces ? Ouvrent-elles véritablement la voie au plurilinguisme dont rêvent les politiques en charge de l'éducation en Europe ? Ne pourrait-on imaginer d'autres manières de faire ? En étudiant la situation actuelle de l'enseignement des langues dans les îles de la Martinique et de la Dominique et, en analysant, par cette étude et par l'expérimentation des approches et des modes de fonctionnement différents, la possibilité de la mise en place d'un enseignement bilingue institutionnalisé dès l'école préélémentaire dans les deux îles, que pouvons-nous proposer comme solutions complémentaires et/ou alternatives à l'existant ? La question centrale est donc la suivante : comment enseigner aujourd'hui pour mieux préparer les citoyens caribéens pour le monde de demain ?

Nous sommes particulièrement intéressée par les approches Total Physical Response (TPR) de James Asher (Asher 1968), Total Physical Response Storytelling (TPRS)[11] développée par Blaine Ray (Ray, Seely 2008) et CLIL/EMILE du Conseil de l'Europe. Nous proposons d'explorer ces approches par une expérimentation ; ceci sera l'une des bases d'une plateforme de propositions pour l'enseignement bilingue dans les îles de la Martinique et de la Dominique. Cette interrogation porte sur plusieurs théories d'acquisition des langues en lien avec les approches différentes. Il nous semble que l'approche Total Physical Response Storytelling (TPRS), liée indissociablement à l'approche TPR dont elle porte le nom, pourrait s'adapter à un enseignement des langues aux niveaux préélémentaire et élémentaire et pourrait constituer une base d'enseignement qui permettrait une éventuelle transition de « cours de langue » vers « cours *dans* la langue », c'est-à-dire vers un enseignement bilingue.

Méthodologie de la recherche

Afin de vérifier nos hypothèses, nous procéderons en premier lieu, à une analyse des politiques linguistiques de chaque île. Les textes officiels ainsi que les mesures qui sont prises

[11] Les termes « Total physical response » (réponse physique totale) et « Total physical response storytelling » (compétence d'enseignement par la lecture et la fabulation) apparaitront dans le thèse dans la langue d'origine. Une partie de celle-ci est consacrée à la présentation de ces deux approches.

pour qu'ils soient mis en œuvre peuvent traduire une certaine volonté de la part des décideurs dans le domaine de l'éducation. Cette volonté d'apporter des solutions en matière d'enseignement des langues varie en fonction des groupes de langues concernés, les langues étrangères ou les langues régionales.

Aussi, nous mènerons une enquête auprès des enseignants et des chefs d'établissements des écoles maternelles et élémentaires à la Martinique et des écoles primaires à la Dominique. Ceci a pour but d'étudier la place des langues vivantes étrangères et régionales à l'école primaire dans les deux îles. Par le biais de questionnaires et d'entretiens, nous analyserons les représentations des enseignants et des directeurs d'écoles et l'impact de ces représentations sur l'enseignement des langues dans les deux contextes.

En troisième lieu, nous proposerons une expérimentation de trois approches d'enseignement des langues dans le cadre d'un apprentissage des langues chez le jeune enfant en milieu institutionnel et en milieu non-institutionnel. D'un côté, nous interrogerons l'efficacité des approches TPR et TPRS dans une classe de Moyen-Grand dans une école maternelle à la Martinique. D'un autre côté, nous étudierons le cas de deux enfants inscrits en atelier bilingue anglais-français périscolaire où l'approche CLIL/EMILE est utilisée. L'objectif premier de cette expérimentation est d'analyser la possible transition de la formule « cours de langue » vers une forme de bilinguisme scolaire et périscolaire. L'objectif final est d'étudier la possibilité de la mise en place d'un enseignement bilingue à l'école préélémentaire et élémentaire à la Martinique et à la Dominique. En quoi les approches TPR, TPRS et CLIL/EMILE peuvent-elles être intéressantes pour l'apprentissage des langues ?

Plan de la thèse

La thèse est composée de quatre parties principales. Dans une première partie qui sert d'introduction au sujet et au corps de la thèse, nous présenterons le contexte de l'étude, les deux îles de la Martinique et de la Dominique. Nous exposerons ces deux réalités et nous étudierons leurs similarités et leurs différences. Nous analyserons l'histoire de ces deux îles, l'évolution de leur statut, et nous approcherons les similitudes et les divergences dans la situation sociolinguistique actuelle.

La deuxième partie de la thèse est composée de quatre sous-parties qui, ensemble, composent un tableau d'exploration des théories et des concepts qui nourrissent cette étude. La première sous-partie traite d'un aspect incontournable de notre recherche, celui de la didactique des

langues. Nous analyserons les méthodes et approches de l'enseignement des langues en présentant un historique des méthodes d'enseignement des langues. Dans une deuxième sous-partie nous parlerons des théories d'aquisition des langues et nous prêterons une attention particulière aux théories du linguiste Stephen Krashen. Aussi, la question de la précocité se posera ici : qu'est-ce que l'enseignement « précoce » ? Et comment cela trouve-t-il sens dans les théories de l'acquisition d'une langue chez le jeune enfant ? Dans la troisième sous-partie, nous proposerons une définition plurielle du terme « bilinguisme » et les concepts clés qui y sont associés. Aussi, nous présenterons différents types d'enseignement bilingue et leur mise en application en France et dans différents pays du monde. Enfin, pour clôturer cette deuxième partie, nous nous positionnerons à la place de l'observateur qui considère « *les faits sociaux comme des choses* » (Durkheim 1894) et nous parlerons des enjeux de la comparaison. L'élaboration et la présentation de ce cadre théorique sont des étapes essentielles car elles constituent la fondation sur laquelle se posera la troisième partie de la thèse qui traite de la recherche en contexte comparatif.

Les trois sous-parties de la troisième partie de la thèse seront consacrées entièrement aux trois temps de la recherche. Dans un premier temps, nous présenterons les résultats de l'enquête menée auprès des enseignants et des chefs d'établissements à la Martinique et à la Dominique. L'enquête sur le terrain avait pour objectif de faire un état des lieux de la situation de l'enseignement des langues dans les deux îles dans une tentative de répondre à la première hypothèse formulée à savoir l'écart entre les prescriptions des textes officiels et la réalité du terrain et l'impact que cet écart aurait sur la capacité de l'enseignement à répondre aux objectifs fixés dans les programmes scolaires. Nous examinerons également ici les relations bilatérales « représentation-enseignement des langues », « volonté-enseignement des langues », et « formation des enseignants-enseignement des langues » pour répondre à notre deuxième hypothèse qui affirme que la place des langues dépendrait de ces facteurs.

Dans un deuxième temps, l'attention sera portée sur une étude de cas de deux enfants de six ans inscrits dans un atelier bilingue anglais-français périscolaire où l'approche privilégiée est CLIL/EMILE.[12] Suivant certains des procédés méthodologiques élaborés par Deuchar et Quay [13] dans leur étude de cas d'un enfant bilingue, nous étudierons l'acquisition d'une langue étrangère, l'anglais dans ce cas, et l'émergence du bilinguisme chez ces enfants. Nous

[12] CLIL/EMILE (Content and Language Integrated Learning/ Enseignement des matières par l'intégration d'une langue étrangère). Voir deuxième partie, chapitre sur le bilinguisme.

[13] Deuchar, Margaret and Quay, Suzanne. *Bilingual acquisition, Theoretical implications of a case study*.

aborderons la problématique de l'existence et de l'utilisation de deux systèmes lexicaux (Deuchar, Quay 2000) et du développement du vocabulaire chez ces jeunes apprenants. L'évolution de l'acquisition de la langue chez les sujets sera analysée selon les stades de développement de l'acquisition de la langue (Krashen, Terrell 1983). La pertinence de l'approche CLIL/EMILE en atelier périscolaire et son application éventuelle en milieu scolaire est au centre de cette étude de cas. Cette troisième sous-partie est aussi étroitement liée à la précédente ; son objectif final consiste essentiellement à présenter et à étudier les données qui serviront de socle pour des propositions en matière d'enseignement des langues et, plus particulièrement, d'enseignement bilingue dès l'école préélémentaire dans les îles de la Martinique et de la Dominique.

En troisième lieu, nous présenterons les résultats d'un projet de langue expérimental avec l'approche TPRS mené dans une classe de maternelle section Moyens-Grands. Nous étudierons les données recueillies et analyserons tout particulièrement apports et les limites de cette approche. Nous proposerons, à partir de la situation actuelle de l'enseignement des langues dans les écoles, une exploration des pistes qui pourront mener à un enseignement bilingue dès l'école préélémentaire, mettant ainsi à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle l'approche TPRS constituerait une base permettant une transition vers un enseignement bilingue.

La quatrième et dernière partie de la thèse est un prolongement des autres composants exposés dans les parties précédentes. Plus précisément, il s'agit ici de relier les fondations théoriques aux données des enquêtes et des expérimentations menées sur le terrain pour formuler une plateforme de propositions pour un enseignement bilingue dès le niveau préélémentaire à la Martinique et à la Dominique. Nous porterons un regard critique et comparatif sur l'existant en matière d'enseignement des langues dans les deux territoires et nous explorerons des pistes d'amélioration en proposant un curriculum d'ensemble pour un enseignement bilingue préélémentaire et élémentaire dans les deux îles ainsi que des pistes pour la formation des enseignants.

I

CONTEXTUALISER POUR COMPRENDRE

1. Contextualiser pour comprendre

Comprendre le contexte de l'étude est essentiel afin de permettre une cohérence d'ensemble entre les éléments composant la recherche. Le chercheur en sciences sociales est, dans ce sens, un aventurier avec un plan d'action rigoureux, avançant selon des techniques précises, s'appuyant sur des informations riches puisées de ses recherches approfondies. Il travaille sur un terrain qui n'est jamais totalement connu, puisque ce dernier évolue en continu, façonné par les actions des individus qui l'occupent, ces derniers faisant eux-mêmes partie du terrain. Le chercheur doit donc, en quelque sorte, dessiner une carte virtuelle repérant vallées et mornes, étendues arides et désertiques, plateaux stables et chemins glissants, et établir un plan de navigation à la fois pour ses propres explorations mais aussi pour tous ceux qui s'y aventureront par la suite.

Pourquoi comparer ? Que comparer et comment ?

Notre terrain d'étude se compose de deux îles voisines de la Caraïbe, qui présentent, de manière attendue, des différences frappantes et des similarités surprenantes. la question de la comparabilité des deux contextes de l'étude est tout à fait légitime (Bourdieu, Passeron 1967). Ainsi, présenter le contexte dans un tableau comparatif est une étape indispensable dans le cadre de cette étude tout particulièrement.

Les différences de chaque contexte constituent-elles l'argument d'une non-comparabilité dans le cadre de cette étude ? Témoin Matthew Arnold d'Angleterre conclut que, d'après son étude du système éducatif français, les deux pays auraient à gagner des emprunts des « qualités » de l'État voisin : « Tel est l'intérêt que deux pays si dissemblables trouvent à s'observer mutuellement. Il est fort peu probable que l'[un] ait les défauts de l'autre, chacun peut donc adopter sans risques toutes les qualités qui lui conviennent chez [son] [voisin] ».[14] La pertinence pour notre sujet d'une discussion autour de la situation historique, sociolinguistique et culturelle de notre terrain de recherche est donc indéniable. Ainsi, afin de comprendre le contexte actuel dans lequel se déroule cette étude, nous proposons d'étudier l'histoire des deux îles. Nous verrons ensuite comment ces deux sociétés fonctionnent au

[14] Cité dans Perez, Soledad, Groux, Dominique and Ferrer, Ferran. *Education comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison*. pp. 49-65.

niveau des systèmes économiques, éducatifs et nous apporterons un éclairage sur leurs situations sociolinguistiques respectives.

1.1 Le contexte historique : deux îles, deux histoires

> « Dédaigner la dimension historique, sous prétexte que les moyens sont insuffisants pour l'évaluer sinon de façon approximative, conduit à se satisfaire d'une sociologie raréfiée où les phénomènes sont comme décollés de leur support. Des règles, des institutions, des états, des processus, semblent flotter dans un vide où l'on s'évertue à tendre un subtil réseau de relations fonctionnelles. On s'absorbe entièrement dans cette tâche. Et l'on oublie les hommes, dans la pensée desquels s'établissent ces rapports, on néglige leur culture concrète, on ne sait plus d'où ils viennent ni ce qu'ils sont ».
>
> (Lévi-Strauss 1973)[15]

1.1.1 Jouanacaëra ou Martinique

De manière générale, les premières pages de l'histoire des anciennes colonies insulaires s'ouvrent à l'arrivée de Christophe Colomb dans l'archipel des Antilles. Ainsi, le récit de sa 'découverte' de l'île de la Martinique « le 15 juin 1502 »[16] lors de son quatrième voyage au Nouveau Monde est tout à fait normatif. D'après les historiens, l'île aurait été vue, cependant, par le navigateur lors d'un voyage précédent : « Christophe Colomb avait découvert la Martinique à la fin de janvier 1493, mais il ne devait la reconnaître ».[17] Neuf ans plus tard, à la vue de cette terre, Colomb aurait prononcé le mot « *Madanina* » qu'il aurait ensuite noté dans son carnet. Selon Banbuck (1935) et Guet[18], avec le temps, l'usage et les réécritures, le mot *Madanina* se serait transformé plusieurs fois devenant *Madinina*, *Martinino*, *Martinini*, puis *Martinique*. A l'arrivée de l'Européen, l'île portait déjà un nom donné par le peuple

[15] Lévi-Strauss, Claude. *Anthropologie structurale deux,* p.23.
[16] Nicolas, Armand. *Histoire de la Martinique Des Arawaks à 1848*, 1996, p. 37.
[17] Banbuck, C.A. *Histoire politique, sociale et économique de la Martinique sous l'ancien régime (1635 to 1789)*, 1935, p. 22.
[18] Guet, J. *Les origines de la Martinique* cité dans Banbuck, C.A. *Histoire politique, sociale et économique de la Martinique sous l'ancien régime (1635 to 1789)*, 1935, p. 22.

Kalinago qui y habitait : Jouanacaëra.[19] Mais ni les Kalinago, ni leur nom choisi pour l'île ne durèrent très longtemps après leur rencontre de ceux qui arrivaient de l'est par voie maritime.

1.1.1.1 La colonisation de l'île

La colonisation des îles des petites Antilles est un long chemin peuplé de conflits qui opposent à la fois les Européens entre eux-mêmes (Espagnols, Anglais, Français…) et les Européens contre ceux qu'ils nommaient les Caraïbes.

Si à son premier contact avec l'île, Colomb fut obnubilé par ce « bouquet de feuillage, sous le magique soleil »[20] et la beauté des « caraïbesses de la Martinique »[21] sur la plage, sa deuxième rencontre avec la population est bien moins plaisante pour lui et son équipage. Fortuné (2000) reprend un récit trépidant de cette confrontation :

> « Comme les vaisseaux de Christophe Colomb s'engageaient dans le canal de Sainte-Lucie, un gommier (pirogue caraïbe creusée à même le tronc de l'arbre de même nom) les attaqua malgré son infériorité ; vêtus d'un simple pagne, armés de flèches et de massues, ces hommes furent vite vaincus, mais leur canot retourné, ils continuèrent à se battre dans la mer ».

Bien qu'ayant remporté cette bataille inattendue, les Espagnols décident de ne pas prendre le risque d'accoster sur l'île craignant très probablement une nouvelle attaque des Caraïbes féroces qui seraient sans doute en nombre plus important.

Ainsi, selon Fortuné, « Christophe Colomb n'aborda pas dans l'île. Il la pointa sur la carte, y demeura au large trois jours, y fit lâcher selon sa méthode, des cabris et des porcs et le 17 juin, il faisait voile vers Saint-Domingue ». Il aurait tout de même « planté la croix et proclamé l'île espagnole au nom du roi d'Espagne Ferdinand le Catholique ». Nicolas (1996) propose un autre tableau de cet épisode selon lequel Colomb aurait peut-être mis pied sur terre, « mais s'il débarque, dit-on, sur la plage entre Carbet et Saint-Pierre, il n'y plante pas le drapeau de l'Espagne et se rembarque sans y laisser de colons ». Deux versions quelque peu différentes, mais qui s'accordent sur le fait que les Européens sont repoussés par la férocité

[19] *Cf* Banbuck, C.A. *Histoire politique, sociale et économique de la Martinique sous l'ancien régime (1635 to 1789)*, 1935, p. 22.
[20] Fortuné, Félix-Hilaire. *Les îles françaises d'Amérique : de la vision géopolitique de Richelieu à l'Union Européenne*, 2000, p. 38.
[21] Guet, J. *Les origines de la Martinique*, pp. 45-47, cité dans Banbuck, C.A. *Histoire politique, sociale et économique de la Martinique sous l'ancien régime (1635 to 1789)*, 1935, p. 22.

des habitants de la Martinique et reprennent les eaux sans laisser d'hommes. Plus d'un siècle passe avant leur retour. Leur objectif : une colonisation permanente.

Jusque-là occupée à gérer les bouleversements sociétaux provoqués par des réformes (la Réforme protestante et la Contre-Réforme catholique au 16e siècle, par exemple[22]) ainsi que des guerres religieuses et territoriales interminables (divers conflits qui opposeront les rois de France à d'autres pouvoirs du continent pendant plusieurs décennies), la France n'a guère le temps de se tourner vers l'exploration des terres du Nouveau-Monde et les opportunités et richesses que celles-ci pourraient lui offrir, « bon climat, terres fertiles, espèces utiles, mers poissonneuses » capables d' « honorer très tôt les espoirs qu'on y nourrissait et les promesses qu'on y décelait, dans leur mise en valeur et leur développement ».[23]

L'organisation de possibles expéditions est aussi, très probablement, ralentie par les récits des échecs répétés des convois espagnols. Certains de ces envois sont couronnés de massacres des hommes de l'est par les Caraïbes. Finalement, lasse de la hardiesse et de la résistance sans relâche de la population indigène, « l'Espagne renonça à installer ses colons dans cette poussière d'îles aux populations récalcitrantes et qui n'avaient ni or ni d'autres métaux précieux, objet principal de ses convoitises. Elle se contenta de faire comme les Français, les Anglais ou les Hollandais : elle les[24] […] utilisa comme escales et points de ravitaillement pour ses navires ».[25]

Mais la situation changea. Aussi, « [Pierre Belain] d'Esnambuc lui-même débarque en Martinique en septembre 1635. Au lieu de son débarquement, il construit le fort Saint-Pierre, origine de la ville de Saint-Pierre ».[26] Il était parti de l'île de Saint-Christophe avec « environ cent des vieux habitants, tous gens d'élite, accoutumés à l'air, au travail et à la fatigue du païs […]. Chacun de ces habitants fit provision de bonnes armes, de poudre, de balles, de toutes sortes d'outils ».[27] Ainsi était née la première colonie de l'île.

Dans les décennies qui suivent cette colonisation, la Martinique connaît de multiples conflits au cours desquels les Français se disputent le droit d'occupation de l'île avec d'autres nations

[22] Nicolas, Armand. *Histoire de la Martinique, Des Arawaks à 1848*, 1996, p. 39.
[23] Fortuné, Félix-Hilaire. *Les îles françaises d'Amérique : de la vision géopolitique de Richelieu à l'Union Européenne*, 2000, p. 109.
[24] « *Dominique, Guadeloupe, Martinique surtout* ».
[25] Nicolas, Armand. *Histoire de la Martinique, Des Arawaks à 1848*, 1996, p 43.
[26] Adélaïde, Jacques. *Les Antilles françaises de leur découverte à nos jours*, 2000, p. 11.
[27] Du Tertre T1 pp 69-70 cité dans Banbuck, C.A. *Histoire politique, sociale et économique de la Martinique sous l'ancien régime (1635 to 1789)*, 1935, p 40.

européennes ainsi qu'avec les premiers habitants, ceux qu'ils avaient nommés les Caraïbes. Ces derniers s'étaient révoltés contre l'installation des Français mais, face aux armes à feu des nouveaux venus, ils avaient fini par abandonner leurs villages et « *s'étaient cantonnés sur les bords de Capesterre à l'est de la Martinique* », laissant ainsi aux colons toute la partie ouest et sud de l'île.[28] Toutefois, malgré les abandons et les retranchements des populations indigènes, « *l'insoumission des Caraïbes se maintenait et les luttes se poursuivaient aussi dures que dans le passé* ».[29] Ces troubles entre les deux peuples sont d'une telle violence, au détriment des autochtones, qu' « *en 1958, ils sont pratiquement détruits à la Martinique, bastion jusque-là inexpugnable de leur sauvegarde* ».[30]

Ainsi, raconte Banbuck, suite à l'extermination par les Français d'un convoi de Caraïbes venu faire la paix, une grande expédition de six cents hommes vers les villages des indigènes serait un des événements qui marquerait la fin de ce peuple sur l'île de la Martinique :

> « Déjouant tous les pièges tendus, toutes les embûches dressées par les Caraïbes avertis de leurs desseins, les Français parvinrent à Capesterre, brûlèrent les cases, tuèrent, massacrèrent, sans aucune considération de sexe ni d'âge, tous les indigènes qu'ils pouvaient rencontrer. Ceux qui purent se dérober aux coups des colons gagnèrent en toute hâte Saint-Vincent et la Dominique. Ainsi s'explique l'occupation définitive de toute l'île par les Martiniquais ».

Au fil des années qui suivent la colonisation de l'île, la Martinique, comme d'autres îles environnantes, allait connaître les affres d'une société esclavagiste. Fortuné (2000) résume la situation générale de la manière suivante :

> « Ainsi l'appropriation des terres des Caraïbes, l'extermination de ces derniers, l'introduction de la canne à sucre suivie de l'institution de l'esclavage, seront pour l'essentiel, des éléments-clés de la colonisation des îles par les Français. Ces sont ces éléments qui détermineront leurs forces et leurs faiblesses, leurs richesses et leurs pauvretés, leurs classes sociales, leurs problèmes et leurs mentalités. Dès l'an 1500 en effet, soit huit ans seulement après la découverte, les cinquante premiers Noirs qui ouvraient pour 365 ans la longue voie de la traite, avaient été répandus dans les possessions espagnoles du Nouveau Monde ».

---

[28] Banbuck, C.A. *Histoire politique, sociale et économique de la Martinique sous l'ancien régime (1635 to 1789)*, 1935, p. 33.

[29] Fortuné, Félix-Hilaire. *Les îles françaises d'Amérique : de la vision géopolitique de Richelieu à l'Union Européen*, 2000, p. 97.

[30] *Idem.*

Le génocide des Caraïbes marquera la fin d'une ère pour l'île de Jouanacaera et le début d'une autre pour la Martinique. C'est le commencement d'une longue période d'occupations européennes, de rivalités pour les droits de possessions du territoire, et de conflits internes.

1.1.1.2 La Martinique : évolution d'une société post esclavagiste

> « Après des fortunes diverses et quelques courtes occupations étrangères, elles [les Antilles] devaient depuis 1815, ne jamais connaître d'autre présence que la française et d'autre Métropole que la France ».[31]

La Martinique, sous le joug de la France, évolue ensuite de son statut de terre inconnue de du continent à celui d'île colonisée. Elle sera bâtie sur le sang des indigènes exterminés ou chassés, sur les labeurs et les souffrances des centaines de milliers de personnes déracinées, sur des conflits innombrables intra-île et internationaux, et sur le commerce du sucre. Cette colonie des Caraïbes passe d'un régime seigneurial à un régime monarchique, sous le gouvernement successif de rois, d'empereurs et de Républiques.[32] Dans le sillage d'un passé difficile post 1848 et l'abolition de l'esclavage, passé traumatisant pour une partie de la population, l'île est en proie à des changements radicaux provoqués par des bouleversements sociétaux. Tous doivent s'adapter, parfois se plier à de nouvelles conditions et règles de vie, colons et anciens esclaves, hommes libres et hommes nouvellement libres, riches et pauvres.

Ainsi, après l'abolition de l'esclavage en 1848, les habitations ont toujours besoin d'hommes pour travailler dans les champs. Dans la seconde moitié du 19^{e} siècle, des milliers d'Indiens, immigrés de l'Inde orientale, viendront s'ajouter à la population martiniquaise. Cette main d'œuvre bon marché arrivera non seulement de l'Inde mais aussi de la Chine et du Congo. Dans cette période post-esclavagiste, l'arrivée de ces peuples, combinée au phénomène de métissage des populations déjà présentes sur l'île, va contribuer à la diversité socioculturelle et linguistique de l'île, une diversité présente dans la société actuelle. Nous reviendrons sur ce point lors de notre étude du contexte socioculturel contemporain de la Martinique.

---

[31] Fortuné, Félix-Hilaire. *Les îles françaises d'Amérique : de la vision géopolitique de Richelieu à l'Union Européene*, 2000, p. 105.

[32] Ce même auteur nous indique dans ses notes (p. 317) que, « *de 1852 à nos jours, les Antilles connaissent un Empereur et 3 Républiques* ».

Nous faisons ici l'impasse sur une période de l'histoire,[33] jusqu'à 1946. Nicolas (1998) [34] reprend « des extraits du rapport et des interventions de [Aimé] Césaire », alors député communiste et maire de la ville de Fort-de-France, plaidant à l'Assemblée Nationale pour une assimilation de la Martinique, ancienne colonie de la France : « tous les régimes autoritaires de la France ont pratiqué la politique coloniale d'exception et de discrimination. Par contre, les régimes républicains ont affirmé la doctrine de l'intégration. […] Seule l'assimilation permettra de résoudre les problèmes des vieilles colonies et répond à leurs besoins actuels ». Et, après des années de tumultes sur le plan sociétal et dans les rangs politiques, le 19 mars 1946, la Martinique change de statut et devient département[35] de la France.

Le nouveau changement va, évidemment, entraîner des transformations dans tout le système. La population aura maintenant les mêmes droits que les Français de la France métropolitaine. Elle sera « totalement assimilée dans tous les domaines social, culturel, linguistique, politique, économique, législatif ».[36] Mais le chemin post assimilation est ardu, peut-être plus que ne le croyaient les Martiniquais.

Dans un chapitre intitulé « *Le temps des désillusions (1946-1959)* », Armand Nicolas peint un tableau plutôt morne du paysage social martiniquais suite à son nouveau statut de département de la France. La population vit dans une « misère atroce »[37] aggravée par « un profond fossé entre une minorité de gros possédants (principalement les familles békés[38]) et la majeure

[33] Comme la plupart de ses voisines insulaires en quête de l'établissement de leur propre identité, la Martinique sera le lieu de multiples troubles sociétaux et de catastrophes naturelles. Pour en citer quelques-uns : la grève générale de février 1900, l'éruption de la Montagne Pelée en 1902 et les pertes humaines et économiques massives qui en résultent, les bouleversements économiques et sociaux suite à des crises dans la production sucrière et l'industrie rhumière, la déclaration de la Première Guerre Mondiale et toutes les conséquences qu'elle va entraîner, la grande crise mondiale de 1929 (Sources : Nicolas, Armand. *Histoire de la Martinique de 1848 à 1939, Tome 2*, 1996, pp. 151-210.

[34] Nicolas, Armand. *Histoire de la Martinique de 1939 à 1971, Tome 3*, 1998, pp. 112-113.

[35] Département : division administrative placée sous l'autorité d'un préfet nommé par le gouvernement. Le Conseil Général, élu, gère le budget départemental.

[36] Nicolas, Armand. *Histoire de la Martinique de 1939 à 1971, Tome 3*, 1998 (p. 111) cite un message du Comité Martiniquais de Libération Nationale, invitant les habitants à participer aux Etats Généraux du Conseil National de la Résistance.

[37] *Idem,* pp. 133-137.

[38] « *Béké* » est la nomination donnée aux descendants des colons. Après l'abolition de l'esclavage, ils gardent le monopole sur l'économie de l'île, leurs usines et champs continuant à tourner à plein régime avec le labeur des anciens esclaves qui « *ne s'étaient maintenus au rude travail des champs de canne, que parce qu'ils n'avaient pas d'autres emplois et que leur attache coutumière à la terre des colons imprévoyants était plus obligée que consentie* » (Fortuné, 2000, p. 472). Avec la départementalisation, il n'y a eu quasiment aucun changement dans le statut et le pouvoir de cette tranche minoritaire de la population. Ils gardent la main forte principalement sur l'économie et se hissent aux positions de responsabilité présidant, par exemple, la Chambre de Commerce et d'Industrie à la fin des années cinquante (Nicolas, 1998, pp. 178-179), positions qui leur conféraient également

partie de la population ». Suivront donc grèves, émeutes et guerres politiques. Un peu plus de dix ans après la départementalisation, le Conseil Général parle de « malaise économique et social grave que connaissent les DOM, malaise dû notamment à la misère, au chômage, aux incertitudes de la jeunesse quant à son avenir, situation aggravée par le comportement raciste de certains éléments de la population métropolitaine » (rapport du Conseil Général cité dans Nicolas, 1998).

En 1982, la Martinique change de statut, une fois de plus, pour devenir région de la France :

> « La loi du 2 mars 1982 crée véritablement les régions et leur attribue un statut de collectivité territoriale,[39] qu'elles ont effectivement acquis le 16 mars 1986 avec l'élection des conseillers régionaux au suffrage universel. La région a reçu une compétence générale de planification, de protection des intérêts économiques et sociaux, une série de compétences particulières (formation professionnelle, lycées) et, surtout, un pouvoir de créer des services ainsi que de participer à des dépenses de fonctionnement si leur objet présente un intérêt régional direct. Elle s'intègre enfin à la vie économique par la participation possible au capital des sociétés de développement régional (SDR), des sociétés régionales de financement et des sociétés d'économie mixte. Les régions d'outre-mer relèvent d'un régime fiscal particulier ».[40]

L'histoire de la Martinique n'est, bien entendu, pas faite que de conflits et de bouleversements. Cependant, de manière générale, du temps de l'esclavage jusqu'aux années quatre-vingts où elle trouvera peu à peu son équilibre et une certaine stabilité socio-économique et politique, les années seront mouvementées pour la Martinique. Pour les autres îles de la Caraïbe qui avaient demandé et acquis leur indépendance, un sentiment de fierté nationale émergeait, comme l'expression collective d'une appartenance à un espace identitaire. Mais la Martinique, elle, semblait vaciller dans une mer de notions et de concepts,

---

un poids politique considérable. L'appellation de « *béké* » différenciait les « blancs des îles » des « blancs de métropole » nommés « *zoreilles* ».

[39] « *Les collectivités territoriales sont des personnes morales de droit public distinctes de l'État et bénéficient à ce titre d'une autonomie juridique et patrimoniale* » http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/collectivites-territoriales/categories-collectivites-territoriales/qu-est-ce-qu-collectivite-territoriale-ou-collectivite-locale.html

[40] Source : INSEE, *Tableaux Économiques Régionaux Martinique 2009-2010* http://www.insee.fr/fr/insee_regions/martinique/themes/ter/ter2010/ter2010_01_ma.pdf

de territoires et de pays, de « *nous* » et de « *eux* », de '*ta-nou*' et de '*ta-yo*,[41] de questionnements complexes et incessants opposant son statut de 'département d'outre-mer' de la France et celui de son identité insulaire dans l'archipel Caribéen, entourée d'autres îles qui se disaient 'pays'.

Ce trouble était d'autant plus fort face à une départementalisation qui promettait l'égalité sociale entre les populations des Antilles et celle de la Métropole mais qui semblait avoir défailli. Elle laissait place, dit Justin Daniel, à la « pérennisation de rapports sociaux structurés par de profondes inégalités largement héritées d'un passé douloureux qui affleure en permanence les consciences. Au désenchantement généré par le processus contrarié de la départementalisation, s'ajoute donc le constat sans appel d'une situation sociale caractérisée par diverses formes de pauvreté, de précarité et d'exclusion (Daniel et al. 2007) que ne parviennent pas à résorber les politiques publiques de développement » (Daniel 2009). Aussi, au début de l'année 2009 les Antilles sont le théâtre de mouvements sociaux qui « ont incontestablement été d'une ampleur, d'une durée et d'une intensité rarement égalées dans ces territoires à l'histoire sociale pourtant passablement mouvementée ».

[41] Lors de la grande grève de février 2009 qui immobilise le pays pendant presque deux mois, des milliers de Martiniquais marchent dans les rues et, à travers les termes '*ta-nou*' (le nôtre, ce qui est à nous) et '*ta-yo*' (le leur, ce qui est à eux), expriment une forte revendication collective de tout ce qui leur appartient et qui ne doit pas être volé ou détruit, au sens figuré du terme. Ils désignent, en premier lieu, les békés, nommés « *pwofitè* » accusés de faire du profit sur le dos du plus faible, en conséquence, ici, sur le dos des Martiniquais. Dans la rue, on entend scandé « *nou ké fouté yo déwô* », la menace de mettre les békés 'dehors' : « *aux côtés d'un NOUS béké qui date de l'esclavage déjà, un NOUS antillais émerge dans l'espace social, et balaie tous les écrans idéologiques qui tentaient de l'empêcher. Cette émergence découle objectivement de l'identification par les Antillais, d'un « ennemi » commun responsable des problèmes qui les assaillent* » (Sméralda, Juliette. *2009 : Guadeloupe Martinique. Des sociétés en révolte*. p. 39). Cet épisode historique est, à la base, le résultat d'une lutte contre la vie chère aux Antilles. Mais, en son sein, il portait des blessures anciennes et ouvrait un lieu de parole soudain et disponible pour tous ceux qui voulaient parler. Au niveau administratif et politique, officiellement, les thèmes adressés relevaient des questions de l'économie et du coût élevé de la vie. A l'échelle sociale, la population soulevait, à sa manière, des questions d'appartenance et de division sociale, de « *nous* » et de « *eux* ». Cette notion d'appartenance et de revendication de ce qui est propre à la Martinique, nous l'entendons, par exemple, lors de nos entretiens et la retrouvons dans les questionnaires dans lesquels certains directeurs d'établissement et d'enseignants parlent de la nécessité de préserver la langue créole qui fait partie du patrimoine de la Martinique et expriment parfois leur mécontentement lorsqu'ils entendent « *les blancs parler créole* », et leur sentiment d'être dépouillés de quelque chose qui leur est propre et singulier, quelque chose à laquelle « eux » n'ont pas le droit de toucher.

1.1.1.3 La Martinique aujourd'hui



Figure 1. Carte de la Martinique[42]

1.1.1.3.1 Démographie

La Martinique, département insulaire français, est située dans la mer des Caraïbes à 7000 kilomètres de la France, entre deux îles anglophones, la Dominique et Sainte Lucie. D'après l'Institut national de la statistique et des études économiques, l'île s'étend sur 1128 km², avec une largeur d'environ 24 kilomètres.

Selon les études de l'INSEE, « la Martinique est la plus petite région du territoire français par sa superficie et la plus dense en peuplement, après l'Île-de-France ». Au 1er janvier 2015, sa population est estimée à 395 027 personnes avec la capitale Fort-de-France regroupant 85 667 habitants.[43] Depuis quelques années, le vieillissement de la population martiniquaise inquiète les statisticiens. Selon les enquêtes de l'INSEE, « Alors que le nombre de jeunes de moins de 20 ans diminue au rythme annuel de 0,5 % par an, le nombre de personnes âgées de 60 ans ou plus augmente de 2,7 % chaque année. Avec un effectif de 110 000 contre 79 000, les jeunes

[42] Source : http://www.domnik.net/topoi/a/maps/cia05/martinique_sm05.gif (domaine public)

[43] Insee. *Recensement de la population. Populations légales en vigueur à compter du 1er janvier 2015* http://insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/recensement/populations-legales/pages2014/pdf/dep972.pdf

sont aujourd'hui encore plus nombreux, mais si les tendances récentes se poursuivent, cela ne sera plus le cas dans les prochaines années ». De plus, ils remarquent, que dans le temps, les naissances diminuent et que « la fécondité atteint tout juste le seuil de renouvellement des générations, soit 2,1 enfants par femme ».

La population de l'île est également affectée par le phénomène de migration. Certes, cela n'est pas comparable à l'émigration massive des personnes vers l'Hexagone dans les années 1970, ni aussi déstabilisant pour l'île. Cependant, avec le vieillissement croissant de la population et le « taux de natalité de plus en plus faibles […], l'émigration de plus en plus forte des jeunes martiniquais en âge de travailler [qui] se dirigent essentiellement vers l'Île-de-France, dans l'espoir de trouver un emploi »[44] pèse lourdement dans la balance de l'avenir de l'île.

1.1.1.3.2 Economie

Selon l'Institut national de la statistique et des études économiques, le produit intérieur brut de la Martinique pour l'année 2010 est 8,128 millions d'euros. En 2011, une hausse de 1% le hisse légèrement à 8,271 millions d'euros.[45] L'Insee rapporte que l'économie de la Martinique connaît un fort déséquilibre et, « Comme pour les autres départements d'Outre-mer, la dépendance de la Martinique avec l'extérieur est importante » avec, en 2011, un déficit commercial qui « s'élève à 2,4 milliards d'euros, en hausse de 10 % ». Le secteur de l'export est en difficulté, « les exportations martiniquaises sont peu variées. Elles se composent essentiellement de pétrole raffiné, de banane et de rhum. En 2011, le pétrole raffiné représente 34 % du montant total des exportations contre 42 % en 2010. Le volume des exportations chute de moitié ».

En 2011, les produits pétroliers raffinés et le coke rapportent 112,8 millions d'euros en exportation,[46] l'agriculture, la sylviculture et la pêche 84,1 millions, les denrées alimentaires, boissons et produits à base de tabac 52,1 millions, et les autres produits industriels 40,7 millions. Un quart des exportations agricoles viennent de l'industrie bananière avec la France comme destination unique ; le rhum compte pour 10 pour cent avec des envois quasi exclusifs

[44] Insee. *Présentation de la région : Martinique.*
http://www.insee.fr/fr/regions/martinique/default.asp?page=faitsetchiffres/presentation/presentation.htm
[45] Insee. *Les comptes économiques de la Martinique en 2011 : une croissance timide*
http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=23&ref_id=19071
[46] Insee. *L'année économique et sociale 2011 en Martinique*, AntianeEco, n° 75.
http://www.insee.fr/fr/insee_regions/martinique/themes/ae_bilan/aes75ma/aes75ma.pdf

vers la France métropolitaine. Si les importations proviennent principalement de la France métropolitaine et de l'Europe, selon les statistiques, entre 2010 et 2011, les importations des autres îles de la Caraïbe « progressent de trois points suite à la hausse des achats de pétrole raffiné ». Cette hausse serait-elle annonciatrice de nouvelles tendances dans les importations inter-îles ?

Selon ce même rapport, l'économie est encore affaiblie par la baisse de création d'entreprises, une baisse de 18 pour cent dans les secteurs marchands non agricoles, « la plus forte baisse enregistrée ces dix dernières années ». Cette diminution d'activité a été moins ressentie chez les auto-entrepreneurs. Cependant, la création de ces entreprises ne génère « qu'un seul emploi, celui de l'entrepreneur ». Autre secteur, celui du tourisme qui, après une année 2010, quelque peu difficile, voit des augmentations dans les fréquentations des établissements ainsi que dans les durées des séjours des clients. Le taux de chômage reste élevé à 21 pour cent avec 35 000 personnes de la population active au chômage en 2011. Ceci affecte davantage les femmes, les « femmes actives âgées de 25 à 49 ans sont 24 % à être au chômage (+1 % sur un an), contre 18 % pour les hommes (- 1 %) ».

Le rapport d'AntianeÉco souligne la difficulté des jeunes à s'insérer sur le marché du travail malgré une baisse du taux de chômage chez les hommes, « 60 % des actifs de 15-24 ans sont au chômage en 2011, contre 62 % en 2010 ». En ce qui concerne le chômage de longue durée, les chiffres sont élevés : « 28 700 Martiniquais sont au chômage de longue durée, c'est 3 400 personnes de plus qu'en 2010. Ils représentent 17 % de la population active contre 15 % en 2010 ». Les femmes sont les plus touchées, elles sont « plus nombreuses que les hommes à demeurer plus d'un an au chômage ». Le rapport explique que « Cette stabilité du chômage est notamment due aux sorties du marché du travail : près de 11% des retraités de 2011 travaillaient un an plus tôt. C'est aussi le cas de 16 % des autres inactifs. Ces sorties ont en partie compensé les pertes d'emploi et l'arrivée des jeunes sur le marché du travail ».

La conjoncture économique de la Martinique, de manière globale, est donc traversée d'une incertitude. Mais cette situation n'est pas un cas isolé dès lors qu'on la compare avec celles des autres îles avoisinantes.

1.1.2 La Dominique : l'histoire de « l'île entre deux eaux »[47]

> « The truth is that given the pernicious history of European colonization around the world, no island has retained its entirety of itself for very long after being "discovered" by Europeans »[48]

Comme partout ailleurs dans les autres îles de la Caraïbe, avant l'arrivée des Européens, la Dominique était habitée par les Kalinago.[49] Ils sont les derniers groupes des voyageurs arrivés à la Dominique en l'an 100 avant J.-C,[50] un peuple pratiquant principalement l'agriculture et la pêche. Les Kalinago sont des descendants du peuple mongol originaire du continent asiatique. Ce peuple nomade, en chassant des troupeaux de buffles et d'autres animaux, aurait fait la longue traversée vers l'Amérique du Nord en passant par le détroit de Béring, il y a environ 35 000 ans. Ils s'installent sur le continent nord américain et donneront naissance aux diverses tribus des "Indiens d'Amérique". Au fil du temps, certains groupes descendent progressivement vers le continent sud américain et, plus tard s'installeront dans les îles de l'archipel caribéen où ils seront découverts bien plus tard par Christophe Colomb.

Le dimanche 3 novembre 1493, Christophe Colomb passa au large d'une masse de terre qu'il nomma Dominica, ignorant son nom précolombien : Wai'tukubuli. Ce dernier qui signifie dans la langue des Kalinago « grand est son corps » faisait référence à la topographie montagneuse de l'île. Si les autres îles, telle que la Martinique, ont vite séduit les Européens en quête de richesses économiques, la Dominique, en raison de son paysage déchiqueté, n'invite guère les visiteurs à s'y installer. De plus, les habitants de l'île, nommés Indiens des Caraïbes par les Européens, repoussent toute tentative d'occupation par les inconnus avec une férocité qui décidera de l'avenir même de l'île. En 1520, l'Espagne confère à Antonio Serrano le statut et pouvoir de gouverneur de la Dominique. Il est chargé de la coloniser au nom de sa patrie mère. Ses efforts seront vains, il sera repoussé par les Kalinago qui garderont pour quelque temps encore la possession de l'île.

---

[47] Par sa position géographique, la Dominique est bornée par deux corps d'eaux, la Mer des Caraïbes à l'ouest et l'océan Atlantique à l'est. L'expression ici fait cependant référence au positionnement de l'île dans les affaires politiques et économiques de la période pré et post coloniale, une île jamais totalement « prise », souvent nommée terrain neutre.

[48] Paravisini-Gebert, Lizabeth. *" Soi-Disant Columbuses": The Discovery of Dominica's Boiling Lake and the Commodification of Knowledge in Colonial Societies*, New West Indian Guide / Nieuwe West-Indische Gids vol. 82 no. 3 & 4 (2008): 237-263.

[49] Honychurch, Lennox. *The Dominica Story: a history of the island*.

[50] Honychurch, Lennox. *Important dates in Dominica's history*, http://www.lennoxhonychurch.com/article.cfm?Id=394

En 1625, les Espagnols cèdent l'île aux Français. Mais le triomphe de ces derniers sera ponctué par des affrontements sans fin avec les Anglais pour la possession du territoire. Malgré un accord passé entre les deux camps en 1660 pour laisser l'île aux Kalinagos, l'affrontement va continuer jusqu'à 1814 lorsque l'île devient définitivement britannique.

Au cours de son histoire, la Dominique sera donc occupée tantôt par les Français, tantôt par les Anglais. En 1627, écrit l'historien Honychurch, l'île est déclarée sous le régime anglais par le Comte de Carlisle. Une occupation fantomatique puisqu'aucun Anglais ne met pied sur l'île au nom de la colonie britannique. Les Français n'acceptent pas ce décret britannique et déclarent l'île, avec d'autres îles des petites Antilles, sous la gouverne de la France. Ceci est maintenu en dépit du fait que, comme avec les Anglais, aucun Français ne se présentera sur l'île pour remplir la fonction de colonisateur formel au nom de la France. La lutte entre les Anglais et les Français pour les droits terrestres de la Dominique finira par ressembler peu à peu au jeu d'enfants de celui qui aura le dernier mot.

En 1727, la Dominique est officiellement française, gouvernée par M. Le Grand (Honychurch, 1995). Cependant, ce nouveau statut ne dure que quelques années puisqu'en 1731, les pouvoirs anglais et français demandent le départ des habitants de l'île à l'exception des Kalinagos. Ce statut de neutralité de l'île sera concrétisé dans le Traité d'Aix la Chapelle qui interdisait la colonisation de l'île par les Européens ; la Dominique sera laissée au Kalinagos. Les conflits continuent toutefois entre les Français et les Anglais. Ces derniers, dans une attaque, accusent les premiers de ne pas respecter le traité. Entre 1763 et 1778, l'île revient à nouveau entre les mains de la Grande Bretagne.

Mais, la colonisation de l'île pour les Anglais ne sera pas chose facile. Profitant des conflits générés par les deux nations, beaucoup d'esclaves s'enfuient pour se cacher dans les montagnes. Cecilia Green explique qu'à partir de 1763, « lorsque les Anglais tentent d'établir une colonie formelle à la Dominique, leurs projets sont interrompus par les « insurrections chroniques et inlassables des Marrons contre les habitations »[51]. L'auteur poursuit en citant des dates de certaines grandes rébellions, précisant que la plupart de ces rebellions prenait

[51] Green, Cecilia. *A recalcitrant plantation colony: Dominica, 1880-1946*. p. 43-71 « When Dominica was finally claimed and settled as a formal colonial project by the British after 1763, the attempt to establish a "normal" plantation structure and rhythm of life was interrupted over the next fifty years by chronic and unremitting Maroon insurgency against the plantations ».

source dans « la défense des droits de propriété, des revendications typiques de la population paysanne »[52].

Aussi, selon Green, l'île devient un lieu accueillant pour les marginaux des grandes plantations sucrières de la Martinique et de la Guadeloupe.[53] Ces Européens marginaux partageaient l'île avec ceux qui cherchaient à se protéger des autorités européennes. En raison de la population moins élevée de colons sur son sol comparé aux îles avoisinantes, surtout la Guadeloupe et la Martinique et, grâce à sa topographie « quasi impénétrable » (Green, 1999), la Dominique devient une forteresse inattendue accueillant déserteurs Européens,[54] esclaves et marrons des autres îles. Honychurch (1995) précise qu'entre 1785 et 1786, les insurrections des Marrons atteignent l'échelle de guerre avec des attaques organisées par des chefs Marrons puissants tel que Balla.

La Dominique restera ainsi une des dernières îles de l'archipel caribéen à être occupée par les colons. Elle n'aura jamais de grandes habitations sucrières avec des promesses économiques à faire rêver les investisseurs les plus avides. En tant que colonie, son rendement en produits d'export sera pauvre ; cinquante ans après l'occupation britannique, « en 1815, la Dominique ne produit que 2205 tonnes de sucre contre les 11,590 tonnes produites par St Vincent, une autre petite colonie sucrière qui s'était développée tardivement ».[55] Elle aura plutôt de petites plantations de café et servira de port de ravitaillement pour les voyageurs qui s'y amarrent pour marchander avec les Kalinago pour des vivres et du tabac. Ces derniers, au fil du temps et, face aux moyens de force importants employés par les colons, se retireront

[52] *Idem* : «There were major rebellions in Dominica in 1844, 1853, 1893, and 1898. The distinguishing feature of all these rebellions or violent protests was the defense of land and property rights, typical of peasant or peasantized populations. This was particularly the case with the most significant of them, the 1844 "guerre negre," which ended in brutal suppression for the participants, numbered at between 1,200 and 1,500. The authorities killed one of the ringleaders and placed his head on a pole at the village crossroads as a deterrent to others. Three hundred persons were taken prisoner and ninety-four eventually brought to trial, resulting in ninety convictions and one hanging. Four protesters had been killed by the militia who suffered no fatalities ».

[53] *Idem* : « Dominica's Frontier colonial economy had evolved incrementally as a place of refuge for those who lived, produced, and traded on the margins and in the interstices of the formal colonial order centered in the major (French) sugar islands. It was a location of secondary European and Creole settlement for those who had been displaced by the monopolistic, racially exclusive, and monocrop sugar plantation regime which consumed the social and spatial landscape of Martinique and Guadeloupe, the nearby mother colonies ».

[54] Honychurch, Lennox. *Important dates in Dominica's history*. En 1567, dit l'auteur, viennent les premiers rapports des Marrons et des déserteurs blancs cohabitant avec les Kalinago.

[55] Green, Cecilia. *A recalcitrant plantation colony: Dominica, 1880 to 1946*, New West Indian Guide / Nieuwe West-Indische Gids vol. 73 no. 3 & 4 (1999): « fifty years later, in 1815, Dominica produced only 2,205 tons of sugar, compared to 11,590 tons produced by St. Vincent, another late-developing and minor sugar colony ».

progressivement dans les montagnes pour échapper à l'invasion des Européens et aux maladies qu'ils apportent.

En 1805, dit Honychurch, a lieu la dernière tentative des Français pour saisir l'île. Lors de cette attaque menée par le Général La Grange de la Martinique, la ville de Roseau est prise et brulée ; c'est le deuxième grand incendie de la ville en 25 ans. Les Français sont cependant repoussés par les Anglais et doivent abandonner leurs projets de siège. La Dominique restera sous la gouverne de la Grande Bretagne jusqu'en 1978. Pendant ce temps, plusieurs autres événements ouvriront la voie aux bouleversements sociaux qui façonneront l'avenir de l'île.

En 1832, trois noirs sont élus pour faire partie du nouveau gouvernement réclamé par les propriétaires des plantations de l'île. Entre 1836 et 1838, les noirs sont majoritaires à l'assemblée, chose inédite dans les colonies britanniques. La Dominique sera unique dans ce cas. Green (1999) qualifie la Dominique d'« économie de plantation marginale ». A l'encontre des autres colonies britanniques,[56] elle se singularise par son « ascension immédiate post émancipation au pouvoir politique formel par le contrôle électif d'un "ascendant mulâtre"».[57]

Le paysage social, économique et politique de la Dominique sera perturbé par plusieurs émeutes (1844, 1856 et 1893), révoltes, remaniements du gouvernement ainsi que par des catastrophes naturelles. En 1838, après une période 'd'apprentissage' de l'émancipation des esclaves prononcée en 1834, les habitants de l'île entreprennent de bâtir la nouvelle société libre (Honychurch, 1995). Lennox Honychurch décline ainsi les temps forts de cette période post émancipation jusqu'à l'avènement de l'indépendance en 1978. Le pouvoir politique dont jouissaient les propriétaires et autres individus de couleur libres est retiré en 1896 après un vote de l'assemblée générale qui réinstaure le statut de Colonie de la Couronne Britannique à la Dominique. Cette colonie accueillerait, en 1902, à la suite de l'éruption de la Montagne Pelée, des réfugiés Martiniquais ; certains s'installeraient de façon permanente dans le sud de l'île, s'ajoutant à la population française présente à la Dominique. Ce groupe contribuera à la diversité linguistique et culturelle de l'île.

[56] Green compare la Dominique aux îles de la Barbade et de la Jamaïque.

[57] Green : « Dominica was almost the antithesis of Barbados in many ways, with […] the immediate post-emancipation accession to formal political power, through elective control of the legislature, of a "Mulatto Ascendancy" ».

Dans tout ce tumulte, on entend peu parler du peuple Kalinago. Leur petite population, d'environ 400 personnes, reste plus ou moins à l'écart, retranchée dans des villages établis sur la côte nord-est de l'île, survivant de l'agriculture d'autosuffisance, de la pêche et du commerce avec les îles de Marie Galante et de Guadeloupe. En 1903, la Grande-Bretagne leur *"*donne*"* 1,497 hectares de terrain que l'administration nomme « la Réserve Caraïbe ». Par loi, ces terres sont la propriété de tous les Kalinagos ; elles ne peuvent faire l'objet de vente ou d'achat. Les Kalinagos ont des droits usufruits et un Kalinago peut utiliser un terrain inoccupé après une simple demande à la municipalité. Cette demande est étudiée par le Conseil de la municipalité selon le « *Carib Reserve Act* », une loi établie en 1978. Suite à l'établissement de la Réserve, un chef est nommé pour présider le Conseil des Caraïbes. Plus tard, il sera représentant du peuple Kalinago au sein du gouvernement.

Honychurch évoque le retour du droit de vote à une législation élective en 1925, triomphe suivi par l'effondrement de la Bourse de Wall Street en 1929 qui, précise l'auteur, jettera l'économie de la Dominique dans un état de quasi paralysie qui durera une vingtaine d'années.

En survolant quelques pages de l'histoire (le début de l'industrie bananière, l'inclusion du Conseil des Caraïbes au gouvernement, la fondation de partis politiques…), nous arrivons aux années 1960 à 1980, période marquée par l'instabilité politique. Après deux élections générales en 1961 et 1966 (remportées par le parti travailliste), la Dominique gagne le statut d' « Etat autonome associé » à la Grande-Bretagne. En cette même année 1967, le nouvel État aura son hymne national et son drapeau officiel ainsi qu'un jour déclaré 'journée nationale' à la date du 3 novembre.

Les années qui suivent ces événements sont mouvementées. Des troubles politiques et sociaux provoquent des émeutes (1968,1971, 1973, 1977) qui immobilisent l'île. Le 3 novembre 1978, la Dominique est déclarée une nation indépendante, une démocratie parlementaire. Elle est maintenant ancienne colonie de la Grande-Bretagne et fait partie du Commonwealth, une organisation regroupant 54 pays membres sous la direction de Sa Majesté Elizabeth, II reine d'Angleterre. [58]

[58] L'organisation a été crée en 1926 et propose un espace de collaboration entre les pays membres. La Dominique a rejoint le Commonwealth en 1978 lors de son indépendance.

1.1.2.1 Evolution d'un pays dans le sillage de l'indépendance

La Dominique a à peine le temps de jouir pleinement de ce nouveau statut de nation libre et indépendante qu'elle doit faire face aux émeutes en mai 1979 qui opposent la population à la police ainsi qu'à un cyclone dévastateur en août de cette même année[59]. Le pays 'nouveau-né' qui ne s'est pas encore totalement remis du redressement économique forcé - provoqué par la crise économique de 1929 - est démoli dans l'espace de quelques heures, infrastructures, forêts et champs agricoles rasés, routes ensevelies ou détruites. 80 pour cent de la totalité des maisons de l'île sont ravagées et 75 pour cent des plantations bananières et cocotiers (produits principaux d'exportation agricole) sont détruits[60]. Les effets sociaux et économiques de cette catastrophe sont désastreux et immédiats.

Des migrations 'massives'[61] ont lieu vers d'autres îles de la Caraïbes ainsi que vers le Canada, la Grande-Bretagne et l'Amérique du Nord. Ces migrations, suivies par d'autres au fil des ans, auront de sérieuses répercussions sur la démographie et l'économie de la Dominique qui se manifestent encore de nos jours. L'année qui suit le passage du cyclone David, Mary Eugenia Charles remporte les élections générales avec une majorité écrasante et devient la première femme Premier Ministre de la Caraïbe. Elle restera au pouvoir durant trois mandats consécutifs, soit quinze ans, jusqu'à l'arrivée du parti UWP (United Workers Party) en 1995 dirigé par Edison James. Ce dernier devrait laisser la place au parti travailliste (Dominica

[59] David est un cyclone de catégorie 5 qui a fait des ravages dans la Caraïbe fin août et début septembre 1979. Initialement attendu à la Barbade, le cyclone change de trajectoire dans l'espace de quelques heures et frappe la Dominique de plein fouet avec des vents de 240 km à l'heure. La population de l'île n'était pas préparée à une telle catastrophe ; très peu de mesures avaient été prises pour prévenir l'arrivée de cette force de la nature. Avec furie, David rase tout sur son passage, arrachant arbres et maisons sans distinction. Les sommets des montagnes et les flancs des collines sont laissés nus, provoquant des glissements de terrains et des inondations meurtrières. Trois quarts de la population sont sans domicile, sans denrées alimentaires et eau potable et sans contact avec le monde extérieur. Le cyclone poursuivra son trajet destructeur vers le nord jusqu'à l'état de Floride. En comparant la Dominique (sa superficie, l'effectif de sa population, ainsi que sa situation économique et les pertes subies par la catastrophe) aux autres pays atteints, les rapports affirment que l'île (avec la République Dominicaine) a eu le pire du cyclone. Elle aura le plus de mal à se remettre de ses pertes. Etant nouvellement indépendante, elle devra dépendre des aides de l'extérieur. Le bilan du David est déterminant : il est classé l'un des pires cyclones du 20^{e} siècle et son nom est retiré de la liste d'usage des noms de cyclones.

[60] Lawrence, Miles (1979). *Hurricane David preliminary peport*, p.3, National Hurricane Center http://www.nhc.noaa.gov/archive/storm_wallets/atlantic/atl1979-prelim/david/prelim03.gif

[61] Pour la petite population de l'île, le départ de plusieurs centaines de personnes est loin d'être anodin et va créer un déséquilibre au niveau de la population et de la main d'œuvre encore plus prononcé que celui laissé par le passage du du cyclone.

Labour Party) en 2000. Le parti travailliste est aujourd'hui à son troisième mandat consécutif à la tête du gouvernement.[62]

1.1.2.2 La Dominique aujourd'hui



Figure 2 - Carte de la Dominique[63]

1.1.2.2.1 Démographie

La Dominique est la plus grande des Îles du Vent. Elle est située entre deux îles françaises, au nord de la Martinique et au sud de la Guadeloupe. Elle est populairement nommée le « Nature Isle of the Caribbean » en raison de la forêt luxuriante qui couvre 60 pour cent de sa surface, de ses nombreux cours d'eau (ses habitants vantent qu'il y a 365 rivières, une pour chaque jour de l'année), et de la diversité de sa flore et de sa faune.

En raison d'une émigration constante, depuis 1979 et, principalement en destination des pays du nord et de l'Europe, la population de la Dominique n'a pas évolué de manière significative

[62] Central Statistical Office Ministry of finance, Government of the Commonwealth of Dominica. *Commonwealth of Dominica 2011 population and housing census, Preliminary report*.

[63] Source : http://www.lib.utexas.edu/maps/americas/dominica.gif (domaine public).

au cours des trente ans qui ont suivi son indépendance. Pendant les trois dernières décennies, la population a stagné entre 69,000 et 74,000 habitants. Selon le rapport préliminaire[64] publié par le bureau de recensement du Ministère des Finances de la Dominique, l'île comptait 71,293 habitants avec une espérance de vie de 77,5 ans en 2011.[65] Dans une étude publiée par le Programme des Nations Unies pour le développement, la Dominique figure parmi les pays du monde où la population a l'espérance de vie la plus longue : « la Dominique comptait en mars 2007 vingt-deux centenaires, soit une proportion qui triple celle des pays développés ».[66]

L'absence de croissance dynamique dans la population résulte de plusieurs facteurs. Le phénomène d'émigration demeure un des facteurs majeurs influant sur le développement démographique de ce petit état. Le rapport du bureau de recensement affirme que de 2001 à 2010 la population de l'île devait atteindre l'effectif approximatif de 75,106 habitants dépassant pour la première fois les 73,795 personnes enregistrées lors du recensement de 1981. Ce chiffre ne sera toutefois pas atteint en raison de mouvements migratoires importants : selon le rapport, environ 4000 personnes auraient émigré entre 2001 et 2010, soit environ 6 pour cent de la population de 2011.

Un taux de naissance en baisse significative ne contribue pas à une amélioration de la situation. Le tableau ci-dessous reprend les données statistiques du bureau de recensement sur les naissances et les décès à la Dominique enregistrés sur six ans.

Tableau 1. Naissances et décès de 2005 à 2010 à la Dominique

Année	Naissances vivantes	Décès
2005	1,009	489
2006	1,035	536
2007	904	567
2008	964	545
2009	943	559
2010	933	588

[64] Central Statistical Office Ministry of finance, Government of the Commonwealth of Dominica. *Commonwealth of Dominica 2011 population and housing census, Preliminary report*.

[65] Source : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo/dominique/

[66] Ellis, Erika. *Accroître la visibilité des sexospécificités dans la gestion des risques de catastrophe et des changements climatiques dans les Caraïbes : Bilan de pays sur le Commonwealth de la Dominique* ; Caribbean Risk Management Initiative pour le Programme des Nations Unies pour le développement, 2009, http://www.undp.org.cu/crmi/docs/crmi-gttfcnadominica-bp-2009-fr.pdf.

En effet, on constate ici que le nombre de décès reste plus ou moins stable, tandis que le taux des naissances chute. Le taux de naissances annuel est insuffisant pour réparer le déséquilibre créé par les décès et l'émigration.

1.1.2.2.2 Economie

L'économie de la Dominique est majoritairement tributaire de la production venant des secteurs de l'agriculture et de la pêche. En 2009, l'agriculture rapporte EC[67] $41,2 millions du total des exports qui lui est chiffré à EC $91,81 millions.[68] Le secteur du tourisme joue un rôle secondaire, même s'il prend une place de plus en plus importante sur la scène économique grâce à des stratégies de diversification mises en place par la gouvernement dans un effort de restructuration de l'économie suite à la crise économique mondiale provoquée par l'effondrement de la bourse Américaine en 2001.

Depuis sa prise d'indépendance de la Grande-Bretagne en 1978, la Dominique a été confrontée à des difficultés importantes qui ont freiné de manière considérable son développement économique et social. Rendue particulièrement vulnérable par son emplacement géographique (île située sur la trajectoire des ouragans dans la Caraïbes), elle a été frappée par plusieurs catastrophes naturelles successives dans les années qui ont suivi son indépendance. A peine redressée après les dégâts causés par le cyclone David en 1979 qui laisse environ 75 pour cent de la population sans domicile et les cultures complètement dévastées, le pays sera ensuite frappé par d'autres cyclones destructeurs tel que Iris, Luis, Marilyn (les trois cyclones se succèdent au cours de l'année 1995) et Dean (2007). Le secteur de l'agriculture sera le plus durement affecté. Ceci a pour résultat une grave diminution de la capacité de la Dominique à produire et à exporter ses produits sur le marché international.

La production de la banane, produit d'exportation principal de la Dominique, a souffert des catastrophes naturelles et des aléas des marchés internationaux.[69] Les revenus rapportés par l'exportation de la banane chutent de EC $32,46 millions en 2000 à EC $14,21 millions en 2009. Pour maintenir l'économie à flot, il a fallu effectuer des modifications importantes dans les choix des produits à exporter. La décision d'introduire d'autres cultures et de développer

[67] Devise : dollar des Caraïbes orientales.

[68] Central Statistical Office Ministry of finance, Government of the Commonwealth of Dominica. *Commonwealth of Dominica selected economic indicators*.

[69] Caribbean Development Bank and Government of the Commonwealth of Dominica. *Country poverty assessment : Dominica*.

le secteur du tourisme a été prise par le gouvernement il y a quelques années pour stabiliser l'économie du pays. Si une grande partie de la population reste dépendante[70] de l'agriculture,[71] le tourisme représente un marché extrêmement important et est en pleine croissance avec les dépenses de touristes allant de EC $130,10 millions en 2000 à EC $241,87 millions en 2009.[72]

Nous avons présenté les deux îles dans leur contexte historique et contemporain. Nous avons un tableau composé de deux images multidimensionnelles. Nous pouvons maintenant repérer les éléments qui se rapprochent et ceux qui divergent entre les deux contextes de l'étude.

1.2 Les systèmes éducatifs de la Martinique et de la Dominique

L'étude des deux contextes s'inscrit dans le cadre d'une démarche comparative qui demande une approche de chaque système éducatif « dans sa globalité » (Perez *et al.* 2000), et cela pour deux raisons principales.

Premièrement, dans le champ où nous nous situons, celui de l'éducation comparée, une telle démarche est la base de toute recherche. Ainsi, l'éducation comparée, précisent Perez *et al*., étudie le « *fait éducatif* » et « en perçoit la cohérence, la spécificité, elle le relie aux contextes, historique, politique, linguistique, socio-économique, éducatif, à la société ».[73] Les propos de Perez *et al*. rejoignent celui de Bourdieu et Passeron selon lesquels « un système d'éducation doit en effet sa structure singulière autant aux exigences qui définissent ses fonctions spécifiques qu'aux traditions nationales ou aux situations historiques et sociales dans

[70] Selon le rapport, Caribbean Development Bank and Government of the Commonwealth of Dominica. *Country poverty assessment : Dominica*. p. 1-232 : « Almost a third of the labour force is employed by the agricultural sector and it is one of the major sources of foreign exchange earnings ».

[71] Ellis, Erika. *Accroître la visibilité des sexospécificités dans la gestion des risques de catastrophe et des changements climatiques dans les Caraïbes : bilan de pays sur le Commonwealth de la Dominique*. p. 1-27 : « Selon le recensement de 2000, l'agriculture fournissait 40 p. 100 des emplois, l'industrie 32 p. 100 et les services 28 p. 100. Ainsi donc, malgré le glissement de la production bananière au tourisme, 40 p. 100 de la main-d'œuvre travaille encore dans l'agriculture qui reste l'activité principale des hommes et des femmes dans les communautés rurales. Il n'empêche que le déclin de l'agriculture, en particulière de l'industrie bananière, a contraint les paysans soit à cesser de produire soit à s'engager dans d'autres activités économiques pouvant s'avérer moins rentables ».

[72] Central Statistical Office Ministry of finance, Government of the Commonwealth of Dominica. *Commonwealth of Dominica selected economic indicators*.

[73] Perez, Groux et Ferrer. *Education comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison*, p. 49-65.

lesquelles ces exigences sont remplies ».[74]

Deuxièmement, comprendre la spécificité du système éducatif implique une observation fine de la société dans laquelle il est mis en place puisque « la spécificité du système scolaire se retrouve dans la spécificité de ses produits parce que tout le système de valeurs explicites ou implicites de la société globale se trouve engagé dans l'éducation ». Etudier ces systèmes dans leurs contextes sociohistoriques prend d'autant plus de sens que, à en croire Bourdieu et Passeron, « le système scolaire tient plus que tout autre et de façon plus intime à son propre passé et au passé de la culture nationale » (Bourdieu, Passeron 1967).

Cette observation des systèmes éducatifs est un préambule indispensable à notre étude, puisque « l'éducation comparée ne peut pas se concevoir sans une étude préalable des contextes » (Perez *et al.* 2000). D'un côté, cela permet d'avoir une idée d'ensemble de chaque système et de son fonctionnement. Il est fondamental de comprendre le fonctionnement d'un tout afin de comprendre l'existence d'une partie du tout. D'un autre côté, et en symbiose avec le premier point, cela pose les fondements d'une analyse globale dans la deuxième (la recherche) et troisième (les propositions) partie de cette étude. Pour reprendre Perez *et al*., « il faut tout d'abord (…) dégager ce qui est spécifique dans une institution d'enseignement ».

Ainsi, la description détaillée du système scolaire et de ses composantes est une « mise en relation » fondamentale, une mise en parallèle « par laquelle on viserait à expliquer que des traits ou des systèmes de traits, caractéristiques d'une institution scolaire, puissent avoir des propriétés et, en particulier, des fonctions identiques ou comparables, du fait qu'ils occupent des positions homologues dans des systèmes d'enseignement différents, ou encore que des systèmes d'enseignement différents puissent présenter des caractères identiques dans la mesure où ils entretiennent avec les autres systèmes des relations de position ou d'opposition structuralement équivalentes » (Bourdieu, Passeron 1967).

1.2.1 Le système éducatif en France : quelques éléments

L'éducation en France est gratuite et laïque. L'âge obligatoire de scolarisation est de six à seize ans. Le système scolaire est organisé en trois niveaux principaux, l'école, le collège et le lycée. Département et région de la France, la Martinique fonctionne sur le mode du système éducatif français, de même que tous les autres départements qu'ils soient en France

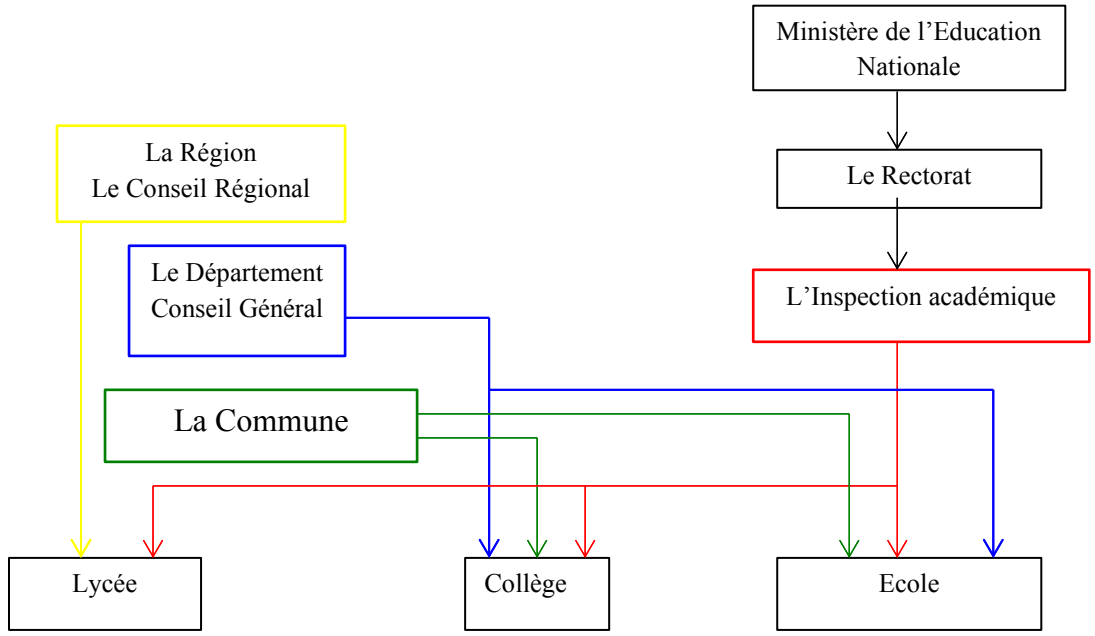
[74] Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude. *La comparabilité des systèmes d'enseignement*.

hexagonale ou en outremer. L'Etat joue un rôle très important dans l'organisation et le fonctionnement du système éducatif en France. Le *Tableau 2* et la *Figure 3* illustrent le rôle prépondérant du gouvernement national et des collectivités territoriales dans le système éducatif.

Tableau 2 - Rôle de l'État et des instances gouvernementales dans le système éducatif en France[75]

Compétences	École	Collège	Lycée
Investissements (construction, reconstruction) équipements et fonctionnement	Commune	Département	Région
Dépenses pédagogiques	Commune	État	État
Personnels enseignants (recrutement, formation, affectation, rémunération)	État	État	État
Programmes d'enseignement	État	État	État
Validation des diplômes		État	État

Figure 3. Organigramme de la structure administrative du système éducatif de la France et la présence du service public dans l'enseignement



[75] Ministère de l'éducation nationale. *L'enseignement scolaire en France*. p. 26.

1.2.1.1 L'école maternelle

L'école maternelle en France est facultative et accueille les enfants de trois à cinq ans. Bien qu'elle ne soit pas obligatoire, la grande majorité des enfants rentrent à l'école maternelle à trois ans. Il y a une baisse progressive des effectifs au niveau de l'école maternelle depuis trois ans à la Martinique. À la rentrée de 2010-2011, 16 567 élèves étaient inscrits dans 78 écoles maternelles dans l'île.[76] En 2011-2012, ce chiffre baisse à 16 247[77] élèves inscrits dans 75 écoles maternelles. Il chute encore à la rentrée 2012-2013 avec 15 798 élèves inscrits dans 72 écoles maternelles.[78]

Nommé le 'cycle des apprentissages premiers' (cycle 1), l'école maternelle comprend généralement trois niveaux ou sections. A trois ans les élèves rentrent en Petite section (PS), passent en Moyenne section (MS), puis en Grande section (GS). Certaines écoles ont une section des tout petits, Toute Petite Section (TPS), appelée parfois Petite section première année, qui accueille les enfants de 2 ans.

Un des traits majeurs qui caractérise l'école maternelle en France est qu'elle est majoritairement publique et qu'elle est gérée par l'État. De ce fait, elle est gratuite et ouverte à tous les enfants en âge de rentrer à l'école maternelle. Elle permet une transition plus aisée entre le monde de la famille ou celui des centres d'accueil de la petite enfance et le monde de l'école, permettant à l'enfant de passer progressivement de son statut d'enfant à celui d'élève. L'école maternelle gratuite agit également comme outil de suppression des inégalités sociales. En effet, tous les enfants y ont droit quelle que soit leur origine sociale et quel que soit le statut socio-économique de leurs parents.

1.2.1.2 L'école élémentaire

L'âge de scolarité obligatoire est fixé à six ans avec l'entrée de l'enfant à l'école élémentaire. L'école élémentaire est principalement publique et gratuite. L'école publique reçoit la plupart des élèves entre six et onze ans. A la rentrée de 2011-2012 par exemple, les écoles élémentaires publiques à la Martinique accueillaient 24 563 élèves contre 2 371 élèves des écoles élémentaires privées.

---

[76] Rectorat de l'académie de la Martinique. *L'académie de la Martinique 2010-2011*, p. 1-31.
[77] Rectorat de l'académie de la Martinique. *L'académie en chiffres 2011-2012*, p. 1-27.
[78] Rectorat de l'académie de la Martinique. *L'académie en chiffres 2012-2013*, p. 1-26.

L'école élémentaire comprend cinq niveaux repartis en deux cycles : le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) et le cycle des approfondissements (cycle 3). Dans le cycle 2 nous trouvons le Cours Préparatoire (CP), le Cours Elémentaire première année (CE1) et le Cours Elémentaire deuxième année (CE2). La Grande section de maternelle est le pont de transition entre l'école maternelle et l'école élémentaire. De ce fait, elle fait partie du cycle des apprentissages premiers et du cycle des apprentissages fondamentaux. Le cycle 3 comprend le Cours Moyen première année (CM1) et le Cours Moyen deuxième année (CM2). A la fin de chaque cycle, les élèves passent des évaluations nationales qui permettent de vérifier leurs connaissances. A la fin du cycle 3, l'évaluation nationale vérifie si les bases nécessaires sont acquises pour une transition de l'école primaire au collège. Il ne s'agit pas d'examen de passage d'un niveau à un autre, l'accès au collège reste ouvert à tous les élèves en fin de cycle de l'école élémentaire.

1.2.1.3 Le collège

La rentrée au collège se fait à environ onze ans. Les élèves y passent quatre ans, dans quatre niveaux se succédant : sixième (6^e), cinquième (5^e), quatrième (4^e) et troisième (3^e). Les quatre niveaux sont organisés en trois cycles : le cycle d'observation et d'adaptation, le cycle des approfondissements et le cycle d'orientation. A la fin du niveau 3^e, les élèves passent un examen national, le Brevet national, qui évalue leurs compétences avant l'entrée dans l'enseignement secondaire supérieur, au lycée.

Comme pour l'école primaire, l'enseignement public secondaire scolarise la majorité des élèves du niveau secondaire inférieur en Martinique. À la rentrée de 2012, 20,861 élèves étaient inscrits au collège dans le public contre seulement 2139 élèves dans les collèges privés.

1.2.1.4 Le lycée

Le lycée comprend deux cycles, le cycle de détermination et le cycle terminal, qui s'étalent sur une période de trois ans. Le cycle de détermination est formé du niveau 'seconde' et le cycle terminal des niveaux 'première' et 'terminale'. En fin de collège, les élèves rentrant au lycée peuvent choisir de suivre un parcours général et technologique ou un parcours

professionnel donnant lieu à un diplôme qui permet de rentrer rapidement dans la vie active ou de poursuivre des études dans un domaine professionnel.

Les élèves qui rentrent au lycée général et technologique passent, après trois ans, le baccalauréat général ou technologique selon leurs filières. Ils peuvent alors poursuivre les études supérieures à l'université ou faire une classe préparatoire pour rentrer dans les grandes écoles. Pour ceux qui choisissent le lycée professionnel, ils peuvent préparer un diplôme de CAP (certificat d'aptitude professionnelle) en deux ans ou un Bac pro (baccalauréat professionnel) en trois ans.

1.2.1.5 L'enseignement supérieur

A l'issue des études secondaires supérieures, les élèves peuvent préparer des diplômes professionnels comme le BTS (brevet de technicien supérieur) ou le DUT (diplôme universitaire de technologie), se spécialisant dans un domaine afin d'intégrer la vie active. Ils ont également la possibilité de rentrer soit dans les écoles supérieures (dont les grandes écoles) soit à l'université.

Les écoles supérieures ont la particularité de l'entrée des étudiants selon des critères de sélection. Elles proposent des formations de haut niveau dans les domaines technologiques et généraux. A l'université (majoritairement publique en France), les étudiants peuvent préparer des diplômes universitaires : une licence (Bac + trois ans), un Master (Bac + cinq ans) ou un Doctorat (Bac + huit ans).

A la Martinique, plusieurs institutions délivrent des enseignements de niveau supérieur donnant lieu à un diplôme de Bac + 2 ou plus. On peut compter les écoles de gestion et de commerce et les lycées offrant des diplômes professionnels supérieurs. L'établissement de l'enseignement supérieur principal est l'université des Antilles et de la Guyane, avec des campus dans les départements de la Martinique, de la Guadeloupe et de la Guyane. L'université a plusieurs facultés, certaines d'entre elles étant décentralisées (faculté de médecine, école supérieure du professorat de l'éducation).

En dépit de la présence d'une scolarité gratuite et de l'existence des institutions d'enseignement supérieur sur l'île de la Martinique, le taux des personnes sans diplôme reste

assez élevé. Selon les chiffres de l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee),

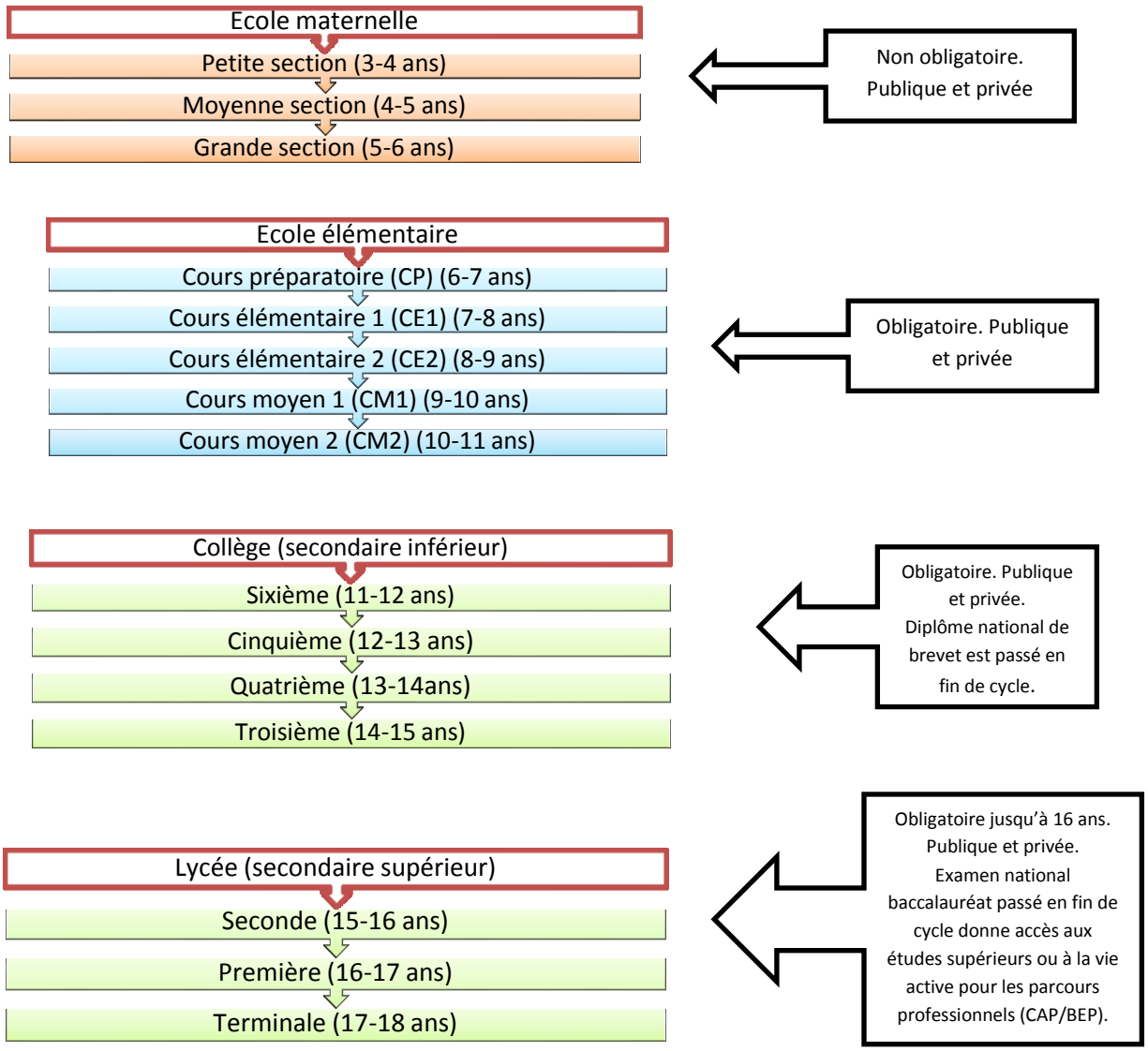
> « Près de 40% des Martiniquais sont sans diplôme. Les Martiniquais non diplômés restent nombreux. En 2006, ils sont près de 40 %, dans la population de 15 ans ou plus non scolarisée, à n'avoir pas décroché le certificat d'études primaires. C'est moins qu'en 1999 mais près du double qu'au niveau national. La part des diplômés de niveau Bac et plus progresse mais elle reste inférieure de deux à trois points, selon le niveau atteint, à ce qu'elle est dans l'hexagone ».[79]

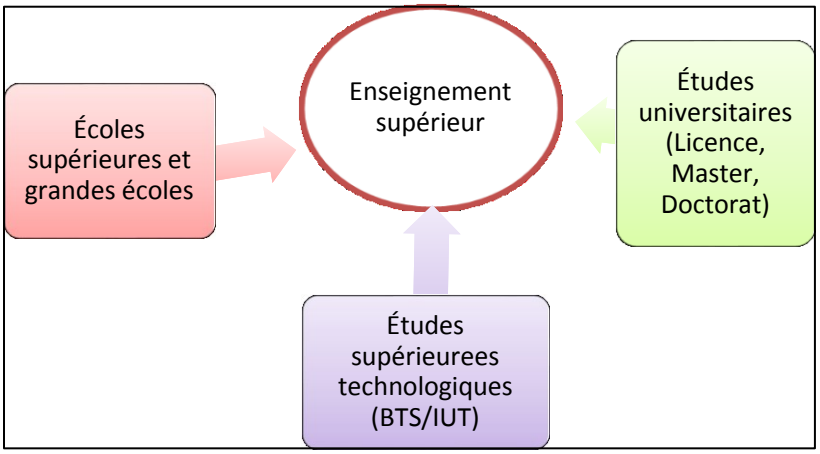
Le taux de scolarité baisse aussi considérablement au fur et à mesure avec l'âge. En 2007, le taux de scolarité des jeunes de 17 à 18 ans est approximativement de 90 pour cent. Ce chiffre chute à moins de 50 pour cent pour les jeunes de 20 ans, puis baisse encore à moins de 20 pour cent pour ceux de 23 ans et à moins de 10 pour cent pour le groupe des 25 ans.[80] Les inscriptions à l'université des Antilles et de la Guyane ont aussi subi une baisse significative, allant de 5894 étudiants inscrits en 2009, à 5117 en 2010 et 4859 en 2011. Reste à savoir quels sont les facteurs qui expliquent cette baisse : facteurs démographiques (fluctuations dans la population, émigration pour études ou autres raisons), économiques (crise économique provoquant un mouvement plus fort vers le marché du travail ou les voies de formation professionnelles que vers les universités) ou autres causes ?

[79] Source : Insée Panorama des régions françaises – Martinique
http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/fsr10yi.pdf.

[80] Direction de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale en Martinique. *Les chiffres clés de la jeunesse en Martinique*. p. 36.

Figure 4. Organisation du système scolaire en France





1.2.1.6 Recrutement et formation des enseignants en France

1.2.1.6.1 Le recrutement des enseignants

En France, en dehors des écoles privées hors contrat qui bénéficient d'une plus grande liberté en ce qui concerne le recrutement de leur personnel pédagogique, les enseignants du public ainsi que les enseignants des écoles privées sous contrat avec l'État sont recrutés par voie de concours national. Avant 2011, les candidats au concours des métiers d'enseignement avaient la possibilité de s'inscrire avec un diplôme de licence. Les critères d'entrée ont été modifiés depuis 2011 ; pour passer le concours les candidats doivent avoir obtenu un diplôme de Master 2. Selon l'éducation nationale, ceci est « dans un objectif d'élévation du niveau de qualification des enseignants ».[81]

Plusieurs concours nationaux ouvrent accès à l'enseignement dans des niveaux différents. Le concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) est nécessaire pour les personnes souhaitant enseigner dans le premier degré, c'est-à-dire à l'école primaire. Pour enseigner dans le secondaire, le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) est demandé. D'autres concours existent pour les enseignements spécifiques : le certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive (CAPEPS), le certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel (CAPLP), le certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignant dans les établissements d'enseignement privé du second degré sous contrat (CAFEP), le Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET) et le concours d'agrégation, un concours plus sélectif pour les enseignants du second degré ou de l'enseignement supérieur.

1.2.1.6.2 La formation des enseignants

Si les écoles privées ont toute liberté en ce qui concerne le recrutement de leur personnel enseignant, les écoles publiques et les écoles privées sous contrat avec l'État ont un corps d'enseignants formés essentiellement aux écoles supérieures du professorat et de l'éducation

[81] Ministère de l'Éducation nationale. *L'enseignement scolaire en France*, p. 26.

(ESPE), anciennement connues sous le nom des IUFM. [82] Cette formation est obligatoire pour tous les enseignants quel que soit le niveau enseigné.

Depuis 2010, le nouveau fonctionnement dans les concours de recrutement associe diplôme universitaire et formation des enseignants. Les candidats peuvent suivre un parcours dans leur cursus universitaire qui les prépare pour le concours d'enseignement de leur choix.[83] La formation aux métiers d'enseignants incluse dans le cursus du Master prévoit, pour les enseignants en devenir, plusieurs types de stages (observation, pratique accompagné, responsabilité) en milieu scolaire, étalés sur les deux ans. A l'obtention du diplôme de Master 2 et, après admission au concours, les étudiants obtiennent le titre de fonctionnaire et sont affectés en tant que stagiaires à temps plein dans les établissements scolaires. Le suivi post concours comprend une formation assurée par l'ESPE sous l'égide d'un enseignant titularisé (le tuteur). En 2011, des 375,200 enseignants dans le premier degré en France, 7,400 étaient des fonctionnaires stagiaires. Pour la même année, dans le second degré, 8,400 des 484,100 enseignants étaient des fonctionnaires stagiaires.[84]

L'intégration de la formation des maîtres dans l'université reçoit de nombreuses critiques. D'un côté on lui reproche de trop vouloir professionnaliser le métier de l'enseignement, laissant trop d'ambiguïtés vis-à-vis du partage des rôles entre l'ESPE et l'université, ce qui résulte ultimement en une « fausse universitarisation » :

> « L'universitarisation de la formation des maîtres est une décision politique et un choix stratégique dans un contexte européen et international qui fait prévaloir cette formation supérieure. […] Cette refondation de la formation des maîtres en France porte trois processus dynamiques entremêlés : de professionnalisation, d'universitarisation et d'unification. Celui de la professionnalisation accompagne d'une part la redéfinition de l'identité sociale et professionnelle des enseignants et d'autre part la reconnaissance de la complexité de l'exercice des différents métiers de l'enseignement. Le modèle de l'enseignant expert et du professionnel autonome et responsable intervenant dans un domaine d'action étendu et dont tous les actes ne sont pas codifiés ni normés précise ainsi « la » professionnalité visée. Dans cette perspective,

[82] Institut universitaire de formation des maîtres, devenu aujourd'hui Ecole supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE).

[83] Par exemple, un futur enseignant peut faire un Master de lettres modernes parcours PE pour préparer le concours de Professeur des Écoles, ou un Master d'anglais parcours CAPES pour préparer le concours pour enseigner dans le second degré.

[84] Ministère de l'éducation nationale. *L'enseignement scolaire en France,* p. 26.

la formation professionnelle tend à réduire l'initiation professionnelle par imitation-reproduction, jugée et admise insuffisante » (Lebeaume 2009).

Le code de l'éducation prévoit que les ESPE « organisent, sans préjudice des missions confiées aux écoles normales supérieures, la formation initiale des futurs enseignants et des personnels d'éducation et participent à leur formation continue ».[85] Les contenus des formations sont également définis de façon à répondre aux besoins du métier : « La formation organisée par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation inclut des enseignements théoriques, des enseignements liés à la pratique de ces métiers et un ou plusieurs stages ». Ces stages en milieu professionnel doivent permettre à l'enseignant d'être confronté à la réalité de la classe. C'est l'occasion pour ce dernier de mettre en pratique les connaissances théoriques acquises en cours de formation.

Si les enseignants en France doivent suivre obligatoirement une formation avant de rentrer à l'école, les contenus de la formation reçue font parfois l'objet d'interrogation. Par exemple, en ce qui concerne l'école maternelle, les enseignants ne reçoivent pas forcément une formation spécifique à ce jeune public. Selon Coquidé, si les textes ministériels ont introduit l'école maternelle comme « *contenu* » dans le programme de formation des enseignants, ce contenu ne représente que 30 heures sur les 450 heures totales de la formation. L'auteur compare la formation des enseignants du premier degré en France, formation qui doit les préparer à enseigner à tous les niveaux, avec d'autres pays européens où les formations pour les enseignants de l'école maternelle sont plus ciblées. Elle le constat suivant :

« Si on cherche où et quand il est question d'école maternelle en formation dans les textes définissant la formation initiale, on trouve :

- quelques heures d'information historique et institutionnelle (préparation au concours en PE1) ;
- fréquemment, un module spécifique « Maternelle » en PE2, dont la nature et la durée peuvent aller de 9 heures à 30 heures selon l'IUFM (cf. annexe 2) ;
- une possibilité de stage en école maternelle sous diverses formules (soit dans des classes où des maîtres les accueillent, soit pour faire seuls la classe, sous des formules variables, d'un jour chaque semaine [stage filé] à un mois complet) ;
- tous les enseignements « disciplinaires » (mathématiques, français, éducation physique, etc.) et « transversaux » (sur la laïcité, l'enseignement spécialisé, l'éducation à la santé, etc.) incluent de prendre en considération l'exercice du métier en école maternelle (cf. annexe 1).

[85] Code de l'éducation, *Article L.625-1, Chapitre V : Formation des personnels enseignants et éducation.* Modifié par loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 – art 68.

De fait, les volumes horaires réduits conduisent à une centration sur le cycle 3 » (Coquidé 2007).

1.2.1.6.3 La formation des enseignants de langues vivantes étrangères et régionales

Selon le code de l'éducation, les contenus de la formation des enseignants doivent les préparer à assurer leur fonction de porteurs du savoir auprès des élèves. Pour les enseignants du primaire, cela implique donc des connaissances en didactique des disciplines différentes, y compris en langue vivante étrangère. Cette dernière matière est obligatoire à l'école élémentaire, les textes de loi stipulant qu'à la fin de leur cursus primaire, les élèves doivent avoir atteint le niveau A2 du CECRL en LVE. Les enseignants doivent être formés en conséquence et, précise l'Éducation nationale : « Pour assurer cet enseignement, ils doivent obtenir dans le cadre de leur formation initiale le niveau "B2" du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), qui correspond au niveau avancé d'un utilisateur indépendant ».

Pour les enseignants du secondaire, la question des compétences en langue ne se pose pas en ces termes parce que, d'une côté, ils ont fait le choix d'enseigner la discipline (cela implique un niveau de compétence en accord avec les exigences du concours CAPES) et, d'un autre côté, ils sont spécialistes d'une seule discipline. En revanche, pour les enseignants du primaire, le travail à effectuer est plus complexe. La « Note à l'intention des porteurs de projet « ESPE » » précise qu'« il convient de garantir aux étudiants en fin du cursus de master, l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice du métier de professeur des écoles dans l'ensemble des disciplines: mathématiques, français, sciences, sciences sociales et art ».[86] Les professeurs des écoles doivent enseigner toutes les matières *y compris* la LVE. Ceci ne relève pas d'un choix car, normalement, selon l'Éducation nationale, depuis 2008, « tous les professeurs des écoles sont formés pour enseigner les langues vivantes à l'école ».

Toutefois, à la différence des autres matières qui composent le programme de l'école primaire, les connaissances en langue étrangère ne peuvent pas se constituer sur le tard, elles ne peuvent pas être simplement piochées dans un manuel scolaire. Enseigner une LVE demande des compétences communicationnelles qui sont acquises progressivement. Les enseignants ont-ils un niveau B2 lorsqu'ils commencent leur formation initiale à l'ESPE ?

[86] Ministère de l'Éducation nationale. *Note à l'intention des porteurs de projet "ESPE"*.

Dans tous les cas, la formation reçue à l'ESPE les amène-t-elle vers un niveau B2 de compétences ? Les professeurs des écoles ont-ils tous l'occasion de faire l'expérience de la pratique d'un cours de LVE lors de leurs stages à l'école ? Leur formation à l'ESPE les prépare-t-elle réellement à l'enseignement des LVE à l'école ?

Est-il donc réaliste d'attendre des enseignants un niveau B2 lorsqu'on sait pertinemment que, pour la plupart, leur niveau de compétence (surtout à l'oral) est plus proche du niveau A2 ou B1 dans certains cas ? Est-il même raisonnable de demander à un enseignant responsable de l'enseignement de toutes les disciplines de sa classe, de traiter la LVE comme toute autre discipline et de l'enseigner même s'il ne se sent pas en mesure de la faire ? L'angoisse que cela peut provoquer chez l'enseignant ne devrait-elle pas être prise en compte ? Viselthier résume très clairement la situation lorsqu'il dit : « le problème de l'enseignement des langues vivantes en primaire n'est pas facile à résoudre dans les conditions actuelles : on a mis en effet la charrue avant les bœufs, parce que l'on n'a pas réuni toutes les conditions nécessaires pour que les professeurs des écoles puissent s'acquitter au mieux de la nouvelle tâche qu'on leur demandait d'assurer » (Viselthier 2003).

Certes, les professeurs des écoles ont de nombreux outils et ressources mis à leur disposition dans les centres de documentation et sur Internet. Ils peuvent effectuer des échanges de service en travaillant en collaboration avec des collègues et ils peuvent recourir à l'aide d'un assistant de langue ou aux services d'un enseignant de langue étrangère du secondaire. Toutefois, pour la plupart, cette tâche leur revient car il ne faut pas se voiler la face, c'est une option qui est beaucoup plus économique pour l'État. La réalité est que de nombreux professeurs des écoles n'enseignent pas une LVE dans leur classe et que dans certaines écoles, il n'y ni échanges de services ni assistants de langue. Le coût pour l'État revient alors bien plus cher si on doit comptabiliser le nombre d'heures de rémédiation au collège et au lycée pour rattraper les lacunes des élèves en langue vivante.

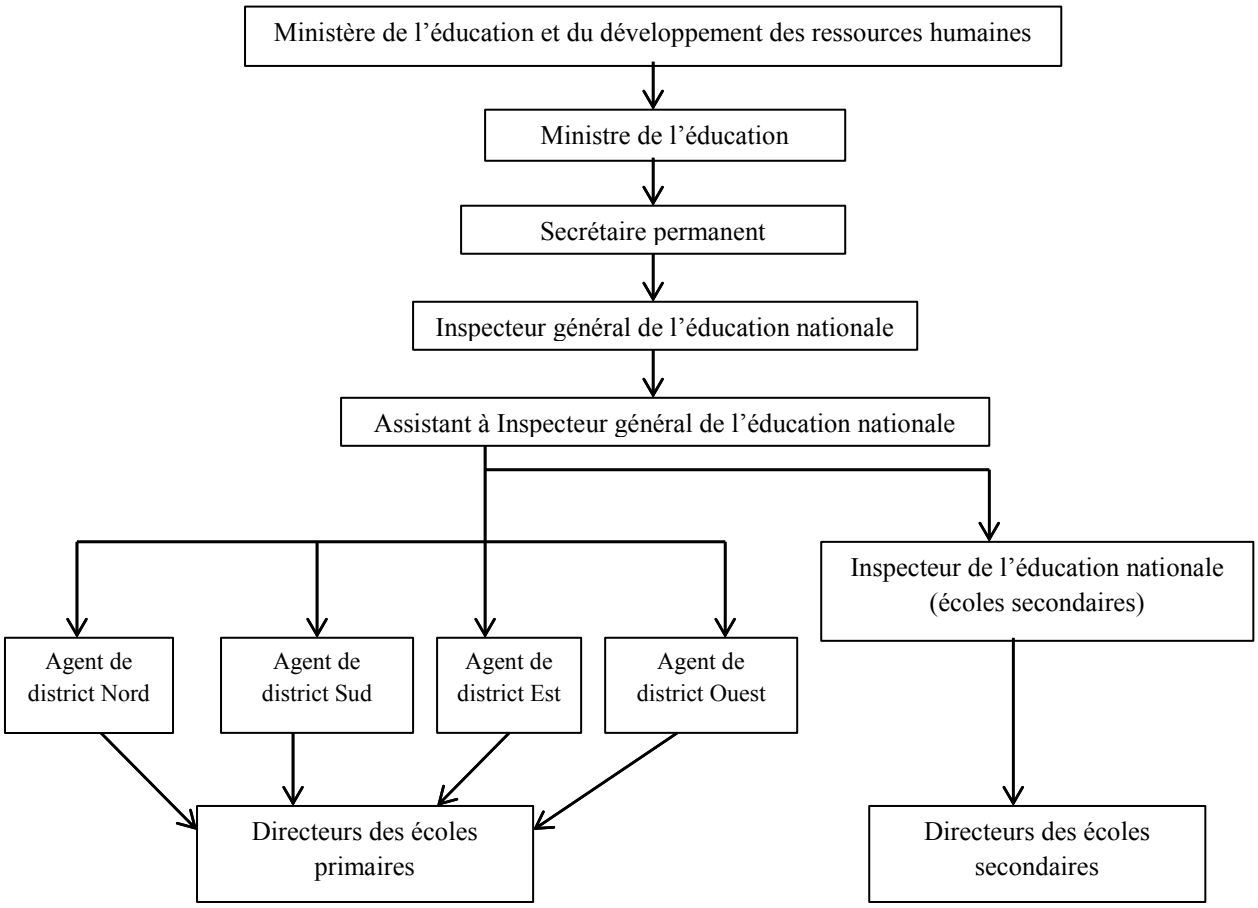
N'y a-t-il donc pas nécessité d'interroger la formation des enseignants en langues vivantes et d'imaginer l'éventualité d'un autre mode de fonctionnement qui se centrera plutôt sur un système de volontariat reposant sur la motivation de l'individu même ? Si les enseignants *choisissent* de se former pour enseigner une langue vivante, comment cela peut-il influer positivement sur l'apprentissage des élèves ? Nous discuterons de ces éléments dans les parties 3 et 4.

1.2.2 Le système éducatif à la Dominique

Le système éducatif de la Dominique est organisé selon quatre niveaux principaux : le pré-primaire, le primaire, le secondaire, le lycée et l'universitaire. L'éducation est gratuite et obligatoire au niveau primaire et elle est payante et obligatoire à tous les autres niveaux sauf au niveau pré-primaire qui est payant mais non-obligatoire. Le ministre de l'éducation est responsable du « Ministère de l'Education et du développement des ressources humaines » composé de plusieurs branches administratives assurant la gestion du système éducatif.

Les organisations religieuses jouent un rôle très important dans l'éducation à la Dominique avec 22,4% des inscriptions dans le primaire et 46,4% des inscriptions dans le secondaire (Andrew 1999). La figure ci-dessous illustre la structure hiérarchique de base du système éducatif.

Figure 5. Organigramme de l'administration centrale de l'Éducation nationale de la Dominique [87]



[87] Andrew, Max. *Education Planning Unit Indicators*.

1.2.2.1 Le préélémentaire

Selon le texte de loi sur l'éducation,[88] l'âge obligatoire de scolarisation à la Dominique est de cinq ans. L'intégration d'une structure préélémentaire est facultative. Deux types de structures assurent l'accueil du jeune enfant sur l'île : les crèches avec une douzaine de structures, et les écoles maternelles avec soixante-dix établissements (Andrew 1999).

Il est à noter que, dans l'organigramme précédent, le pré-primaire ne figure pas dans l'organisation du système éducatif. Cela s'explique par le fait que la quasi totalité des structures préscolaires à la Dominique est privée, à l'exception de quelques cas d'écoles maternelles intégrées dans les écoles primaires publiques. La présence des classes préélémentaires dans les écoles publiques semble être un ajout assez récent puisque, dans son rapport en 2009,[89] Andrew affirmait que les quatre-vingt-deux structures préélémentaires de l'île étaient privées. Douze de ces structures, écrit l'auteur, reçoivent une subvention du gouvernement.

1.2.2.2 L'école primaire

L'école primaire est obligatoire et dure six ans. Elle comporte six niveaux appelés « grades ». Les élèves y rentrent à cinq ans et sortent à onze ans. A la fin de ce parcours, les élèves passent le Grade Six National Assessment Examinations (G6NA) un examen national obligatoire avant l'entrée à l'école secondaire. Ce système d'évaluation est relativement nouveau et remplace le Common Entrance Examination, un examen qui réservait l'accès à l'école secondaire aux élèves ayant réussi. Cette évaluation sélective a reçu de vives critiques qui l'accusaient de pénaliser une partie des élèves pour qui ce procédé serait mal adapté. Actuellement, il est question d'introduire le Caribbean Primary Exit Assessment (CPEA), un examen régional développé par le Caribbean Examination Council (CXC)[90] qui prévoit, avec cette nouvelle évaluation, une meilleure « transition » du primaire vers le secondaire pour les élèves de la région Caraïbe.

---

[88] Education Amendement Act, Act n° 6 of 2002, Government of the Commonwealth of Dominica, May 2002 (Texte qui modifie la Loi sur l'Education N°6 (de 1997).

[89] Andrew, Max. *Education Planning Unit Indicators*.

[90] CXC ou le Caribbean Examination Council est un organisme crée en 1972. Sa fonction est d'organiser les examens pour certaines îles de la Caraïbe anglophone. Ses îles membres sont : Anguille, Antigua-et-Barbuda, Barbade, Belize, les Îles Vierges Britanniques, les Îles Caïmans, Dominique, Grenade, Guyana, Jamaïque, Montserrat, St. Kitts et Nevis, St. Lucie, St. Vincent et les Grenadines, Trinité et Tobago et les Îles Turks et Caicos.

1.2.2.3 L'école secondaire

A la suite de l'examen national de fin de cycle de l'école primaire, les élèves rentrent à l'école secondaire entre 11 et 12 ans. L'école secondaire est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans et comporte cinq niveaux.

A la rentrée scolaire de 2005/2006, le gouvernement introduit « Universal secondary education », dans les écoles secondaires. Cette réforme promettait de changer le fonctionnement du système éducatif afin de permettre à tous les élèves sortant de l'école primaire d'accéder à l'école secondaire quel que soit leur niveau de fin de cycle. Jusque là, les élèves qui n'avaient pas réussi l'examen national de fin de primaire ne trouvaient pas de place à l'école secondaire et devaient trouver des solutions alternatives. La plupart s'inscrivaient dans le JSP, le Junior Secondary Programme. Ces écoles accueillaient les élèves du secondaire de 11 à 15 ans. Après quoi, ils devaient s'inscrire dans une école secondaire pour les deux dernières années afin de compléter leur cycle et passer l'examen régional donné par le Carribean Examination Council (CXC).

1.2.2.4 L'enseignement supérieur

L'institution principale de l'éducation supérieure est le Dominica State College, un établissement public regroupant quatre facultés : la faculté de Lettres et Sciences Humaines, la faculté d'Éducation, la faculté des Arts appliquées et de Technologie, et la faculté des Sciences de la Santé. Le département de la formation continue fait également partie du campus. Il y a quelques années le Clifton Dupigny Community College, devenu en 2002 le Dominica State College avait le statut de lycée quelque peu spécialisé. Les élèves y rentraient à la fin de leur parcours collégien qui correspond au niveau 'seconde' de lycée en France. Après deux ans d'études spécialisées au lycée les élèves passaient le 'Advanced Level Examinations' ou la 'A Levels' un examen britannique standardisé, régi pour le lycée par l'université de Cambridge.

Aujourd'hui, l'institution offre des programmes d'études dans divers domaines avec, en fin de parcours un « Associate Degree » (diplôme sur deux ans équivalent du Diplôme d'études universitaires générales (DEUG)), ou un certificat d'aptitude (pour quelques programmes professionnels comme la plomberie ou 'électricité). L'école est payante avec des frais de

scolarité entre EC$[91] 1000 et EC$ 3000. Le Dominica State College, en créant des affiliations et des partenariats avec des universités Caribéennes et Etatsuniennes, offre à ses diplômés qui souhaitent poursuivre leurs études supérieures, un transfert plus aisé vers une université étrangère. D'autres établissements privés, comme le Business Training Centre College, offrent des programmes similaires à un coût plus élevé.

On trouve deux écoles de médecine sur l'île. Ross University School of Medicine,[92] créée en 1978, est implantée au nord, dans la deuxième plus grande ville du pays à Portsmouth. En moyen, un semestre coûte US$ 18,300 les deux premières années et environ US$ 20,000 par semestre à partir du cinquième semestre.[93] Au sud de l'île se trouve All Saints University School of Medicine ouverte en 2006 ; c'est un établissement à petit effectif avec deux campus, dont un dans la capitale Roseau.

UWI ou l'University of the West Indies[94] a également un « open campus »[95] à Roseau. L'université offre des formations dans plusieurs domaines qui aboutissement à l'obtention d'un certificat d'aptitude ou d'un diplôme de licence, de Master ou de Doctorat (ce dernier diplôme est proposé pour un seul domaine d'études). Si la plupart des programmes proposés sont à suivre à distance, certains associent enseignement sur place et suivi à distance ; quelques programmes peuvent être faits en enseignement local au petit campus de Roseau.

[91] EC$: East Caribbean dollar, le dollar des Caraïbes Orientales. 1euro équivaut en moyen EC$ 3,30.

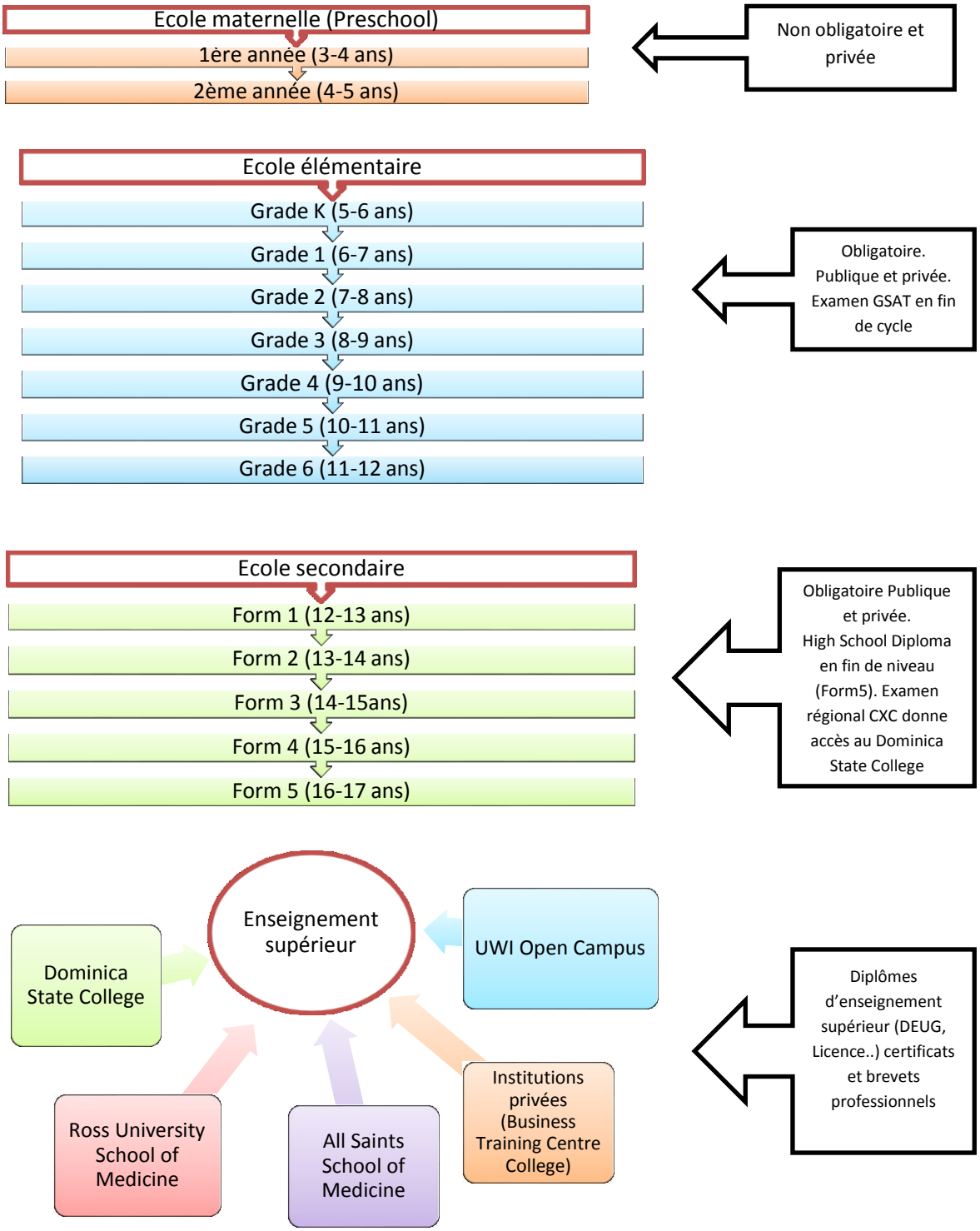
[92] Ross University School of Medicine est une école Etasunienne créée par Robert Ross. Elle est aujourd'hui la propriété de DeVry Inc., une organisation nord Américaine gérant un grand nombre d'établissements d'enseignement supérieur dans plusieurs pays du monde.

[93] Source : http://www.rossu.edu/medical-school/documents/MedRates.pdf

[94] University of the West Indies (Université des Antilles) a trois campus principaux situés dans les îles de Trinidad, Jamaïque et de Barbade. Cette institution est l'un des leaders de l'enseignement supérieur dans la région Caraïbe anglophone avec une population de plus de 45,000 étudiants. http://www.uwi.edu/about.asp.

[95] L'objectif de UWI Open Campus est de permettre aux candidats de la région d'accéder aux études supérieures avec d'autres modes d'enseignement comme l'enseignement à distance, par exemple sans se déplacer aux campus principaux.

Figure 6. Organigramme du système éducatif de la Dominique



1.2.2.5 Recrutement et formation des enseignants à la Dominique

Le recrutement et la formation des enseignants à la Dominique ont évolué de manière significative au cours de la dernière décennie. Un un rapport publié par l'UNESCO en 1999 (Andrew 1999), note que pour devenir enseignant, (sans précision sur le niveau à enseigner), le gouvernement de la Dominique exige l'obtention de la moyenne dans quatre disciplines à l'examen CXC. Cela peut sembler un critère insuffisant pour rentrer dans la fonction publique de l'enseignement d'autant plus que la majeure partie des candidats à l'examen CXC a, en moyenne, dix-sept ans et quitte tout juste le collège.[96] Andrew constate le manque d'enseignants formés dans le primaire et le secondaire, surtout dans les niveaux inférieurs dans le deuxième cas. L'auteur poursuit en attirant l'attention sur un taux élevé de décrochage scolaire dans les deux premières années du collège et émet l'hypothèse d'un lien possible entre l'effectif important des enseignants non formés dans les niveaux *Form 1* et *Form 2* au collège et le taux élevé de décrochage scolaire.

En 1999, Andrew soutenait que le Dominica Teachers' Training College,[97] institut de formation des maîtres, produisait un nombre insuffisant d'enseignants pour répondre aux besoins du système éducatif. Les statistiques montrent qu'au cours des années qui ont suivi, les chiffres ont très peu fluctué (Andrew 2009). Le tableau ci-dessous présente le pourcentage d'enseignants formés dans le primaire de 2002 à 2008.

Tableau 3. Pourcentage d'enseignants formés à la Dominique dans le premier degré par année scolaire de 2002/2003 à 2007/2008[98]

	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008
Pourcentage National	60.0	63.7	64.0	60.0	61.0	59

Un des problèmes majeurs semble résider dans le recrutement quasi systématique des enseignants non formés qui suivent ensuite une formation une fois en poste (Andrew 1999) :

[96] Le niveau Form 5 en fin de collège à la Dominique correspondrait à la première année du lycée en France, au niveau Seconde.

[97] En 2002 le Dominica Teachers' Training College, avec le Princess Margaret Hospital School of Nursing (école d'infirmiers) rejoint le Clifton Dupigny Community College pour devenir le Dominica State College. Le Dominica Teachers' College devient alors la Faculté d'Education.

[98] Andrew, Max. *Education Planning Unit Indicators*. p. 1-51 *Education Planning Unit Indicators*. « Table 19 : Percentage of Trained Teachers by Districts 2002/2003 – 2007/2008 ». Nous avons résumé le tableau en gardant uniquement les totaux nationaux annuels.

> « 145 teachers (1999) work in pre-schools. Over 30 teachers have over 15 years experience, 47 have between 8 and 14 years experience, and 68 have less than 5 years. The education levels of teachers vary, but most teachers attended high school. 27% have between one and five subjects at CXC and or GCE »

Le salaire des enseignants du préélémentaire n'est pas contrôlé par le gouvernement. De ce fait, il peut varier entre « *EC$150 and EC$1 900 per month* »,[99] un écart significatif.

1.2.2.6 Programmes d'enseignements à l'école préélémentaire à la Dominique

Jusqu'à assez récemment, le contenu éducatif dans le préélémentaire était laissé au libre choix des directeurs des établissements à l'échelle individuelle. Il n'existait pas de programme officiel, chaque structure était libre de mettre en place le syllabus de son choix. Le besoin d'une structuration d'ensemble plus cohérente de l'éducation préélémentaire est devenu de plus en plus pressant et entraîne, en 2005, l'établissement du Conseil de la petite enfance.[100] Le Conseil a comme mission principale la coordination dans le domaine de la petite enfance en collaboration étroite avec le ministère de l'Éducation en matière de politique de la petite enfance.

Nous résumons les propos d'Andrew qui relève les manques dans le système éducatif en ce qui concerne l'éducation préélémentaire à la Dominique. Selon lui, le curriculum n'est pas appliqué de manière uniforme et les enseignants ne sont pas formés. Cela entraîne des incohérences dans les normes régissant les programmes de l'école maternelle.[101] Avec une gestion extérieure et privée, un financement principalement privé, un corps enseignant sans formation, procéder à une uniformisation du fonctionnement des établissements du préélémentaire et à une généralisation des programmes d'enseignement ne sera pas une entreprise simple pour les acteurs concernés.

Mettre en place un programme national pour l'école maternelle est un projet actuellement mené par le gouvernement de la Dominique. L'objectif est de répondre à la demande d'une meilleure cohérence des enseignements à l'école maternelle et d'estomper les inégalités à

[99] Cela peut varier entre 50 et 600 euros mensuels en moyen.

[100] International Bureau of Education, UNESCO. *World data on education : Dominica*.

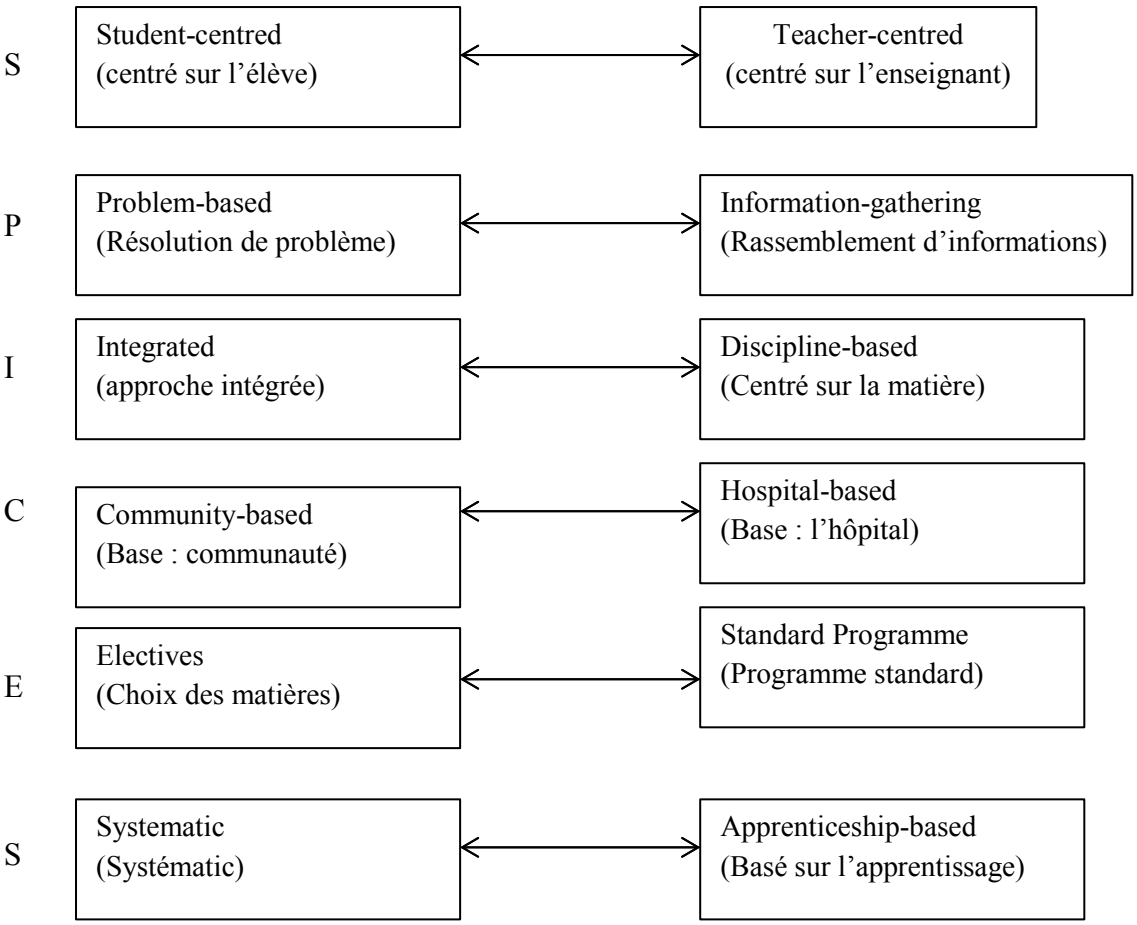
[101] Andrew, Max. *EFA 2000 Country report : Dominica*: « The curriculum among the schools is not applied consistently and the teachers are poorly trained. The result being inconsistent standards ».

l'école. Cette situation est due en partie à une utilisation de programmes parfois inadaptés au public cible. Certaines écoles tentent d'y remédier et utilisent un curriculum reconnu. Deux curriculums principaux sont utilisés par un grand nombre des écoles maternelles.[102]

Certaines structures utilisent le modèle SPICES pour développer leur propre curriculum. Initialement, ce modèle a été créé en 1984 par Harden *et al.* pour l'enseignement dans le domaine médical. Sa structure souple permet une adaptation à d'autres domaines et pour des niveaux différents. Le modèle de Harden *et al.* se décline de la manière suivante : deux éléments sont posés sur une ligne allant de gauche à droite représentant deux extrémités d'un continuum. Selon les auteurs, il appartient à chaque établissement (ou à chaque système) de trouver le juste milieu sur chaque continuum selon ses objectifs éducatifs. A droite du continuum, on retrouve des éléments des modèles d'enseignement plus traditionnels ou conservateurs. A gauche, se trouvent des indicateurs des modèles plus modernes. Ces indicateurs sont des stratégies identifiées par Harden *et al.* présentes dans l'enseignement dans le domaine médical.

[102] Entretien informel le 15 juillet 2010 avec l'Assistant à l'Inspecteur général de l'Education Nationale, Responsable de la l'éducation préélémentaire.

Figure 7. Le modèle de curriculum SPICES[103] (Harden *et al.* 1984)



Certaines écoles utilisent une adaptation du modèle SPICES, un guide développé par SERVOL.[104] Le guide reprend les indicateurs du modèle en les reproduisant à l'intérieur des modules globaux :

S Social	**P** Physical	**I** Intellectual	**C** Creative	**E** Emotional	**S** Spiritual

Dans le module « Intellectual development », nous trouvons les compétences relatives au langage et à la langue. Ces compétences se déclinent en trois parties : écouter/parler, pré-écriture/écriture et pré-lecture/lecture. Aucune mention n'est faite de l'introduction ou de l'enseignement des langues étrangères. Le document étant un guide pour les éducateurs, l'enseignement des langues étrangères dépendrait de l'établissement même, seul responsable

[103] Le model SPICES a été crée pour l'enseignement dans les écoles de médecine. Dans une adaptation à l'école par exemple, « Hospital-based » deviendrait « School-based ».

[104] Servol. *Early Childhood Programme*.

de son programme pédagogique. En 2008 le gouvernement lance un projet pilote pour introduire le curriculum High Scope dans quatre écoles maternelles de l'île.[105]

1.2.2.7 Formation des enseignants du français dans le premier degré

La formation des enseignants du premier degré pour l'enseignement du français à l'école primaire est un dispositif mis en place en 1993 par le gouvernement de la Dominique avec le financement de l'ambassade de France. Selon la coordinatrice Charlene White-Christian,[106] ce programme de formation vise à sensibiliser les élèves du primaire à la langue française et à les préparer pour l'école secondaire. Les enseignants reçoivent une formation sur place au Dominica State College et certains bénéficient d'une formation donnée à l'Université des Antilles et de la Guyane. Dans ce dernier cas, les enseignants se rendent en Martinique pour suivre la formation ou les formateurs de l'université se déplacent à la Dominique. Certaines de ces actions sont financées par l'INTERREG, un programme du Fond Européen pour le Développement Régional.

En octobre 2011, une centaine d'enseignants du primaire à la Dominique complètent un programme de formation donné par le ministère de l'éducation nationale en collaboration avec le Dominica State College et l'Université des Antilles et de la Guyane.[107] Et, en juin 2012, selon le service des informations du gouvernement de la Dominique, soixante-sept enseignants dominiquais ont été officiellement certifiés comme enseignants de français.[108] Actuellement, selon Christian-White, 53 des 60 écoles primaires de l'île ont un enseignement du français.

---

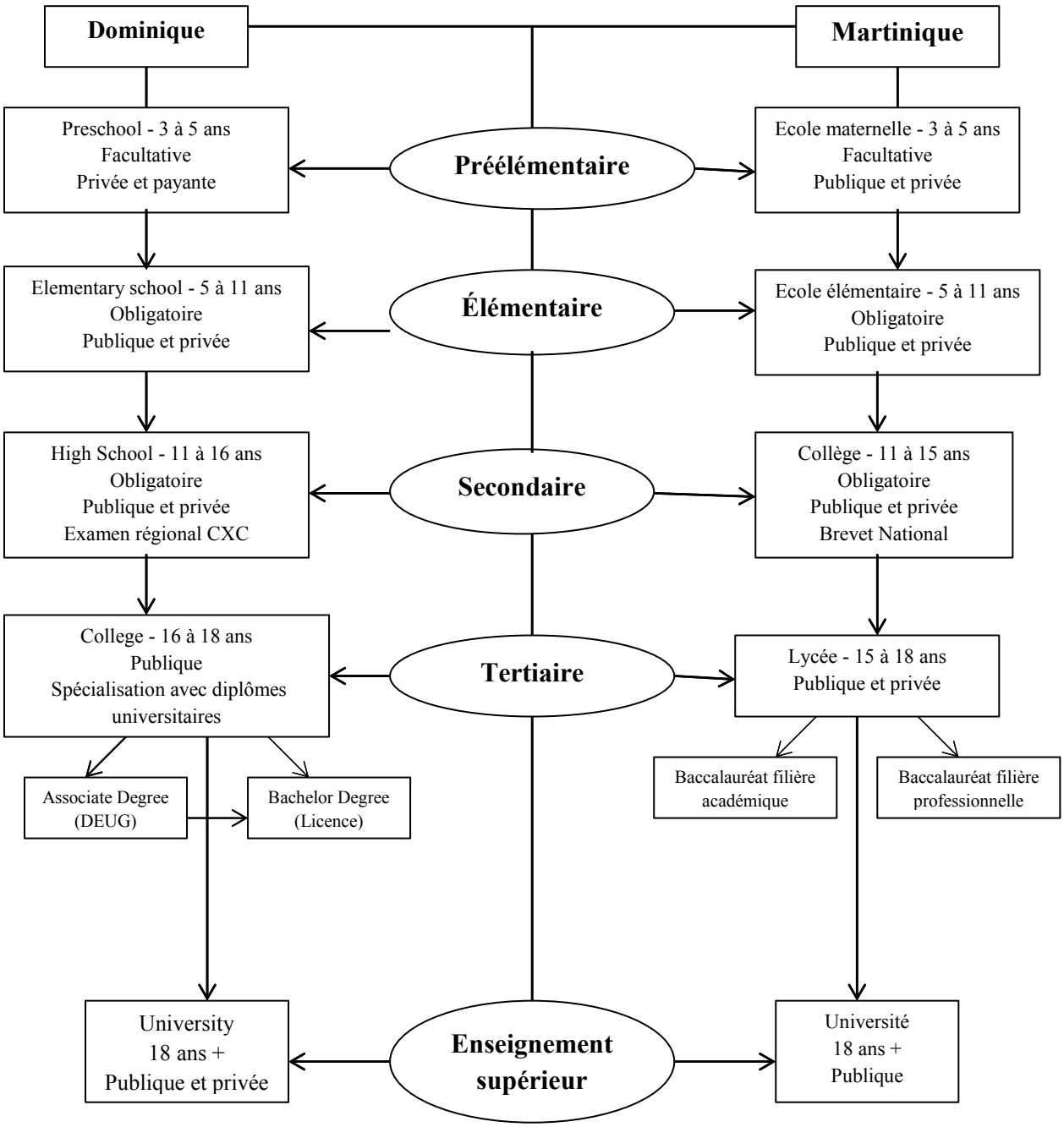
[105] George, Veda. *Curriculum construction in the Commonwealth of Dominica*.

[106] Données recueillies par questionnaire électronique le 5 septembre 2013.

[107] Dominica News Online. *French teachers complete training*.

[108] Government Information Service (Government of the Commonwealth of Dominica). *A number of Dominican Teachers Certified as French Teachers* : « Sixty-seven Dominican teachers are now fully certified as French educators. These teachers participated in a French teacher training programme which was the result of a partnership between the Ministry of Education and Human Resource Development, the Dominica State College and the Universite des Antilles et de Guyane (UAG) in Martinique. »

Figure 8. Organigramme comparatif des systèmes éducatifs de la Martinique et de la Dominique



1.3 Contextes sociolinguistiques, politiques linguistiques : un regard comparatif

> *« Sociolinguistics is all about variation, and seeks socially relevant explanations for regular patterns in language use »* (Spolsky 1998).

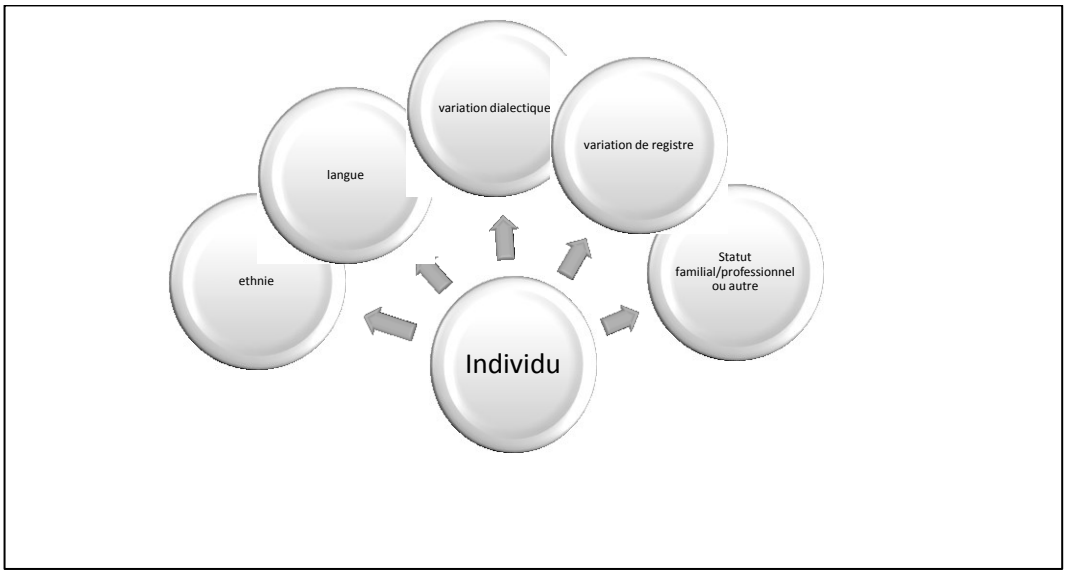
Une langue est indissociable d'une ou même des cultures propres à des sociétés. Décrire le contexte d'une étude est essentiel à la compréhension de celui-ci. Une telle démarche permet d'établir des corrélations entre le sujet et son contexte pour mieux comprendre le sujet lui-même. En replaçant notre sujet dans son contexte, nous cherchons à comprendre les relations entre le système et l'élément, l'élément étant ici le sujet.

La contextualisation sociolinguistique (Bourdieu, Passeron 1967) revêt toute son importance dans une étude sur l'enseignement des langues telle que la nôtre, passant nécessairement par une étude de la culture qui est « facteur d'interprétation du système éducatif » (Perez et al. 2000), un élément « important pour comprendre les mécanismes dans lesquels un système éducatif se développe et par rapport à d'autres systèmes éducatifs ».[109] Une étude du contexte sociolinguistique est indissociable du contexte historique qui lui permet de comprendre l'évolution chronologique de la situation sociolinguistique d'un pays, et de l'enseignement des langues dans le système éducatif.

Chaque société est faite d'individus qui eux-mêmes composent des groupes qui composent la société. C'est l'image du tout et de ses parties, qui sont par extension le tout, tout en étant individuelles. Chaque individu appartient à tout moment et simultanément à plusieurs groupes. Ces groupes se superposent de manière temporaire ou permanente, et, en se faisant, intègrent parfois l'individu indirectement dans l'interstice de groupes superposés formant, dans un espace virtuel, trois groupes ou plus. Ce serait, selon nous, une entreprise plutôt futile de tenter de tracer une séparation nette entre ces groupes. Nous ne pouvons les comprendre que si nous les observons dans les croisements dynamiques qui les caractérisent. Chaque groupe a des caractéristiques linguistiques qui lui sont propres. Ces caractéristiques se codifient. Nous représentons cette idée dans la figure ci-dessous.

[109] Perez, Groux et Ferrer. *Education comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison*, p. 49-65.

Figure 9. Représentation de la superposition de groupes sociétaux



La comparaison de systèmes éducatifs différents et de leur fonctionnement dans leur contexte sociolinguistique respectif permettent alors de repérer des similarités entre eux. Pour des raisons contextuelles et afin de donner une image claire du terrain de l'étude, il est pertinent de présenter, de manière synthétique, les différents groupes linguistiques qui composent les deux populations de l'étude. La présentation de cette composition hétérogène nous permet à la fois de comprendre et de mieux analyser les résultats des enquêtes sur le terrain. Il s'agit ici de placer chaque système éducatif dans son contexte sociolinguistique afin d'observer son « comportement » dans son milieu évolutif. Pour ce faire, nous posons plusieurs qestions : quelle est la situation linguistique de ces deux îles ? Quelles langues y sont parlées, comment et quand y sont elles arrivées ? Comment ces langues ont-elles évolué au cours de l'histoire de chaque île ? Comment le système éducatif s'adapte-t-il à son contexte, tout en étant lui-même un produit de ce milieu et donc une partie intégrale et indissociable du tout, de la construction sociale ?

1.3.1 La Martinique : diversité sociolinguistique

La multiplicité linguistique est, de façon générale, synonyme de diversité culturelle. Les individus composant la société sont d'origines différentes, et appartiennent à différentes ethnies. Une ethnie est définie comme étant un « groupe d'êtres humains qui possède, en plus ou moins grande part, un héritage socio-culturel commun, en particulier la langue ».[110] La

[110] CNRTL- Centre national de ressources textuelles et lexicales. http://www.cnrtl.fr/definition/ethnie .

notion d'appartenance ethnique est rendue complexe par les mélanges inter groupes et races : les individus ne se considèrent plus comme appartenant à un seul groupe, ils s'identifient parfois à plusieurs groupes. Par exemple, des personnes d'un même groupe ethnique peuvent parler plusieurs langues, certaines de ces langues n'étant pas forcément une des langues de leur groupe ethnique d'origine. La prise en compte de cette complexité et la présentation des groupes ethniques permet de créer un tableau plus compréhensif de la présence des langues sur l'île de la Martinique.

Mais, le problème qui se pose, selon le CNIL,[111] est qu'il existe très peu de données sur la composition ethnique des personnes en France. En fait, ce type d'information est considéré comme sensible, car il peut être utilisé pour discriminer des groupes ou des individus. Aussi, la « loi "Informatique et Libertés" interdit de recueillir et d'enregistrer des informations faisant apparaître, directement ou indirectement, les origines "raciales" ou ethniques ». En 2010, le groupe de travail Trajectoires et Origines de l'INED publie, avec l'INSEE, une enquête sur la diversité de la population en France. L'étude ciblait uniquement la population de la France métropolitaine et ne donne pas d'informations sur les populations des départements d'outremer.

Les données précises sur la composition de la population de la Martinique sont donc peu nombreuses. D'après la documentation, nous constatons que les « Créoles Martiniquais » constituent le groupe majoritaire de la population, suivi des immigrés. Selon l'*Atlas des populations immigrées en Martinique,*[112] ce dernier groupe ne représente que 1,4% de la population totale avec 5,300 immigrés recensés en 2009. 40% des immigrés avaient la nationalité française. La Martinique serait le département français avec le plus faible taux d'immigration selon l'INSEE avec moins de 2% d'immigrés pour la population totale en 2011. Cependant, selon un rapport de conférence de l'Association pour l'Accompagnement, le Développement et la Promotion de l'Action Sociale (AADPAS), ces chiffres seraient erronés. Lors la conférence intitulé « Les enjeux de l'immigration en Martinique » qui a eu lieu le 27 juin 2014 à la Martinique, le Bureau de la Nationalité et des étrangers de la Préfecture de la Martinique a affirmé que les immigrés constitueraient environ 5,8% de la

[111] La Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés (CNIL) « est chargée de veiller à ce que l'informatique soit au service du citoyen et qu'elle ne porte atteinte ni à l'identité humaine, ni aux droits de l'homme, ni à la vie privée, ni aux libertés individuelles ou publiques ». http://www.cnil.fr/linstitution/qui-sommes-nous/ .

[112] INSEE and ACSE. *Atlas des populations immigrées en Martinique*.

population de l'ile. Ce chiffre est nettement supérieur à celui annoncé par l'INSEE. Selon les statistiques de l'INSEE pour 2011, les Haïtiens constituent la majorité des immigrés sur l'île avec 2 185 personnes. Ils sont suivis des Sainte Luciens avec 2 101 personnes.

La présence d'autres groupes linguistiques, bien que faible, influe sur la situation sociolinguistique de l'île. Si la langue officielle de la Martinique est le français du fait de son statut politique, le créole Martiniquais est parlé par la majorité des martiniquais et, pour une grande partie de la population, elle est dite langue maternelle ou première. Du fait de son histoire et des conditions de sa genèse et évolution,[113] le créole fonctionne comme un point de convergence pour les différentes ethnies de l'île. Il est un espace de communication commun entre les Martiniquais et certaines populations d'immigrés de la Caraïbe qui partagent des éléments historiques, linguistiques et culturels communs.

Le créole Martiniquais coexiste donc avec d'autres langues, notamment celles parlées par « les communautés d'immigrés de l'île : le créole haïtien apporté par les Haïtiens, l'anglais dans ses différentes formes par les Saint-Luciens et les Dominiquais qui ont introduit également leurs propres créoles, et l'espagnol par les Dominicains » (Royer 2009).

Comme partout ailleurs où les créoles sont parlés, le statut du créole à la Martinique a longtemps été sujet de débats. Durant des décennies, la langue a été « reléguée au rang de langue des ignorants ou des illettrés » (Royer 2009). La situation sociolinguistique de la Martinique répondait alors au concept de diglossie telle qu'il est défini par Ferguson. Ce dernier décrit une relation entre deux variétés d'une seule langue utilisées par une même communauté, l'une des variétés, ayant un statut de prestige, est utilisée pour les fonctions dites nobles, tandis que l'autre variété, qui a un statut de « langue basse », est utilisée uniquement dans certains contextes de la vie quotidienne, dans la famille, entre amis etc. Le créole était alors considéré comme une variété basse de la « langue haute », le français, et était en position d'infériorité, dominée par la langue officielle. Cette dernière est la langue de l'administration, de l'enseignement, de la justice et de toutes les instances formelles. Comme nous le verrons plus tard dans cette partie, la lutte pour la reconnaissance du créole en tant que langue et pour son intégration dans les fonctions de la sphère publique a entraîné

[113] Les partisans de l'approche sociohistorique définissent les créoles commes des langues vernaculaires « nées au cours des colonisations européennes des XVIIe –XVIIIe siècles, à partir de formes régionales et populaires du français, utilisées dans le contexte des contacts de populations au cours de l'esclavage, sans doute avec l'influence des langues des locuteurs ». Hazaël-Massieux, Marie-Christine. *Avant propos. Au sujet de la définition des langues créoles*. pp. 3-18.

d'importantes avancées dans le changement du statut de cette langue. Toutefois, si le statut de la langue évolue, cela n'implique pas forcément un changement dans la perception du créole par la société martiniquaise.

En effet, si l'image du créole a évolué dans les représentations collectives, ce processus est lent et d'anciennes craintes et idées reçues surgissent dans le discours des individus, preuve d'une certaine non acceptance du nouveau rôle accordé au créole. En exemple, nous prenons une émission radio diffusée en octobre 2008 à l'occasion de la journée du créole à la Martinique. Des auditeurs appelaient la radio pour donner leur avis sur le sujet du créole comme langue utilisée dans la société Martiniquaise. Une femme exprime son avis : elle interdit à ses enfants de parler le créole parce que cela les empêche de bien apprendre le français. Elle précise que le français est important, qu'ils en auront besoin et qu'ils apprendront le créole plus tard car ce dernier est plus facile à apprendre. Le problème avec cette manière de procéder, dit David Frank, est que le créole est constamment comparé à une autre langue plus prestigieuse. Son apprentissage tardif n'est donc en rien assuré. Selon Frank, « those responsible for propagating such unfair and inaccurate assessments are generally speakers of the standard languages, and particularly members of the education establishment, who would rather see the patois wiped out and replaced by the standard language ».[114]

Si nous prenons en compte le fait que la majeure partie de la population Martiniquaise parle le créole, qu'il est aujourd'hui enseigné dans les écoles primaires et secondaires, qu'il existe des cursus de formation en créole à l'université, nous devons admettre que les propos de Frank, s'ils gardent une certaine pertinence, méritent d'être nuancés car Frank parlait spécifiquement de la situation du créole à Sainte Lucie. En revanche, ils décrivent mieux la situation sociolinguistique de la Dominique.

1.3.2 La Dominique : un multilinguisme renié ?

> « The existence of patterned variation in language makes it possible to identify ourselves and others as belonging to certain groups. The social prestige or stigma associated with these variations makes language a source of social and political power ». (Spolsky 1998)

Lorsque Spolsky parle ici de « prestige social » ou de « stigma », de « pouvoir social et

[114] Frank David B. *We Don't Speak a Real Language : Creoles as Misunderstood and Endangered Languages*.

politique » lié aux variations des langues, nous sommes renvoyés au concept de « capital » de Bourdieu, du pouvoir conféré par l'appartenance à des groupes linguistiques, à la dominance d'une langue sur une autre (Spolsky 1998). En dépit du fait que les Britanniques soient les derniers colons gouvernant l'île dans les années qui précèdent son indépendance, l'influence française restera forte à la Dominique et le créole dominant à base lexicale française est parlée par la majeure partie de la population dans les décennies post indépendance. Green (1999) affirme que, bien avant, « en 1763, lorsque les Britanniques prennent contrôle, une économie relativement diversifiée, basée sur l'export des produits agricoles, et dominée par les petits et moyens propriétaires Français et par les plantations de café appartenant à des personnes de couleur libres avec de petites équipes d'esclaves pour la main d'œuvre, avait été établie. Ces enclaves étaient aussi saturés d'une tradition culturelle et linguistique créole afro-française, une tradition catholique paternaliste ».[115]

En raison de sa situation géolinguistique et historique -ancienne colonie anglaise et française, située entre deux îles françaises - la Martinique et la Guadeloupe- la situation sociolinguistique à la Dominique est complexe. La population parle l'anglais, le kwéyòl, un créole à base lexicale française similaire à celui parlé à la Martinique et en Guadeloupe, le kokoy, un créole à base lexicale anglaise, et l'anglais dominiquais, une variété de l'anglais 'standard'. Le kwéyòl est parlé par une partie de la population, surtout dans les communes plus éloignées de la capitale. Le kokoy est parlé principalement dans deux communautés, Marigot et Wesley, au nord-est de l'île. Des locuteurs du kokoy se trouvent également, mais en plus petits effectifs, dans les communes de Woodfordhill et de Portsmouth. Peu de Dominiquais ont l'anglais comme langue maternelle; en majeure partie, la population utilise l'anglais dominiquais comme moyen de communication.

Coexistant avec plusieurs langues, l'anglais demeure la langue officielle de la Dominique. C'est la langue utilisée dans le système éducatif, judiciaire, et politique. Le kwéyòl et le kokoy sont les langues de 'tous les jours'. Comme la plupart des pays créolophones, la Dominique doit faire face à un certain nombre de problématiques autour des créoles parlés au pays. Les vestiges de l'époque coloniale et la mentalité fabriquée par les dominants ont

[115] Green, Cecilia. *A recalcitrant plantation colony: Dominica, 1880-1946*, p. 43-71: « By 1763 when the British took over, a relatively diversified agro-export economy, dominated by small to medium-sized French and free colored-owned coffee estates worked by small slave workforces, had been established. These enclaves were also saturated in a culturally and linguistically Afro-French Creole and paternalistic Catholic tradition ».

beaucoup influencé le statut des créoles à la Dominique aujourd'hui. Le créole était surtout associé à un statut bas, un *patois* utilisé par ceux qui ne savaient pas parler l'anglais.

Dans les décennies suivant l'abolition de l'esclavage, les possibilités d'amélioration des conditions sociales de la population se sont progressivement accrues. Pour beaucoup de parents Dominiquais, l'anglais représentait un outil de la promotion sociale pour leurs enfants. Parler le *patois*, revenait à s'identifier aux classes sans éducation ni 'culture'. Les parents interdisaient donc à leurs enfants l'utilisation du créole. Ils craignaient que le fait de parler créole soit une entrave à l'apprentissage de l'anglais. Aujourd'hui encore, ces représentations perdurent-elles ?

En 2005, le *Konmité Pou Etid Kwéyòl*[116] à la Dominique publie une étude réalisée auprès de 302 jeunes de treize ans dans sept établissements du secondaire. L'étude visait à analyser le statut du kwéyòl à la Dominique, l'utilisation de la langue par les jeunes, ainsi que leur perception du kwéyòl. Les élèves de niveau cinquième ont répondu à un questionnaire composé de 17 questions à choix multiples et 6 questions ouvertes. Nous avons sélectionné certains résultats que nous estimons pertinents à notre sujet.[117]

Sous le thème « kwéyòl in education » (le créole dans l'éducation), les résultats sont les suivants :

> *A votre avis parler kwéyòl a quelle influence sur l'apprentissage à l'école?* La plupart des élèves (67%) ont répondu 'aucun effet', 12% estimaient que l'effet était positif, et 20% négatif. Cependant les réponses varaient selon l'école; au Convent High School (école catholique privée unisexe: filles), 92% ont noté 'aucun effet', tandis qu'au Wesley High School (école semi-privée unisexe filles), ce pourcentage baisse à 47%.
>
> A la question « *Pensez-vous que la lecture et l'écriture du Kwéyòl devrait être enseignées à l'école? »*, 73% des répondants soutenaient l'enseignement de la langue à l'école tandis que 27% se disaient être contre. Les chercheurs remarquent que ceux qui ont répondu 'Oui' sont les mêmes qui avaient précédemment noté qu'ils aimaient parler kwéyòl et exprimaient un intérêt à apprendre à le lire et l'écrire. Le taux de réponses positives était aussi plus élevé pour les écoles situées en milieu rural que pour les écoles situées dans la capitale. A la question : *Devrait-on utiliser le Kwéyòl*

[116] Konmité pou Etid Kwéyòl. *Use of Creole in second-form peer groups*, (2005).
[117] Les questions et les réponses sont traduites de l'anglais par nous.

pour enseigner des matières à l'école? 51% des élèves ont répondu 'Oui' et 45% 'Non'.

Nous avons accordé une importance à la dernière question sur la préservation de la langue créole. A la question : *Pensez-vous que la langue kwéyòl doit être préservée? Pourquoi?* Les élèves ont répondu oui à 80%, dont 92% pour les élèves de la capitale. Les chercheurs soulignent que certains élèves qui ont répondu 'Non' donnent des arguments en faveur de la préservation de la langue et concluent donc que le mot 'préserver' a été perçu comme ayant une connotation négative par les élèves. Ils estiment donc que le pourcentage de réponses en faveur de la préservation de la langue est bien plus élevé. Nous notons les raisons principales données par les élèves.

Les élèves considèrent que c'est une langue et pour cette simple raison elle doit être préservée. Le kwéyòl est leur langue maternelle et ils ont du plaisir à le parler. Le facteur plaisir est noté plusieurs fois par David B. Frank dans ses travaux sur le créole à Sainte-Lucie. Il note :

> *«* Il est de l'avis de l'auteur qu'aujourd'hui le créole est perçu comme une langue de plaisir; Les Saint-Luciens aiment l'utiliser pour la communication interpersonnelle; ils sont attirés par des discours, des sermons, ou des émissions de radio en créole; ils aiment leurs proverbes créoles et leurs contes racontés en créole; ils disent que les blagues en créole ne sont pas aussi marrantes lorsqu'elles sont racontées en anglais. Il y a quelque chose dans le créole qui rend le locuteur plus animé et qui met l'interlocuteur plus à l'aise *».*[118]

Peut-être est-ce à tous ces éléments intangibles que tiennent les élèves. Certains élèves expriment une certaine fierté liée à la langue : l'adjectif possessif 'notre' est réitéré dans plusieurs réponses - « *c'est notre langue* »; « *c'est la langue de nos ancêtres* »; « *elle fait partie de notre héritage* ».

Les élèves expriment également la nécessité de préserver la langue kwéyòl et le besoin d'assurer sa survie : « *pour que les jeunes qui sont nés plus tard l'apprennent* »; « *les enfants pourront apprendre la langue parlée par leurs ancêtres* »; « *parce que c'est notre deuxième*

[118] Frank, David B. *We Don't Speak a Real Language: Creoles as Misunderstood and Endangered Languages*, p3 - « It is this writer's estimation that at present the general attitude toward Créole could be caracterized as 'enjoyment'; St. Lucians enjoy using it for interpersonal communication; they are attracted to speeches, sermons, or radio programs delivered in Créole; they love their Créole proverbs and folktales told in Créole; they say that Creole jokes are just not as humourous when put into English. There is something about Creole that tends to make the speaker more animated and the hearer more comfortable ».

langue, [nous] devrions en être fiers et nous devrions l'enseigner aux autres »; « *parce que ce n'est pas amusant de parler que l'anglais dans notre pays* ». Les auteurs remarquent que les élèves qui ont répondu 'Non' à la question sur la préservation de la langue ont donné deux raisons principales : 'entrave à l'apprentissage d'autres langues comme le français'; et 'l'importance de l'anglais dans le monde' - « *Si les enfants parlent patwa [kwéyòl] quand ils vont à l'école ils ne pourront pas faire le travail que l'enseignant demande* »; « *de plus en plus d'anglais en Dominique, les personnes âgés retournent à l'école pour apprendre l'anglais* ». Pour les chercheurs, l'attitude des jeunes vis-à-vis du kwéyòl est positive. Les jeunes sont très conscients du rôle de la langue sur la scène culturelle et patrimoniale. Selon les résultats, la majorité des jeunes ont montré une certaine inquiétude vis-à-vis de l'avenir du kwéyòl.

Cette étude nous semble pertinente pour plusieurs raisons. Les études sur le kwéyòl à la Dominique sont peu nombreuses. Celles qui existent sont donc de précieuses sources. Le choix de la population donne également un aperçu de ce que pensent les jeunes du kwéyòl à la Dominique. Les représentations de ces derniers semblent aller à l'encontre de l'idée qui perdure aujourd'hui dans la société dominiquaise selon laquelle le kwéyòl aurait une influence négative sur l'apprentissage de l'anglais et du français. Des études menées dans plusieurs écoles à Sainte-Lucie ont tenté de prouver le contraire. Lindy-Ann Alexander, Président du Comité Kwéyòl de Sainte-Lucie présente une de ces études menée sur l'enseignement du kwéyòl à Sainte-Lucie :

> « Mr. Michael Walker, patron de la société 'An tjè nou' et linguiste lui-même a mené une équipe dans une école primaire rurale pour faire une expérience d'instruction en Créole. Trois classes de la même promotion, qui venaient de passer l'examen national d'entrée en 6ème au mois de mai, ont été sélectionnées. Ils avaient, donc, encore 6 semaines à passer à l'école avant les grandes vacances. Les élèves, âgés de 12 à 14 ans, avaient été jugés très faibles en anglais avec des difficultés d'apprentissage. On leur a fait suivre des leçons de lecture et d'écriture du Créole saint-lucien pour les sensibiliser à la langue écrite et pour développer leur compétence en lecture. On a enregistré un fort taux de présence pour les cours de Créole et les élèves ont manifesté un enthousiasme net pour ce nouveau souffle. Le manuel scolaire fait par Mr. Michael Walker, Bonjour Sent Lisi et le cahier d'exercices qui l'accompagne ont été utilisés. A la fin de l'expérience, leur progrès dans les deux langues s'était nettement amélioré.

> Ce qui prouvait que l'alphabétisation dans les deux langues faisait du bien à toutes les deux ».[119]

Comme à Sainte-Lucie, et dans d'autres pays créolophones, il y a un regain d'intérêt pour le kwéyòl à la Dominique. Des organisations pour la promotion de la culture créole se créent. Le 27 octobre 1999, le « International Federation of Creole Cultures » a été lancée à Roseau, capitale de la Dominique. La déclaration a été signée par des organisations de plusieurs pays.[120]

Des projets pilotes sur l'enseignement du kwéyòl sont actuellement menés au sein des établissements secondaires selon Sonia Magloire-Akpa du ministère des Affaires Étrangères à la Dominique, la langue serait même enseignée dans plusieurs écoles maternelles. Nous n'avons toutefois aucune donnée sur ces expériences.

Le kwéyòl est également utilisé comme langue de diffusion dans les médias. Par exemple, la chaîne de télévision du gouvernement, GIS, diffuse des programmes et des informations en kwéyòl. Depuis 20 ans les Dominiquais peuvent écouter tous les jours *Espéwiyans Kwéyòl* (Expérience Créole), une émission radio en kwéyòl présentée par Felix Henderson, un militant qui joue un rôle majeur dans la promotion du kwéyòl. Un dictionnaire kwéyòl a aussi vu le jour et la langue trouve sa place peu à peu dans la littérature. En Dominique comme en Sainte-Lucie, les organisations continuent à faire leurs propositions pour l'utilisation du kwéyòl dans la signalisation routière et dans d'autres domaines publiques.

1.3.3 Le Kokoy à la Dominique

> « C'est un peu comme si je rêvais de les réveiller pour leur dire « écouter, attention, maintenant ça suffit, il faut se lever et partir, autrement il vous arrivera malheur ou, ce qui revient un peu au même, il ne vous arrivera rien du tout. Que de la mort. Votre langue

[119] Étude présentée le 28 mars 2008 en Guadeloupe lors d'une conférence de l'AREF.

[120] De la Dominique : Konmité Pou Etid Kwéyòl, Dominica Festivals Commission; Movement for Cultural Awareness; SPAT; DBS Radio; Kairi FM; Ministry of Education; National Development Corporation; de la Guadeloupe : Asosyasyon Wopso, Asosyasyon Miflé; de la Martinique : GEREC, Université des Antilles et de la Guyane, CMAC, ACCC. Les pays membres de la fédération sont le Haïti, la Martinique, la Guadeloupe, la Guyane, la Sainte-Lucie, l'état de Louisiane, l'île de Mauritanie, les îles Seychelles, l'île de la Réunion, et la Dominique.

maternelle, ce que vous appelez ainsi, un jour, vous verrez, elle ne vous répondra même plus ».[121]

Nous parlerons peu du kokoy dans ce document et cela pour deux raisons interreliées. La première est que le kokoy est parlé par une population minoritaire. La volonté de généralisation de l'enseignement de cette langue qui ne concerne qu'une petite partie de la population dominiquaise est loin de constituer la priorité des autorités. Deuxièmement, et par extension, les recherches sur le kokoy sont très peu nombreuses et donc plus difficiles à trouver. Les études de quelques auteurs (Aceto 2010, Aceto, Williams 2003, Ammon et al. 2006) ne donnent que peu d'éclairage et sont loin d'épuiser le sujet.

Le débat autour des langues dites 'standard' et les variétés ou langues dites 'broken' (cassées), est toujours d'actualité à la Dominique, comme dans d'autres îles de la Caraïbes, soulignent Ammon *et al.* Les auteurs citent le cas du 'creole' du Bélize, du 'creolese' de Guyana, du 'patwa' de la Jamaïque et du 'kokoy' de la Dominique. Selon eux, « a popular perception shared across these communities is that these are dialects of English ». Pinker, lui, soutient que l'affirmation selon laquelle la grammaire des variétés de l'anglais serait erronée est un mythe. Il précise, « it is even a bit misleading to call Standard English a 'language' and these variations 'dialects', as if there were some meaningful difference between them ».[122] Le fait demeure que le statut accordé à ces langues détermine, en grande partie, leur place et leur utilisation dans les situations de communication de la société où elles sont parlées.

Le fait est particulier et universel à la fois. Il est particulier car il dépend du contexte ; il est universel dans la mesure où l'on retrouve ces problématiques dans tous les milieux diglossiques où une langue coexiste dans un même lieu avec d'autres variétés de cette même langue, ou avec d'autres langues. C'est le cas du français-créole à la Martinique et du kokoy-anglais et de l'anglais dominicain-anglais standard. Dans ce dernier cas il y a également conflit entre le statut du kokoy par rapport au kwéyòl. Si le kwéyòl est vu comme faisant partie de la culture nationale, l'attitude de la population en général vis-à-vis du kokoy traduit une représentation collective négative, et une certaine réserve demeure par rapport à l'utilisation de cette langue. Et cela persiste en dépit des mouvements qui visent à changer les attitudes.

[121] Derrida, Jacques. *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*. p. 137.
[122] Pinker, Steven. *The Language Instinct : how the mind creates language*. p. 526.

Il y a cependant une différence sensible entre les deux contextes de notre étude. D'un côté, à la Martinique, le créole qui était autrefois considéré comme un basilecte, inférieur au français, acrolecte, est aujourd'hui officiellement reconnu comme faisant partie du patrimoine régional et national. De nombreux dispositifs ont donc été mis en place au niveau institutionnel pour la préservation du créole martiniquais. De l'autre côté, à la Dominique, la définition du statut du kwéyòl et du kokoy reste encore floue et ces deux langues ont une portée extrêmement limitée, voire même inexistante, dans le domaine public formel. D'ailleurs, les actions qui sont menées autour du kwéyòl et du kokoy sont restreintes à la sphère publique informelle.

Les conséquences des choix des décideurs en éducation en ce qui concerne les langues locales à la Dominique et l'influence des représentations collectives sur la construction de l'identité des élèves et leur rapport à l'autre, méritent véritablement une analyse plus approfondie. Lorsque la langue locale est interdite à l'école ou stigmatisée d'une manière ou d'une autre, l'enfant apprend que sa langue pose problème, que les mots qu'il utilise pour s'exprimer sont faux. Ils sont à la fois erronés selon un système linguistique déterminé et ainsi sont inférieurs à ce même système. Très tôt, la supériorité de l'anglais « standard » est intériorisée, et elle est programmée dans le subconscient de l'enfant. Un complexe d'infériorité vis-à-vis de sa (ses) langue(s) risque de se créer et de se transposer inexorablement à d'autres aspects de sa vie. Par exemple, l'étranger qui parle une des formes standardisées de la langue peut être d'emblée, et inconsciemment, qualifié de plus compétent, comme si la langue « standard » représentait en soi un titre de qualification incontestée. La question des politiques linguistiques des langues *nationales* de la Caraïbe a donc toute sa pertinence : il ne s'agit pas uniquement d'une question d'apprentissage et d'enseignement des langues, il s'agit surtout de penser l'éducation d'une façon qui permet à l'élève-individu de se construire dans tout ce qu'il est, sans l'obliger à nier une partie de son identité intime.

1.3.4 Politiques linguistiques à la Martinique et à la Dominique

Nous avons parlé de la situation sociolinguistique dans les deux îles qui constituent notre terrain de recherche, de cette relation entre la société et la (les) langue(s) parlée(s) par ses individus. Et, lorsque l'on parle de la situation des langues d'un territoire, deux termes font souvent surface : la politique linguistique et la planification linguistique ; le premier est très courant, nous en entendons parler dans la sphère publique, aux informations télévisées par exemple, ou encore par le biais de l'école et l'éducation nationale. Le deuxième, moins

courant, est plutôt réservé aux cercles des décideurs en matière de langues. Mais qu'est-ce qu'une politique linguistique ? Et qu'est-ce qui la différencie de la planification linguistique ?

La politique linguistique, dit Louis-Jean Calvet, est « l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre la langue et la vie nationale ».[123] La politique linguistique concerne donc toute décision prise (de manière générale par l'Etat, parfois par un organisme non gouvernemental interne) pour régir l'utilisation des langues sur un territoire donné. La planification linguistique est, quant à elle, indissociable de la politique linguistique puisqu'elle est « la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique » (Calvet 1999). Le contraire n'est pas toujours le cas, souligne Calvet, l'existence d'une politique linguistique n'implique pas forcément la présence d'une planification linguistique. Cela dépend des objectifs et des moyens de l'État en question.

La concrétisation d'une politique linguistique peut prendre des formes différentes touchant le statut et les domaines d'utilisation d'une langue, son développement et sa préservation par la publication de dictionnaires par exemple (planification linguistique). Dans le cadre de la présente étude, la question de la politique linguistique de la Dominique ainsi que celle de la France et, en particulier, de la Martinique nous préoccupe. Quel aménagement existe-t-il pour les langues vivantes étrangères à la Martinique et à la Dominique ? Comment ces aménagements, lorsqu'ils existent, répondent-ils au contexte sociolinguistique du territoire en question ? Dans le cas contraire, que peut traduire l'absence de politiques linguistiques ?

1.3.4.1 Politiques linguistiques en France : la lutte du français

Depuis des siècles, la France est marquée par la lutte pour le maintien de son équilibre linguistique. L'éventuelle acceptation du français en tant que langue indépendante du latin ne lui épargne pas la vive opposition qui surgit face à son utilisation, le latin est privilégié comme la langue du savoir, du roi, de l'église et du droit. Progressivement, et aidé en grande partie par la Révolution française à la fin du dix-huitième siècle et les exodes des paysans vers les villes, le français s'installe comme langue d'usage principale de la population. Après la Révolution, il va rapidement s'imposer comme langue dominante, poussé par la volonté d'unification linguistique des pouvoirs politiques.

[123] Calvet, Louis-Jean. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. pp.154-155.

Toutefois, la crainte de perdre l'identité française et la volonté de la France d'unir tous les territoires français sous une seule et unique langue s'étend bien au-delà des frontières de la France hexagonale. Par exemple, Valérie Spaëth[124] souligne la domination du français sur les langues africaines dans les écoles coloniales au Soudan à la fin du 19e siècle. L'usage du français, écrit l'auteure, est reglémenté par des textes. En guise d'exemple Spaëth cite le Règlement du 28 janvier 1899 que nous reprenons ici :

> « Le français sera la seule langue en usage dans l'école, le langage petit nègre est interdit (…). En langue française, il faut apprendre aux enfants des mots, les noms concrets des objets qu'ils voient, touchent ; adjoindre à cette nomenclature l'étude du verbe avoir, troisième personne du singulier sous les trois formes (…). Il faut obtenir une prononciation très nette et éviter soigneusement les termes grammaticaux ».

Et, jusqu'à la deuxième moitié du vingtième siècle il n'y a pas eu de changement perceptible en France hexagonale ou dans les territoires français ; la politique linguistique de la France va tourner autour de la langue française et de son statut en tant que langue officielle unique et dominante. L'État semble être en permanence préoccupé par la protection de la langue française qu'il voit "menacée" au fil du temps par divers phénomènes, principalement le mouvement des populations migratoires, la popularisation de la culture anglo-saxonne par les médias, de la diversité culturelle et linguistique qui est la conséquence de la migration. Un choc des cultures quelque peu rude a eu lieu entre le français et l'anglo-américain dans la deuxième moitié du vingtième siècle. La menace d'un possible abandon de la langue française par les Français eux-mêmes a été si forte que les autorités ont pensé nécessaire de rappeler à la population l'utilité de leur langue et les risques qu'ils couraient si elle se perdait : ceci impliquerait également pour eux la perte de leur identité et, éventuellement, de leur autonomie (de Saint-Robert 2000).

L'exhortation de l'État en direction des locuteurs du français à utiliser la langue française a eu un effet indirect mais entraînant pour d'autres groupes linguistiques en France. En fait, explique Marie-Josée de Saint-Robert : « Lorsque l'État incite les Français à mieux exploiter les richesses de leur langue et à les adapter aux besoins de la vie moderne, il incite indirectement d'autres communautés linguistiques à le suivre et accroît ainsi la visibilité internationale du modèle d'action linguistique qu'il défend et, partant, de la langue qui en est

[124] Spaëth, Valérie. *L'enseignement du français en AOF*.

l'objet ».[125] Toutefois, l'État se résigne éventuellement à la réalité d'une société post-guerre et au changement des statuts des langues à l'échelle mondiale, y compris celui du français. Face à "l'invasion" internationale de l'anglais et, face au déclin du français dans le monde (de Saint-Robert 2000) et à l'évolution de ce dernier par son contact avec d'autres langues (Spaëth 2010), la France, durant la deuxième moitié du vingtième siècle, prend conscience de la nécessité d'une réadaptation de sa politique linguistique pour mieux répondre à la réalité immédiate de la situation de ses territoires. La démarche consciente consiste, au tournant du siècle, à « préparer les Français à la connaissance d'autres langues ».[126] L'État change de stratégie ; pour mieux protéger la suprématie de la langue unique nationale, il faut passer par la reconnaissance de la multiplicité linguistique. Il s'agit, pour la défense du français, d'adopter « la défense du plurilinguisme », ce dernier étant « considéré comme un moyen de préserver la diversité linguistique du monde et, partant, de conforter la place du français » (de Saint-Robert 2000).

Le choix de la France de viser une politique linguistique plus ample, ne vient pas uniquement de la place incertaine de la langue française dans le monde. À tous les éléments sus-mentionnés, vient s'ajouter le fait, d'une part, de l'enseignement des langues vivantes étrangères en France depuis des décennies et la demande grandissante d'un marché en rapide expansion.[127] D'autre part, son appartenance à l'Europe va jouer un rôle indiscutable dans l'élaboration d'une politique linguistique qui va de l'idéal d'un parler unique à une ouverture sur une diversité linguistique qui serait plus à l'image de sa population.

Ces décisions sont en partie le résultat du constat suivant : « le plurilinguisme est la règle dans les pays appartenant à l'Union européenne » (Herreras 1998). Aussi, la Commission européenne, dans son *Livre blanc sur l'éducation et sur la formation*,[128] place la « maîtrise de trois langues communautaires » au centre de son plan d'action pour le développement d'une

---

[125] De Saint-Robert, Marie-Josée. *La politique de la langue française*. p.10.

[126] *Idem.* p. 120.

[127] La fin du 20e siècle et le début du 21e voient une explosion dans la demande pour un enseignement des langues vivantes étrangères en France (et dans le monde de manière générale), avec l'anglais en tête de la liste. Ceci va faire de l'enseignement des langues vivantes un véritable marché qui donnera lieu à l'apparition rapide d'écoles de langues spécialisées aussi qu'à l'élaboration et la commercialisation de méthodes d'enseignement des langues de tous genres.

[128] Commission européenne Direction générale XXII -Education, formation et jeunesse and Direction générale V - emploi, relations industrielles et affaires sociales. *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive. Livre blanc sur l'éducation et la formation*.

société cognitive européenne. L'objectif est alors de « permettre à chacun, quel que soit le parcours de formation et d'éducation qu'il emprunte, d'acquérir et de maintenir la capacité de communiquer dans au moins deux langues communautaires autres que sa langue maternelle ». Avec le constat de son propre multilinguisme, souvent inavoué, et l'affirmation de l'Union européenne du plurilinguisme de ses citoyens, la France va s'activer pour mettre en place un aménagement linguistique plus développé et plus appliqué peut-être que tout autre politique linguistique menée auparavant.

1.3.4.2 Politiques linguistiques des langues vivantes étrangères en France

Il est vrai que l'enseignement des langues vivantes étrangères en France existe depuis des siècles. Selon Christian Puren, l'énseignement des langues était une affaire sérieuse. Dit-il, « la volonté d'ouverture de la France aux courants et échanges internationaux de tous ordres fait des langues vivantes, à partir de 1870 et jusqu'à la Première Guerre mondiale, une sorte de matière stratégique ».[129] Puren cite d'ailleurs trois instructions principales qui marquent une démarche consciente du ministère de l'Éducation nationale pour une réforme de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école : l'instruction de septembre 1840, de septembre 1863 et de septembre 1890. Cette « volonté d'ouverture » de la France sera particulièrement forte dans le sillon post-guerre du demi siècle et va correspondre « à une volonté politique de rapprochement entre les peuples » (Porcher, Groux 2003).

L'enseignement des langues en France a fortement évolué au cours du 20^{e} siècle. Cette période est marquée par diverses expériences en enseignement précoce des langues vivantes (EPLV) et la sortie des textes officiels sur l'enseignement des langues à l'école. Entre 1955 et 1975, plusieurs expériences sont menées dans l'enseignement des langues à l'école publique. Une de ces expériences est mise en place en 1964-1965 par René Haby, alors directeur adjoint de la pédagogie à l'Éducation nationale. Le projet visait un enseignement de l'anglais assuré par des enseignants volontaires à l'école primaire. Mais, le projet n'a pas connu de grand succès en raison d'un manque de formation des enseignants et d'une absence de continuité entre les cycles à l'école primaire. En 1972, le ministère de l'Éducation tente d'apporter une réponse aux incohérences dans le fonctionnement des projets de langues en place dans les écoles maternelles et élémentaires. La circulaire du 14 septembre 1972 propose alors que les

[129] Puren, Christian. *L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIXe siècle ou la naissance d'une didactique*.

enseignements en langues suivent une progression donnée:

- niveau préélémentaire : période de sensibilisation selon la méthode dite naturelle
- niveau CP-CE1 : phase d'approfondissement
- niveau CE2-CM1-CM2 : phase de structuration

Des évaluations menées entre 1970 et 1973, révélaient aux autorités que peu d'écoles parmi celles qui accueillaient des projets pilotes bilingues répondaient aux critères définis par le ministère pour la conduite de ces expériences. Les débuts ont été prometteurs et les acteurs étaient investis, mais de nombreux problèmes ont été décelés lors des évaluations des projets. Parmi ces difficultés figuraient le manque de matériel pédagogique, le manque de personnel qualifié, l'absence de consensus vis-à-vis du contenu des formations des enseignants de langue, l'absence de continuité entre l'école préélementaire, l'école élémentaire et le collège et l'absence d'une définition « d'objectifs linguistiques et/ou éducatifs assignés à l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire » (Cambra 1980).

Face à ces anomalies, en 1973, la circulaire n° 73-228 du 11 mai va mettre fin à de nouvelles expériences en EPLV à l'école. Le ministère demande une continuité des enseignements entre l'école maternelle et élémentaire ; dans le cas où ceci ne soit pas possible, l'ouverture d'autres expériences d'enseignement des langues est alors à éviter. La circulaire est précise :

> « Aucune expérience ne peut être ouverte hors des écoles où se pratiquent présentement l'enseignement d'une langue étrangère et seul le développement « vertical » (de la maternelle au CM2) des expériences en cours est autorisé dans la limite de vos disponibilités. »

Dans les années suivant la sortie de cette décision ministérielle, il y a un déclin marqué des actions autour de l'enseignement des langues à l'école maternelle et élémentaire. Dans les brèches laissées par l'Éducation nationale, s'installent alors des institutions privées d'enseignement des langues connues sous le nom de « *Mini-Schools* ».

Il faudra tout de même attendre la fin des années 1980 pour voir un regain d'intérêt pour l'enseignement des langues vivantes à l'école publique en France. En 1989, l'enseignement des langues vivantes à l'école maternelle et élémentaire revient au centre des préoccupations ministérielles. Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale à l'époque, démarre le programme d'expérimentation de l'EPLV au cours moyen première année à l'école

élémentaire et, en 1992, cet enseignement est généralisé. Il s'agit, avant tout, d'un enseignement d'initiation aux langues étrangères (EILE) en raison de 2 à 3 heures par semaine.[130] Les contenus de cet enseignement sont néanmoins contrôlés, et les compétences à acquérir par les élèves sont définies par le ministère de l'éducation nationale (Porcher, Groux 2003)

En 1995 l'enseignement des langues est étendu pour inclure les classes de CE2 et de CE1. Les élèves de CE1 reçoivent une initiation à une langue vivante étrangère en raison d'un quart d'heure par semaine. Les compétences en compréhension et en production orale sont reconnues comme ayant une importance première dans les objectifs définis par la circulaire du 11 mai 1995. Cette initiation à la LVE en CE1 doit amener progressivement, selon les objectifs du ministère, vers un *apprentissage* de la langue étrangère au CE2, CM1 et CM2.

Cette nouvelle politique pour l'enseignement des langues à l'école est présentée dans le « *nouveau contrat pour l'enseignement des langues vivantes* » qui décline 10 actions principales qui traduisent l'orientation de cette nouvelle politique. Ces dix actions citées par Legendre sont :

> « 1. La recherche d'une diversification linguistique,
> 2. L'information impartiale des familles et des élèves
> 3. L'apprentissage précoce des langues dans le primaire
> 4. La prise en compte des spécificités linguistiques régionales
> 5. L' « immersion linguistique » des élèves
> 6. La réactivation de l'enseignement des langues « minoritaires »
> 7. L'adaptation des méthodes d'enseignement des langues vivantes
> 8. L'adaptation de la formation des enseignants
> 9. Les actions internationales
> 10. La définition d'une nouvelle politique des langues » (Legendre 2003)

Jusqu'à la fin des années 1990, la mise en place de la nouvelle politique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école poursuit son cours. La circulaire n° 99-093 du 17 juin 1999 fait des langues « une des priorités du système éducatif » et stipule : « il est indispensable que tous les élèves soient amenés, au cours de leurs études primaires et secondaires, à une pratique effective des langues vivantes en situation de communication ». Les objectifs des contenus, toujours centrés autour des compétences de la compréhension et la production orale, sont précisés dans cette circulaire. Il s'agit de :

[130] Circulaire du 6 mars 1989.

« développer les capacités de compréhension des élèves et les entraîner à écouter, percevoir, reconnaître et reproduire les caractéristiques phonologiques de la langue étudiée (rythmes, sonorités, accentuation et intonations) ; [d']amener les élèves à s'approprier, pour pouvoir s'exprimer, quelques expressions courantes présentées dans des situations fonctionnelles, diversifiées et motivantes et à acquérir des réflexes linguistiques. »

La circulaire prévoit une prise en charge de l'enseignement des langues vivantes étrangères par :

- « Tous les maîtres du premier degré, et en particulier ceux qui ont bénéficié du programme européen LINGUA »
- « Les professeurs des écoles sortant d'IUFM, titulaires d'un diplôme de langue vivante étrangère, qui ont suivi une formation spécifique validée durant leur formation initiale »
- Les maîtres itinérants, professeurs des écoles ayant une compétence en langue
- Les enseignants de langue du second degré
- Les assistants de langue
- « Les intervenants extérieurs agréés et rémunérés soit par les collectivités territoriales, soit sur vacation par les inspections académiques »
- « les aides-éducateurs justifiant d'une compétence en langue pourront assister les autres personnels dispensant cet enseignement, en particulier dans les ateliers de langue utilisant les TICE »
- les enseignants du premier degré en échange de service

L'objectif de la généralisation progressive de l'enseignement des LVE est énoncé clairement dans la circulaire n° 2001-051 du 21 mars 2001 : « À la rentrée 2001, l'objectif est de généraliser l'enseignement d'une autre langue vivante que le français dans toutes les classes de CM1 et de CM2 ». La circulaire annonce également l'introduction des langues vivantes dans les programmes scolaires à partir de la rentrée 2002. Le temps hebdomadaire accordé à l'enseignement des LVE est d'une heure trente.

Encore une fois, l'attention est attirée sur la nécessité d'une formation adéquate des enseignants :

« Afin d'en assurer pérennité et qualité, la formation continue des instituteurs et professeurs des écoles doit avoir l'enseignement des langues comme priorité forte. Une variété de modalités de formation sera recherchée pour améliorer tant les compétences linguistiques que les compétences pédagogiques des enseignants (stages ajustés aux

besoins des participants du point de vue linguistique et du point de vue pédagogique, ateliers de pratiques linguistiques, séjours linguistiques articulés avec des sessions de formation en France, formation à distance ou avec supports multimédia, etc.) ».

On pourrait bien se poser la question des contenus de la formation des enseignants et s'interroger sur la réalité de la mise en pratique en ce qui concerne les stages et les séjours linguistiques. On se demande si les enseignants ont réellement l'occasion de mettre en pratique leurs savoirs avant d'intégrer une classe de langue.

Comme annoncé dans la circulaire du 21 mars 2001, les langues vivantes étrangères ou régionales sont incluses dans le programme des cycles des approfondissements à l'école primaire. Huit langues étrangères font partie du programme. La circulaire prévoit une période transitoire avant la mise en place définitive du programme d'enseignement des langues vivantes étrangères. Selon le ministère, « jusqu'à la rentrée 2005, l'enseignement des langues vivantes n'est obligatoire à l'école primaire que lors du cycle des approfondissements (CE2, CM1 et CM2) ». La mise en place du programme se fait progressivement pour le cycle des apprentissages fondamentaux à partir de la rentrée de 2005. Les compétences à acquérir par les élèves en fin de cycle sont clairement stipulées dans le programme avec le niveau à atteindre selon un cadre de référence : « À la fin du cycle 3, les élèves devront avoir acquis un niveau voisin du niveau A1 de l'échelle de niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues publié par le Conseil de l'Europe. ».

A la différence des circulaires précédentes, celle du 21 mars 2001 fixe l'enseignement des langues comme étant obligatoire depuis le cycle des approfondissements. Les langues étrangères et régionales deviennent alors une discipline à l'école primaire. La place des langues dans les programmes est plus fermement fixée par la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.[131] L'article L. 122-1-1 de la loi garantit à tous les élèves, par la scolarité obligatoire, « les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». Le socle commun de compétences comprend, entre autres, « la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ».

[131] Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative. *B.O n°18 du 5 mai 2005. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.*

Aussi, afin de donner aux élèves « les moyens nécessaires » à leur réussite, l'article L.312-9-2 prévoit

> « dans chaque académie, une commission sur l'enseignement des langues, placée auprès du recteur. Celle-ci comprend des représentants de l'administration, des personnels et des usagers de l'éducation nationale, des représentants des collectivités territoriales concernées et des milieux économiques et professionnels. Cette commission est chargée de veiller à la diversité de l'offre de langues, à la cohérence et à la continuité des parcours de langues proposés, de diffuser une information aux établissements, aux élus, aux parents et aux élèves sur l'offre linguistique, d'actualiser cette offre en fonction des besoins identifiés et de vérifier l'adéquation de l'offre de langues avec les spécificités locales. Chaque année, la commission établit un bilan de l'enseignement et peut faire des propositions d'aménagement de la carte académique des langues ».

Dans la continuité de ces politiques linguistiques, une « rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères » est l'objectif principal de la circulaire n° 2006-093 du 31 mai 2006. Les objectifs et les modalités de l'enseignement des langues sont précisés même si la finalité pour les élèves reste celle qui est définie par l'Union Européenne, c'est-à-dire la maîtrise d'au moins deux langues vivantes étrangères en plus de la langue maternelle. La rénovation de l'enseignement des langues, *«* dans ses modalités d'organisation et dans ses contenus, doit en effet permettre d'améliorer les compétences des élèves en langues, de rendre celles-ci plus accessibles et de privilégier l'apprentissage de l'oral ». Selon la circulaire, le développement des compétences en langues des élèves s'inscrit dans une volonté de préparation des élèves à la mobilité européenne.

Les actions pour la rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères se poursuivent dans les années suivant la sortie de la circulaire n° 2006-093 du 31 mai 2006. La circulaire n°2007-011 du 9 janvier 2007 donne des précisions sur le niveau à atteindre en langue étrangère en fin d'école primaire et en fin de collège. Les évaluations de niveau se basent sur les indicateurs du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). La mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues et du socle commun de connaissances est le point d'appui pour les programmes des langues vivantes étrangères de l'école primaire à la rentrée de 2007. Les programmes des LVE du B.O n° 8 du 30 août 2007 détaillent, pour chacune des huit langues étrangères, les compétences à développer, les connaissances à acquérir et les activités langagières que chaque élève doit maîtriser en fin de cycle. Nous notons ici une tentative de l'Éducation nationale d'harmoniser

les actions menées dans le développement de l'enseignement des langues vivantes étrangères en France.

Nous retrouvons cette démarche d'harmonisation dans le B.O n° 1 du 05 janvier 2012. Les enseignants doivent utiliser les tableaux détaillés pour organiser « la progressivité des apprentissages » en LVE pour les niveaux CP au CM2 mais doivent aussi « se référer au contenus mentionnés par les programmes (BO HS n°8 du 30 août 2007) qui diffèrent selon les langues enseignées ». Au Cours préparatoire et au Cours élémentaire première année, l'accent est mis sur la la découverte de la LVE à l'oral à travers des activités de compréhension et de production, cette dernière étant introduite progressivement. Toute évaluation formative porte uniquement sur les capacités orales de l'élève. L'écrit n'est à introduire qu'à partir du cycle 3. Les objectifs du ministère sont clairement définis : les contenus des programmes et les compétences à travailler en LVE doivent s'accorder avec le socle commun de connaissances ainsi qu'avec le CECRL qui est désigné comme la « référence fondamentale pour l'enseignement, les apprentissages et l'évaluation des acquis en langues vivantes requis par le palier 2 du socle commun ».

L'harmonisation souhaitée dans l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire en France va au-delà du premier degré. Une « meilleure cohérence », comme préconise le B.O n° 1 du 05 janvier 2012, demande nécessairement une continuité de l'enseignement des langues après le cycle 3. Cette continuité des apprentissages en LVE entre le cycle 3 et le collège est assurée par la mise en place d'un « suivi des élèves par les équipes d'enseignants », selon l'encart du B.O n° 26 du 26 juin 2012.[132] Afin de favoriser l'aboutissement fructueux de l'apprentissage des langues depuis le cours préparatoire jusqu'au collège et au-delà, le ministère de l'Éducation nationale, par le biais des services et portails multiples tels que le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) et les Centres Régionaux de Documentation Pédagogique (CRDP), produit des ressources et outils qui sont mis à la disposition des enseignants.

L'importance accordée aux langues vivantes étrangères par l'État est également visible dans l'effort qui est fait sur la formation des enseignants de langues et *en* langue. Même s'ils n'enseignent pas une LVE, les enseignants qui valident leur master des Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), doivent attester d'un niveau B2 du

[132] Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative. *B.O n° 26 du 26 juin 2012 - Encart*, Alinéa 7.

CECRL en langue étrangère. Pour ceux qui souhaitent développer leurs compétences en LVE dans la perspective d'une formation tout au long de la vie, les différentes académies mettent en place des formations dispensées par le rectorat lui-même ou par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE).

Il est évident que l'enseignement des langues vivantes étrangères en France est aujourd'hui devenu une des préoccupations éducatives de l'État. Si les stratégies ont changé depuis la fin du 19e siècle jusqu'à l'aube du 21e siècle, les enjeux de l'apprentissage des LVE semblent s'être démultipliés de façon exponentielle, enjeux éducatifs, socioculturels, sociopolitiques et économiques qui se sont répercutés en un engouement pour les langues à l'échelle de la société de façon générale. En France, cette effervescence semble être réservée aux LVE, en particulier à certaines langues avec l'anglais en tête ; les langues vivantes régionales n'ont que tardivement attiré l'intérêt des décideurs en éducation.

1.3.4.3 Politique linguistique des langues vivantes régionales en France

Si les langues vivantes étrangères en France ont connu un vif succès qui s'est accru au fil des dernières décennies, les langues vivantes régionales (LVR) ont connu un sort différent. Après la Révolution française, la principale préoccupation de la politique linguistique de la France était la promotion de la langue française comme élément d'identité nationale et de cohésion sociale. S'ensuit alors un mouvement pour instaurer le français comme langue unique en éradiquant les « patois » qui menacent l'unité nationale ; c'est un "nettoyage linguistique" au service des intérêts de la République. La loi Ferry de 1881 instaure alors le français comme langue unique d'instruction pour tous les enfants de l'école de la République et les langues régionales sont rejetées, même stigmatisées (Alen-Garabato, Cellier 2009). « La Révolution française a réglé le bilinguisme de manière violente » disait Marika Bergès, lors du colloque international « Pawol pa ni koulè, incidences subjectives du bilinguisme créole-français aux Antilles, 24-27 octobre 2013 ». En effet, elle a imposé à une population possédant une identité plurielle, une voie unique d'appartenance à l'identité nationale, celle du reniement de leur(s) langues(s). Eve Haque résume, de façon succincte le rôle de la Révolution française dans dans la politique linguistique de la France aujourd'hui :

> « The French Revolutionary model of linguistic uniformity has given rise to the present-day conceptual framework of French integration, where assimilation is compelled through a hegemonic monoculturalism and monolingualism ».[133]

Il s'est écoulé de longues années avant que les langues régionales trouvent progressivement leur place dans les textes officiels et, peu à peu, dans les instructions officielles, grâce en grande partie aux efforts de militants luttant pour la préservation des langues et cultures régionales. La loi Deixonne de 1951 stipule alors dans son article 1 que : « le Conseil supérieur de l'Éducation nationale sera chargé dans le cadre et dès la promulgation de la présente loi, de rechercher les meilleurs moyens de favoriser l'étude des langues et dialectes locaux dans les régions où ils sont en usage ». C'est une percée significative pour les LVR mais elle reste éphémère car la loi ne nomme que quatre langues régionales : le breton, le basque, le catalan et l'occitan. Aussi, des restrictions sont imposées aux enseignants qui doivent faire une demande afin de recevoir l'autorisation pour enseigner. Les langues régionales sont facultatives, les élèves n'ont aucune obligation de suivre ces cours.

Plus de vingt ans plus tard, la loi Haby de 1975 consacre un seul et unique article à l'enseignement des langues vivantes régionales en France. L'article 12 de cette loi stipule tout simplement, qu'un « enseignement des langues et cultures régionales peut avoir lieu tout au long de la scolarité ». La loi Haby aura un impact significatif sur l'enseignement des LVR en France : suite à cette loi des mesures sont prises pour modifier, dans le temps, les programmes scolaires et mettre en place des formations pour des enseignants désirant enseigner une LVR. Cependant, si la place des LVR à l'école est maintenant officialisée, l'enseignement même des langues régionales se fait à très petite échelle.

La lutte pour la préservation et l'enseignement des langues régionales en France n'a connu des avancées significatives que très récemment, à la fin du 20e siècle. En 1992, la Charte européenne des langues régionales et minoritaires a été signée à Strasbourg par le Conseil de l'Europe. Mais, contrairement à d'autres pays européens, la France s'est gardée d'exprimer son enthousiasme face à cette charte. Faisant preuve d'une grande prudence, elle ne la signe qu'en mai 1999 en ajoutant un certain nombre de restrictions ; elle n'accepte que 39 des 98 engagements proposés. Cette réaction de la France paraît plutôt paradoxale si on tient compte du fait que dans la Circulaire 95-086 du 7 avril 1995,[134] elle reprend l'esprit de la Circulaire

[133] Haque, Eve. *Multiculturalism within a bilingual framework: Language, race, and belonging in Canada*. p.11
[134] Circulaire 95-086 du 7 avril 1995. « *Enseignement des langues et cultures régionales* ». BOEN n° 16, 20 avril 1995.

76-123 du 29 mars 1976[135] et déclare les langues et cultures régionales un patrimoine national à préserver.

La signature par la France de la Charte est accompagnée d'une déclaration qui exprime clairement les interprétations de ladite charte par la France et les intentions de cette dernière quant à son application :

> « La République française envisage de formuler dans son instrument de Ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires la Déclaration suivante :
>
> > 1. Dans la mesure où elle ne vise pas à la reconnaissance et la protection de minorités, mais à promouvoir le patrimoine linguistique européen, et que l'emploi du terme de "groupes" de locuteurs ne confère pas de droits collectifs pour les locuteurs des langues régionales ou minoritaires, le Gouvernement de la République interprète la Charte dans un sens compatible avec le Préambule de la Constitution, qui assure l'égalité de tous les citoyens devant la loi et ne connaît que le peuple français, composé de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. »[136]

Ce qu'il faut comprendre c'est que, d'un côté, la charte des langues régionales et minoritaires est perçue comme une brèche qui risque d'être exploitée par des groupes linguistiques minoritaires, favorisant ainsi l'expansion du communautarisme, cette entité morbide qui demeure une menace pour l'unité nationale. D'un autre côté, il est évident que si les textes officiels préconisent la préservation des langues et cultures régionales comme partie intégrant du patrimoine français, cela ne se fera pas aux dépens de la langue française. La crainte du possible engloutissement de la langue française par les langues régionales perdure bien des siècles après la révolution.

1.3.4.4 Le créole langue vivante régionale en Martinique

En tant que département français d'outremer et région de la France, la Martinique est régie par la "métropole" et applique les mêmes politiques linguistiques que la France métropolitaine. Certains textes sont adaptés toutefois pour les départements français d'outremer et concernent des domaines d'activités différents. La loi n° 84-747 du 2 août 1984 relative aux compétences des régions de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de la

[135] Circulaire 76-123 du 29 mars 1976. « *Prise en compte dans l'enseignement des patrimoines culturels et linguistiques français* ». BOEN n° 14, 8 avril 1976.

[136] Conseil Constitutionnel. *Cahiers du Conseil constitutionnel n°7 - décembre 1999 "Décision n° 99-412 DC du 15 juin 1999"*.

Réunion,[137]confère à la région la responsabilité de l'enseignement des langues et cultures régionales. Ainsi, l'article 21 stipule :

> « Le conseil régional détermine, après avis du conseil de la culture, de l'éducation et de l'environnement, les activités éducatives et culturelles complémentaires relatives à la connaissance des langues et des cultures régionales, qui peuvent être organisées dans les établissements scolaires relevant de la compétence de la région. Ces activités, qui peuvent se dérouler pendant les heures d'ouverture des établissements concernés, sont facultatives et ne peuvent se substituer ni porter atteinte aux programmes d'enseignement et de formation définis par l'Etat ».

L'État annonce alors, dans le Decret 2001-733 du 31 juillet 2001, la « Création d'un conseil académique des langues et cultures régionales ». Ce conseil consultatif « veille au statut et à la promotion des langues et cultures régionales dans l'académie, dans toute la diversité de leurs modes d'enseignement et s'attache à favoriser l'ensemble des activités correspondantes. »

On remarquera que la liste des langues régionales enseignées à l'école s'est progressivement élargie depuis l'apparition de la loi Deixonne de 1951. La Circulaire n° 2001-166 du 5 septembre 2001 précise que « cet enseignement s'applique actuellement au basque, au breton, au catalan, au corse, au créole, au gallo, à l'occitan-langue d'oc, aux langues régionales d'Alsace, aux langues régionales des pays mosellans, au tahitien, ainsi qu'aux langues mélanésiennes (drehu, nengone, païci, aïje) ». Elle souligne d'ailleurs l'importance de ces langues pour la cohésion sociale ainsi que la nécessité de les préserver : « L'éducation nationale se doit de faire vivre ce patrimoine culturel, de veiller au développement des langues régionales et de contribuer à leur transmission. Oublier cette responsabilité ne serait pas un signe de modernité. Ce serait au contraire une perte de substance de l'héritage culturel national. »[138]

Cet enseignement est défini « selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage » dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école[139] et dans les Programmes de langues régionales pour l'école primaire du B.O hors série n° 9 du 27 septembre 2007.[140] Toutefois, ce dernier texte comprenait uniquement les programmes de cinq langues régionales : le basque, le breton, le

[137] Abrogée par la *Loi n°96-142 du 21 février 1996 - art. 12 (V) JORF 24 février 1996.*

[138] Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative. *B.O n° 33 du 13 septembre 2001. Développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée*.

[139] Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et de la vie associative. *B.O n°18 du 5 mai 2005. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*.

[140] Ministère de l'Education Nationale. *B.O hors série n° 9 du 27 septembre 2007. Programmes de langues régionales pour l'école primaire. Introduction commune.*

catalan, le corse et l'occitan. Le programme du créole serait publié dans le B.O n° 32 du 8 septembre 2011. Il précise le niveau à atteindre en fin de cursus selon le CECRL et regroupe les créoles de la Guadeloupe, de la Guyane, de la Martinique et de la Réunion.

En ce qui concerne l'enseignement du créole à la Martinique, une convention a été signée le 22 février 2011 entre le Conseil régional de la Martinique et l'État français. Ce « partenariat pour le développement et la structuration de l'enseignement du créole à l'école publique » s'inscrit dans une « politique de la promotion de la diversité linguistique française » qui elle « repose sur les principes universels de respect de la diversité culturelle, d'égalité de valeur entre toutes les langues du monde, de tolérance, de respect des différences, et ce quel que soit le type de langue, leur répartition géographique, leur statut ou leur nombre de locuteurs ». [141] L'État accorde donc officiellement au créole de la Martinique une place à l'école. Mais il est enseigné à titre facultatif, comme le précise la convention car « la politique linguistique en faveur des langues régionales repose sur l'encouragement, l'incitation et la généralisation de l'offre et non sur l'obligation de l'apprendre ».

A l'école maternelle et élémentaire en Martinique, l'enseignement du créole peut s'organiser selon deux modalités principales. Il peut être enseigné en tant que langue vivante en raison d'une heure et demie par semaine. Ou bien, son apprentissage peut passer « par l'intégration de connaissances élémentaires sur les langues et cultures régionales dans les activités et les champs disciplinaires concernés ». Les disciplines citées dans la convention sont le français, l'histoire, la géographie, l'éducation artistique et l'éducation physique. Les enseignants, peuvent également avoir recours à la méthode contrastive et utiliser le créole lorsqu'ils le jugent nécessaire comme outil dans les enseignements.

La convention prévoit également une continuité dans l'enseignement du créole au-delà de l'école primaire. Aussi, les élèves du secondaire, collège et lycée, peuvent poursuivre leur apprentissage du créole avec la possibilité de passer les épreuves de cette LVR en fin de cursus, brevet pour le collège, baccalauréat pour le lycée. Cette continuité dépend, en grande partie, des enseignants formés en langue et culture régionale créole et des ressources dont ces derniers disposent pour assurer cet enseignement. La convention annonce alors la création d'une Mission pour l'enseignement des langues régionales. Entre autres, ses rôles incluent l'accompagnement pédagogique des enseignants de LVR et la mise à disposition de

[141] Ministère de l'Education nationale et Direction générale de l'enseignement scolaire. *Convention de partenariat pour le développement et la structuration de l'enseignement du créole à l'école publique*, p. 2.

ressources et d'informations concernant le créole langue régionale à la fois pour les enseignants, pour les élèves et pour les parents d'élèves.

L'offre de formation des enseignants de créole langue vivante régionale s'est vue progressivement élargie ces dix dernières années. Les enseignants du premier degré qui le souhaitent peuvent demander à passer une habilitation pour enseigner le créole dans leurs classes ou dans leurs écoles. Depuis peu, les enseignants du premier degré bénéficient d'un module de formation sur l'enseignement du créole dès leur formation initiale à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE). Pour le second degré, depuis 2001, les enseignants peuvent préparer le CAPES en créole pour enseigner la langue au collège et au lycée.

Il est clair que des avancées importantes ont eu lieu dans le domaine de l'enseignement des langues et cultures régionales en France au cours des cinquante dernières années. Du mouvement pour éradiquer les langues locales dans le sillon de la Révolution française à la volonté de préservation des langues et cultures régionales comme partie intégrante du patrimoine français et mondial, le chemin parcouru par le créole en France a été long et il est encore loin d'être terminé. En effet, au fur et à mesure que les choses avancent, d'autres problématiques émergent autour de l'enseignement du créole. Le manque de ressources et surtout de manuels scolaires constitue un réel problème pour les enseignants de créole, que ce soit au premier ou au second degré. Les supports pédagogiques permettant d'assurer une progression sont peu nombreux et les enseignants doivent souvent se débrouiller pour créer leurs propres supports.

Un autre problème auquel fait face le créole aujourd'hui concerne les effectifs toujours réduits des étudiants en formation de langues et cultures régionales. Cela pose non seulement la question de la diffusion des informations en ce qui concerne les offres et les opportunités de formation autour du créole, mais également la question de la représentation du créole en tant que discipline et son éventuel impact sur les choix des candidats. Selon le ministère de l'Éducation nationale, en 2011 seul 5% des élèves du primaire en Guadeloupe et en Martinique bénéficiaient d'un enseignement du créole, cette discipline étant « largement supplantée par l'apprentissage de l'anglais plus prestigieux ».[142] L'offre est aujourd'hui en

[142] Educsol. *Langues de France d'Outre-mer: école*.

augmentation : à la rentrée de 2013, l'enseignement du créole concernait 20 collèges et 5 lycées de l'île.[143]

Au niveau national, les défenseurs des langues et cultures régionales reprochent à l'État français son approche jugée beaucoup trop timide vis-à-vis de ces langues. Ils estiment insuffisante la décision prise par le gouvernement d'abroger l'article L312-10 du code de l'éducation. La loi de refondation de l'école de la République du 6 juin 2013 prévoit :

> « Sans préjudice des dispositions de l'article L. 121-3, les enseignants des premier et second degrés sont autorisés à recourir aux langues régionales, dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement. Ils peuvent également s'appuyer sur des éléments de la culture régionale pour favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires. »

Selon les militants des langues et cultures régionales, ces dispositions n'assurent pas la place des LVR à l'école. D'ailleurs, le gouvernement est critiqué de sa présente torpeur en ce qui concerne la ratification de la charte européenne des langues régionales et minoritaires. Si le discours autour de l'enseignement des langues régionales a changé ces dernières décennies, l'approche du gouvernement face cette question demeure précautionneuse. Il est évident que si la France a fait d'importantes avancées dans ce domaine, c'est bien plus le résultat des efforts et de la pression des militants des langues et cultures régionales sur le gouvernement que le fruit d'une volonté propre à ce dernier.

1.3.4.5 Politiques linguistiques à la Dominique

Lorsque l'on pose la question de la politique linguistique de la Dominique, on constate deux choses. En premier lieu, la documentation sur la politique linguistique des langues vivantes étrangères à la Dominique est quasi inexistante ou difficilement accessible. Deuxièmement, il n'existe nulle part de politique linguistique définie traitant des langues vivantes locales (LVL). En cette absence de données, l'établissement d'un état des lieux s'avère plutôt difficile et nous devons admettre que le tableau dressé risque de n'être qu'une représentation approximative de la réalité. Pour cette raison, notre descriptif ici sera assez succinct.

Le manque de documentation au sujet de l'enseignement des langues à la Dominique trouve son explication, en partie, dans l'organisation même du système éducatif. En fait, avant 2000,

[143] Académie de la Martinique. *Langue vivante régionale*.

le contenu des programmes était largement déterminé par les écoles elles-mêmes. La reconnaissance du besoin d'un programme national cohérent par le gouvernement a eu comme résultat l'établissement en 1998 d'un service pour la planification des programmes nationaux (Curriculum Unit) comme prévu dans le Education Act de 1997.[144]

Dans le guide pour la mise en place des programmes nationaux,[145] les langues vivantes étrangères font partie des matières considérées comme fondamentales. Le chapitre « 6.6 – Core subjects and strands » précise : « students will be required to attain general communicative competence in either the French or Spanish language as they are considered essential for participation in the business, hospitality and tourism service sectors ».

En réalité, la politique linguistique à la Dominique est centrée, en grande partie, sur l'enseignement du français langue étrangère aux niveaux primaire et secondaire. En ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes étrangères au premier degré, le gouvernement a mis en place le « Primary School French Program », en 1993 avec le financement de l'ambassade de France[146]. Ce programme conçu dans l'idée de promouvoir l'enseignement du français ayant pour objectif la formation de citoyens dominiquais bilingues.

Suite à la mise en place du programme, l'enseignement du français a été rendu obligatoire dans toutes les écoles primaires de l'île. Les directeurs d'écoles ont la charge de nommer au moins un enseignant de français et, si besoin est, de proposer aux services concernés du ministère de l'Éducation un enseignant candidat pour une formation FLE. Selon Victor Earl, si certains enseignants reçoivent une formation pour enseigner le français, très peu d'enseignants sont véritablement qualifiés (Earl 2006). Certes, certains enseignants reçoivent une formation lors des ateliers et séances de fomations assurés par l'Alliance française de la Dominique et l'Institut Caribéen d'Études Francophones et Interculturelles (ICEFI) de l'université des Antilles et de la Guyane mais, précise Earl, ces formations n'aboutissent pas à une certification.

De plus, les lignes directrices du ministère de l'Éducation ne sont pas toujours claires, dit Earl, et en conséquence, certaines décisions comme la nomination d'un enseignant spécialiste du français relève des directeurs d'écoles. Le niveau auquel doit débuter l'enseignement obligatoire du français n'est pas explicité non plus, alors les enseignants privilégient les

[144] Government of the Commonwealth of Dominica. *Education Act II - Part VIII Curriculum and assessment of students*.
[145] Ministry of Education Commonwealth of Dominica. *National Curriculum Framework for Dominica*.
[146] *cf* notre entretien avec la coordinatrice du programme en Annexe 9.

classes supérieures dans l'objectif de mieux préparer les élèves arrivant à la fin du cursus primaire pour leur entrée à l'école secondaire. Dans certaines écoles qui sont répertoriées comme proposant un enseignement du français, la réalité est tout autre : les directeurs d'écoles choisissent parfois de ne pas continuer l'enseignement du français dans certaines classes ou dans l'école entière. A l'échelle nationale, il en résulte un manque d'harmonisation dans la mise en place du programme d'enseignement du français à l'école primaire à la Dominique.

Les choses semblent évoluer, cependant, vers une généralisation plus stable de l'enseignement du français dans le premier degré selon la coordinatrice du programme Charlene White-Christian. Cette dernière nous informe qu'en 2013, sous le Primary School French Program, le français était enseigné dans 53 des 60 écoles primaires de la Dominique, contre 32 repertoriées par Earl en 2006. 63 enseignants ont ainsi été formés, dit-elle, par un programme INTERREG.[147]

Toutefois, la question des contenus de la formation de ces enseignants et de leur éventuelle certification demeure entière. Comment ces derniers sont-ils formés ? Leur formation les prépare-t-elle à affronter la réalité du terrain à la Dominique ?

Par ailleurs, une autre question se pose aux enseignants : celle des ressources nécessaires et disponibles pour un enseignement du français au jeune enfant. La méthode *Farandole*, la seule préconisée par le ministère de l'Éducation, n'est pas adaptée à l'enseignement dans ce contexte, estime Earl. Mais, pour l'instant, les décideurs en éducation tardent à la remettre en question. Dans un effort pour combler l'absence d'un référentiel pour l'enseignement du français à l'école primaire, le ministère de l'Éducation a cependant élaboré un guide pour l'enseignement des langues modernes[148] pour les niveaux secondaire (niveaux sixième, cinquième, quatrième) et primaire.

Des parties du programme national de français pour l'école primaire ont aussi été proposées par le Curriculum Unit. Ce programme stipule que le français doit être enseigné deux fois par semaine à raison de 30 minutes par séance pour les Grades K, 1 et 2 et 45 minutes par séance pour les Grades 3 à 6. Les activités langagières ciblant la compréhension et la production orale doivent composer 70% de chaque séance, la compréhension et la production écrite

[147] INTERREG : *Innovation and Environment. Countries of Europe sharing solutions* est une initiative de l'Union européenne pour promouvoir la coopération entre les états membres. Elle est financée par le Fonds européen pour le développement régional (FEDER).

[148] Les seules langues mentionnées par le guide sont le français et espagnol.

composant les 30% restant. Le contenu du programme est divisé en trois parties correspondant aux trois trimestres de l'année scolaire. Dans chacune des parties, les thèmes à traiter sont donnés avec des fiches de vocabulaire, des activités types et des évaluations.

Il existe donc une trame pour l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire à la Dominique. Toutefois, si nous écartons la question de l'accès à ce guide par les enseignants, il est nécessaire de s'interroger sur ses contenus. En premier lieu, aucune approche d'enseignement des langues n'est explicitée. Cela n'est pas un point négatif en soi, sauf que, dans ce cas précis, nous avons un certain nombre d'enseignants non formés, peu formés ou formés avec des contenus de formation différents. Ce qui ressort ici de cette situation est l'absence d'harmonisation au niveau de la formation des enseignants. Alors, en deuxième lieu, la question qui se pose est la suivante : comment ces enseignants aux parcours de formations disparates, mettent-ils en application un guide qui ne précise aucun cadre théorique qui permettrait à l'enseignant de se situer dans sa pratique par rapport à des repères méthodologiques précis ? Découle inévitablement de cette première question celle de l'efficacité des enseignements en langue vivante étrangère à l'école primaire. Quels sont les résultats des élèves en français à la fin de l'école primaire ? Ont-ils atteint l'objectif de 85% de réussite en communication orale défini dans le programme ? Leur apprentissage de la LVE à l'école primaire permet-il une meilleure continuité des apprentissages en première année d'école secondaire ?

Le domaine de l'enseignement des langues vivantes étrangères, et celui du français en particulier[149], a connu des développements significatifs ces dernières années à la Dominique. Les LVE ont aujourd'hui leur place dans les programmes de l'école primaire et le ministère de l'Éducation tente de créer une certaine cohérence entre les différents niveaux de planification éducative afin d'assurer aussi une cohérence dans les contenus enseignés à l'école. La formation des enseignants de langue a été au centre des préoccupations et plusieurs projets ont été mis en place dans l'objectif de mieux préparer ces derniers aux demandes de leur métier.

[149] L'espagnol est enseigné dans certaines écoles primaires et principalement dans le secondaire. L'enseignement de l'espagnol bénéficie du soutien de certains organismes comme l'ambassade du Venezuéla à la Dominique. Les actions menées à l'échelle nationale dans le cadre d'un projet de promotion de la langue française, avec le soutien financier des agences françaises et européenes sont toutefois plus visibles et la portée de l'action est plus étendue.

Cependant, un travail de fond reste à accomplir, toujours dans l'optique d'une harmonisation entre les objectifs fixés par le gouvernement, les attentes des acteurs du terrain, les modalités de mise en place des projets définis et l'action finale sur le terrain. L'insuffisance de la formation des enseignants et le manque de matériel et d'équipement pour l'enseignement des langues sont déplorés par Earl. Et s'il est vrai que la Dominique récolte des fonds pour le financement de projets en éducation, elle est confrontée à des défis de taille en ce qui concerne la mise en place des actions et la coordination des projets à l'échelle nationale. Ces difficultés sont dues en partie à un manque de ressources humaines, matérielles et financières (Lacey 2012).

La nécessité d'une transparence est toutefois pressante : la disponibilité des données sur l'enseignement des langues, l'élaboration et la diffusion d'un référentiel concret et adapté pour l'enseignement des langues à l'école primaire, la disponibilité des données sur l'évaluation des actions menées autour de l'enseignement des langues ne sont que quelques éléments parmi d'autres qui méritent de s'interroger sérieusement.

Nous constatons que la majeure partie de la documentation trouvée ne mentionne nulle part, de façon explicite ou même ambiguë, les langues locales (kwéyol, kokoy). Un seul document, *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie. Guide du maître : la Dominique* (White-Christian *et al.* 2010) parle du créole dans un cas précis, celui de l'enseignement du français. Les auteurs soulignent qu'« un enseignant de FLE au primaire doit faire face aux problèmes d'interférences de la langue créole » et que « certains apprenants ne font pas de distinction entre les deux langues ». Le guide du maître, financé par l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), a pour objectif d'apporter des réponses à l'enseignant de français à l'école primaire et, plus précisément en milieu créolophone. La question de l'enseignement du créole se pose cependant et trouve une réponse explicite dans le guide. Dans un chapitre intitulé « *Tout ce que vous aimeriez savoir sur la didactique adaptée sans avoir jamais osé le demander* », les auteurs posent la question suivante : « Ce projet implique-t-il un enseignement du ou en créole ? » Nous prenons la liberté de retranscrire intégralement la réponse à cette question :

> « Non, en aucune façon et les choses sont sans rapport !
>
> 3.1. Ce projet d'enseignement du français adapté aux aires créolophones prend en compte le créole qui est, selon les lieux, la langue de la totalité, de la majorité ou d'une partie des enfants qui rentrent à l'école. Les États demeurent absolument libres, dans leurs souverainetés

nationales, de donner au créole local au sein de leur système éducatif, la place qu'ils veulent, ce point étant sans le moindre rapport avec le projet de didactique adaptée du français.

3.2. Quelle que soit la place faite au créole (nulle, réduite ou plus importante), dans tous les cas, les États concernés ont fait le choix d'enseigner le français soit comme médium éducatif, soit comme langue-matière. Ce choix est manifesté soit dans la reconnaissance statutaire du français (France, Haïti, Seychelles), soit dans l'appartenance à l'OIF (Dominique, Maurice, Sainte-Lucie) et parfois les deux.

3.3. Il est, en revanche, possible et même précieux idéologiquement et pédagogiquement, à partir de certains éléments intervenant dans cette didactique adaptée du français, de pouvoir utiliser des aspects de cette démarche, quoiqu'elle soit orientée de façon exclusive vers la didactique du français, à la fois dans l'étude du créole, dans la réflexion sur cette langue (nationale ou régionale) et dans la mise en relation des éléments communs aux créoles et au français ».[150]

Nous nous limitons à deux remarques principales en réponse à ce texte. Premièrement, il faut noter que le guide a été élaboré dans le cadre d'un projet autour de l'enseignement du français à l'école primaire à la Dominique. L'objectif est donc la promotion du français, pas de celle du créole. Cependant, si l'enseignant est encouragé d'utiliser le créole comme outil pédagogique, cela doit, avant tout, être au service de l'enseignement du français.

En deuxième lieu, il est évident que, si le gouvernement est en droit de mettre en place ou non un enseignement du créole à l'école, il *choisit* de ne pas le faire pour des raisons qui lui sont propres. Il n'en reste pas moins qu'il y a une certaine conscience de l'importance du créole dans la vie des élèves et de l'impact que cela peut avoir sur leurs apprentissages à l'école. Nous en concluons que l'enseignement de ces langues ne fait pas partie des priorités éducatives du ministère de l'Éducation. Quel sera alors l'avenir de ces langues ? Seront-elles préservées ? Ou sont-elles destinées à disparaître par transformation, par extinction ou par remplacement ? (Calvet 1999)

[150] White-Christian, Charlène, *et al*. *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie, Guide du maître : la Dominique*

Conclusion

La première partie de la thèse avait comme objectif la mise en contexte de notre object d'étude. Cette contextualisation visait principalement à faire ressortir, à travers la présentation des différents éléments de chaque contexte, les intérêts et les limites de l'étude comparative de l'enseignement des langues à la Martinique et à la Dominique. De cette comparaison plusieurs points retiennent notre attention.

En premier lieu, l'aperçu historique met en exergue les éléments similaires de chaque contexte qui les rapprochent surtout sur le plan sociolinguistique et culturel. Dans certains cas, cela n'a rien de nouveau, il est bien connu que les créoles à bases lexicales française et anglaise ont été formés dans les îles de la Caraïbes suite à la contact des langues des esclaves importés d'Afrique et les langues des colons européens (Hazaël-Massieux 2005). Ces créoles ont évolué et ont connu des sorts différents selon les îles. La situation sociolinguistique de la Dominique diffère donc sensiblement de celle de la Martinique, même si elle présente de nombreuses similitudes avec cette dernière. Dans le cas de la Dominique, nous avons la coexistence de quatre langues ou variétés qui sont l'anglais, l'anglais dominiquais, le kwéyòl et le kokoy. A la Martinique deux langues, le créole et le français, sont parlées par la majeure partie de la population. La présence d'autres langues, principalement les langues d'origines des immigrés, influe sur la situation sociolinguistique de l'île.

Toutefois, nous constatons que, si la situation des contextes créolophones diffère, les problématiques sont souvent similaires sinon identiques :

1. la domination du créole par la langue de prestige, condition propre aux contextes diglossiques,
2. la domination des langues locales ou régionales par l'enseignement des langues étrangères
3. la lutte pour la reconnaissance du créole en tant que langue et, par la suite, la lutte pour l'instaurer comme langue légitime véhiculaire de connaissances en milieu institutionnel,
4. le rejet des langues locales ou régionales à l'école en premier lieu puis, progressivement, la prise de conscience du rôle du créole dans les apprentissages des élèves et, dans certains cas avertis, l'utilisation éventuelle du créole comme outil pédagogique dans l'enseignement,

5. la négation d'un aspect de l'identité de l'élève-individu en lui refusant l'utilisation à l'école de ce qui est parfois sa langue maternelle, ou en stigmatisant la langue de façon à créer un malaise chez l'élève-individu.

La mise en parallèle des deux contextes permet d'apprécier des évolutions vers le positif dans un contexte et d'étudier la possibilité de leur éventuelle transposition dans l'autre contexte. Dans le cas de la Martinique, par exemple, le créole jouit d'un statut qui lui confère le droit d'être enseigné à tous les niveaux du système scolaire et d'être inclus dans les programmes de formations des enseignants. La langue créole peut être enseignée à l'école au même titre qu'une langue étrangère. Il est évident que, dans la réalité, ce sont les langues étrangères, et en particulier l'anglais, qui emportent le marché en raison de la forte demande. Mais, pour autant, cela n'atténue pas l'importance du fait que le créole est aujourd'hui une matière à part entière avec son programme officiel. Cela a surtout une valeur hautement symbolique pour la société martiniquaise : la valorisation de la langue équivaut à la valorisation de sa culture, et donc, de son identité. C'est justement cette déstigmatisation de la langue créole à l'école qu'il serait intéressant de transposer dans le système de fonctionnement de la Dominique. Cela s'avère nécessaire si une préservation des langues locales doit être envisagée car, si dans les représentations ces langues n'ont aucune place à l'école –White-Christian *et al.* précisent bien que l'anglais est la seule langue d'instruction- et si les actions menées en faveur de la promotion des langues locales sont menées à petite échelle et relèvent de l'affaire de quelques militants, l'avenir de ces langues nous paraît plutôt sombre.

En deuxième lieu, l'enseignement des langues vivantes étrangères semble être au centre des préoccupations des décideurs en éducation dans chacun des contextes étudiés. Encore une fois, nous notons les différences qui séparent un contexte de l'autre, et les limites que cela peut présenter dans l'analyse des éléments relatifs à chaque contexte. L'une des différences notables, ce sont les ressources financières disponibles dans chacune des îles pour la mise en place de dispositifs d'enseignement des LVE. En Martinique, les investissements, et donc les actions menées, dans l'enseignement des LVE sont plus importants en comparaison de ceux de la Dominique. L'enseignement des langues étrangères est aussi en place depuis plusieurs années déjà. La formation des enseignants fait partie d'un programme de formation national et, de ce fait, présente une certaine harmonisation dans les contenus et donc, dans une certaine mesure, dans les compétences. Toutefois, les problèmes de base demeurent similaires, que ce soit à la Martinique ou à la Dominique : manque de ressources, formation des enseignants adaptée, monopole d'une langue étrangère dans l'enseignement des LVE.

En dernier lieu, il existe des liens entre les contextes de l'étude en dehors des facteurs historiques et socioculturels. La mobilité des personnes entre les îles de la Caraïbe et les enjeux qu'elle représente sont visibles. Dans le cas de la Dominique, par exemple, c'est le français, et non l'espagnol qui est la langue étrangère obligatoire enseignée dans le premier degré. Les élèves sont préparés pour une mobilité à l'international certes, mais leur formation prend d'abord sens dans leur milieu géographique immédiat avec la proximité des îles françaises de la Martinique et de la Guadeloupe. Il n'est donc pas un hasard si les enseignants du français dans le premier degré sont formés à l'Alliance Française de la Dominique et à l'Université des Antilles et de la Guyane à la Martinique. C'est une collaboration qui tend vers une coopération avec l'île voisine. A la Martinique l'existence de différents dispositifs et de structures, tel le Centre Académique pour la Scolarisation des enfants Nouvellement Arrivés (CASNAV), témoigne d'une reconnaissance de la nécessité à trouver des réponses aux besoins spécifiques des enfants allophones nouvellement arrivés sur le territoire. Des différentes actions sont aussi meneés au niveau politique dans une optique d'intégration de la Martinique de façon officielle dans la communauté caribéenne. La dernière de ces actions en date est l'adhésion officielle de la Martinique à l'Organisation des États de la Caraïbe Orientale (OECO) le 4 février 2015. A cette occasion, le Président du Conseil régional de la Martinique, Serge Letchimy, souligne la nécessité d'une coopération entre les îles de la Caraïbe afin de contrer les effets de la mondialisation et de se protéger contre les « États puissants, qui, a distance, au sein d'une compétition mondiale ultra-libérale, prennent le contrôle des moyens et des facteurs de production et compromettent les dynamiques internes de développement de [ces] pays ». L'intérêt de la comparaison réside donc ici : quel rôle l'enseignement bilingue peut-il avoir dans le développement de la coopération entre ces îles ? Ne serait-il pas avantageux de mutualiser les ressources humaines et matérielles pour le développement de chacune de ces îles ? Nous tenterons d'apporter une réponse à ces questions sous forme de propositions dans la quatrième partie de la thèse. Mais, avant d'arriver là, nous poserons les fondements théoriques de cette étude dans la partie qui suit.

II

THEORIES ET METHODES : ENSEIGNEMENT ET ACQUISITION DES LANGUES

BILINGUISME

ÉDUCATION COMPAREE ET APPROCHE COMPARATIVE

2. Théories et méthodes : enseignement et acquisition des langues, bilinguisme, éducation comparée et approche comparative

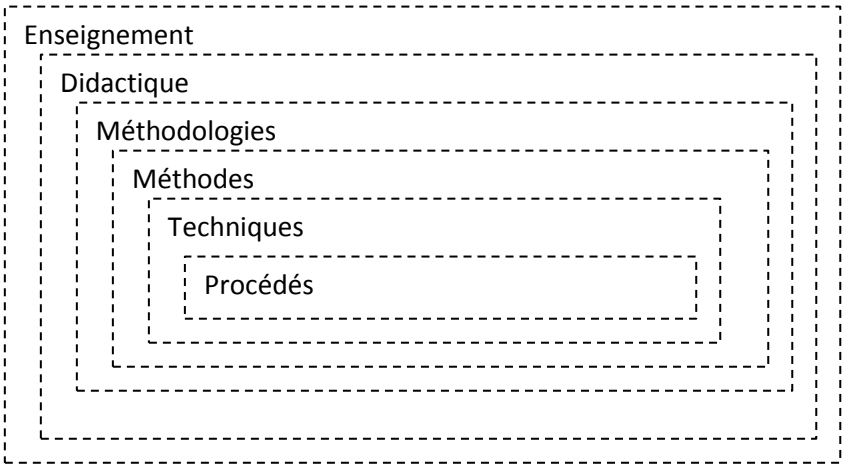
2.1 Enseignement des langues : un historique des méthodes

Au cours du vingtième siècle, et tout particulièrement dans la période post-guerre des années 1950, l'intérêt pour les langues étrangères connaît un essor soudain. Ceci n'est guère surprenant, toutefois, dans une période qui se situe en plein milieu de deux *périodes de transition* « *Understanding the Other* » et « *Constructing the Other* » (Nóvoa, Yariv-Mashal 2003). Ce nouvel intérêt, va mobiliser l'attention des didacticiens, enseignants et décideurs dans le domaine de l'éducation. Le monde change et il faut, en conséquence, repenser les façons d'appréhender les langues étrangères, leur enseignement et leur apprentissage. Nous pouvons difficilement envisager ce travail de recherche sans définir certains termes essentiels à notre sujet et sans une réflexion préalable sur le sujet lui-même.

La didactique des langues étrangères est une structure en constant mouvement avec, au fil du temps, rénovation incessante des parties la constituant. Chacune des parties est liée aux autres par des relations de partage ou d'opposition et elles forment, ensemble, une base structurante pour l'enseignement des langues. La présentation et la critique des différentes approches et théories, méthodes et méthodologies de l'enseignement et de l'acquisition des langues ont pour objectif de donner une vue d'ensemble sur l'étendu et la complexité du champ de la didactique des langues. Le champ de la didactique va au-delà de celui de la pédagogie : la didactique concerne non seulement l'enseignement scolaire, mais prend en compte des cadres d'enseignement non scolaires également. La didactique des langues vivantes adopte une démarche épistémologique, questionnant l'ensemble des composantes de l'enseignement des langues étrangères (savoirs, techniques, acteurs…).

Le didacticien, dit Puren, se distingue du méthodologue dans la mesure où le dernier « travaille toujours dans le cadre d'une méthodologie déterminée pour l'élaborer, la développer, l'appliquer », tandis que le premier se caractérise par « sa démarche volontairement comparatiste et historique ». Puren place la didactique à la tête de quatre éléments principaux qui composeraient l'enseignement des langues. Ces éléments s'enboîtent les uns dans les autres et englobent les méthodologies, les méthodes, les techniques et les procédés. L'auteur illustre cette distribution hiérarchique dans un schéma que nous reprenons dans la figure ci-dessous.

Figure 10 - Hiérarchisation des termes dans l'enseignement des langues selon Puren[151]



La didactique comprend, en tout premier lieu, des méthodologies qui se diférencient des méthodes. Les deux termes sont souvent utilisés de façon interchangeable et c'est un emploi qui porte véritablement à confusion puisque ces deux termes ont des sens différents et semblables à la fois. De plus, tout effort de définition de ces termes rencontre une certaine difficulté due au fait que « les significations de ces termes ont varié au cours de l'histoire, et que ces variations font partie intégrante de l'histoire de la DLVE »[152] (Puren 1988). Les méthodologies, dit Puren, sont « des formations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte **des éléments sujets à des variations historiques déterminantes**[153] tels que : *les objectifs généraux*[154] (…), *les contenus linguistiques et culturels* (…), *les théories de référence* (…) et *les situations d'enseignement* (…) » (Puren 1988). On peut donc parler de méthodologie traditionnelle qui regroupe différentes méthodes dites traditionnelles telle la méthode de grammaire-traduction.

Les méthodes, d'autre part, « constituent des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques propres à l'enseignement des LVE (faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire réutiliser etc.)». Dans un sens purement technique, le terme méthode peut désigner du matériel d'enseignement comme les manuels de langues qui peuvent eux-mêmes comporter des outils

[151] Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. p. 447.
[152] DLVE : Didactique des langues vivantes étrangères.
[153] En gras dans le texte.
[154] En italiques dans le texte.

de support (Cd-rom,...). Nous pouvons citer, par exemple, certains manuels de FLE[155] qui ont vu le jour au cours des vingtième et vingt-et-unième siècles *3, 2, 1…Partez !* et *Allons à l'école* pour le niveau primaire, *Ligne Directe* et la série *Adosphère* pour les adolescents ou encore *Alter ego* et *Tout va bien* pour les adultes.

Pour la présente étude nous utiliserons le terme méthode selon la définition de Puren : « un ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminée ». Une méthode comprend des techniques qui lui sont propres, composées d'un ensemble de procédés. Le point central de chaque méthode reste l'apprentissage de la langue par les apprenants, mais les techniques d'enseignement divergent ainsi que les outils et matériaux de support conçus spécialement pour la réalisation d'activités selon l'idéologie de la méthode.

Les méthodes[156] en enseignement des langues sont donc aussi diverses que les profils hétérogènes des apprenants en classe de langue ou en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Chacune propose, pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, une approche différente, parfois novatrice, parfois calquée sur le modèle recyclé d'une méthode déjà existante. Chacune de ces approches s'est développée pour répondre aux besoins de la société à une période précise. Ce serait une entreprise inutile à notre sujet que de présenter toutes les méthodes d'enseignement des langues, l'objectif n'étant pas de dresser un tableau exhaustif de toutes les approches d'enseignement des langues étrangères sur un fond historique. Il s'agit plutôt de comprendre ce fond historique à travers une exposition plus synthétique des méthodes d'enseignement des langues étrangères. Plutôt qu'un récit historique, nous proposons une présentation plutôt chronologique des méthodes d'enseignement des langues étrangères, en notant l'évolution des approches au fil du temps. Cet exposé permet une meilleure compréhension de l'existant en préambule d'une analyse plus approfondie de certaines de ces approches lors des parties expérimentation et propositions de notre recherche. En premier lieu, nous parlerons de l'approche la plus ancienne dans l'enseignement des langues, celle de la méthode dite traditionnelle.

[155] FLE : français langue étrangère.

[156] Par méthode nous parlons de l'organisation des pensées conformément à la raison, vis-à-vis d'un sujet, pour mener à, et ou faciliter la compréhension de ce dernier.

2.1.1 La méthode dite traditionnelle (la méthode grammaire-traduction)

La méthode de grammaire-traduction, plus couramment appelée méthode traditionnelle, a été, pendant des années, la principale et souvent la seule méthode utilisée dans les cours de langues. Appelée « traditionnelle ou *classique* car elle servait surtout à enseigner les langues classiques comme le grec et le latin » (Germain 1993), cette méthode s'appuie principalement sur la grammaire et l'étude des textes littéraires. Jusqu'à la première moitié du 19e siècle, la méthodologie traditionnelle occupe une place quasi incontestée dans les milieux « traditionnels » du savoir, les écoles et autres institutions classiques de l'éducation.

Nous relèverons certains éléments caractéristiques de la méthode traditionnelle. Ce sont des facteurs clés pour la compréhension des transitions successives dans l'évolution de la didactique des langues qui suivra au cours du vingtième siècle. L'approche pédagogique de la cette méthode est tout à fait en accord avec son époque, un *Weltanschauung* collectif qui façonnait le fonctionnement même de la société. La place de la grammaire est prépondérante, la langue est sa grammaire. Ceci inspire le texte de l'instruction officielle en France en 1840 qui précise les cursus des élèves :

> « La première année […] sera consacrée toute entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. […] Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles, on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés ».[157]

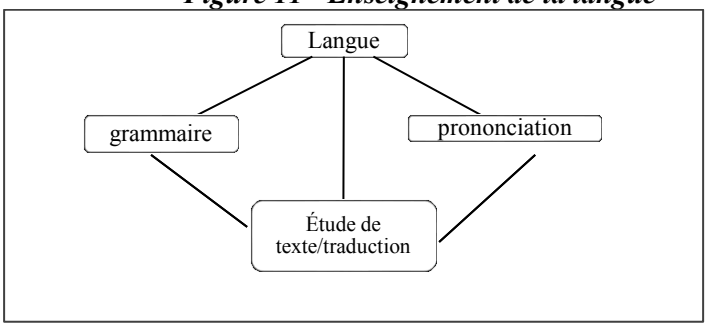
En deuxième et troisième année la littérature avec l'étude et la traduction des textes va dominer le cursus scolaire :

> « Dans la seconde année (...) les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. (...) Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire »

La figure ci-dessous illustre de manière simple la place prépondérante de la grammaire dans la méthode traditionnelle et l'absence de l'élément culture, dissocié de la langue elle-même.

[157] Germain, Claude. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*.

Figure 11 - Enseignement de la langue



L'oral a une certaine importance certes, mais elle se résume à la répétition des leçons de grammaires et des dictées. Cela répondait aux attentes des enseignants et des apprenants, la réussite n'étant pas définie par la capacité à *communiquer* dans la langue. Il était bien plus utile, au moins dans un cours de langue, de connaître le fonctionnement de la langue que de savoir véritablement la *parler*. Connaître la langue nécessitait une bonne connaissance de sa structure et fonctionnement dans une logique purement technique et non-opératoire. Voilà ce qui était décisif lors des évaluations dont la plupart se faisaient à l'écrit ; les évaluations orales étant des dictées, conformément au cours.

Ce *modus operandi* justifiait l'utilisation massive de textes littéraires qui constituaient ce qui était considéré comme la base solide pour l'apprentissage d'une langue standard de haut niveau, telle qu'elle était 'parlée' par les écrivains. Ces textes servaient également d'éléments culturels, ils étaient représentatifs de la culture des pays parlant la langue étrangère. Tout procédé, toute technique de la méthode traditionnelle vise à former des individus cultivés, savants pour le plaisir de l'être, nullement, surtout pas, pour la fonction pratique de la langue, celle de la communication (Puren 1988). D'ailleurs, Puren cite longuement V. Basch qui décrit l'esprit de certains enseignants à la fin du dix-neuvième siècle. Nous reprenons cette citation qui garde toute sa pertinence dans le cadre de notre présentation ici :

> « L'Enseignement secondaire doit se proposer uniquement de donner une forte instruction générale, littéraire, philosophique et scientifique, doit se proposer une culture intellectuelle et morale, doit être dégagé de toute visée professionnelle. […] L'Enseignement classique, dirai-je volontiers, ne doit rien viser, mais rendre apte à tout.
>
> Je demande maintenant pourquoi cette théorie, qui est indiscutée pour toutes les disciplines enseignées dans nos lycées, ne vaudrait pas pour les langues modernes, pourquoi on apprendrait les seules langues modernes, non comme moyen de culture générale, mais comme instrument pratique, comme étude professionnelle rendant celui qui s'en est rendu maître

capable de voyager commodément en Allemagne ou en Angleterre, de pouvoir faire de la correspondance allemande ou anglaise etc. » (1892, p. 388).

La structure et le fonctionnement de la méthode traditionnelle exigent forcément une certaine attitude pédagogique en ce qui concerne la place de l'élève et celle de l'enseignant. Ce dernier est l'acteur principal sur la scène de l'apprentissage. Il occupe un rôle dominant en tant que détenteur du savoir et, dans le système traditionnel, il est celui qui a souvent la parole irréfutable. La salle de classe est généralement organisée pour placer l'enseignant devant les rangées d'élèves, entre les élèves et le tableau noir sur lequel il choisit les informations qui seront diffusées. L'interaction dans la classe se fait en langue maternelle et les échanges se font principalement dans un seul sens, du maître vers les apprenants (voir figure ci-dessous). Ce premier a entière autorité sur le contenu de son cours et la manière dont il et dispensé. La qualité de la langue étant capitale, il y a une tolérance minimale pour les erreurs qui sont systématiquement corrigées. Les élèves eux, sont des personnages, certes indispensables à l'équation, mais secondaires. Leur rôle consiste à recevoir, à retenir et à régurgiter le savoir donné par le maître dans une relation linéaire.

Figure 12 - Relation linéaire maître-élève : méthode traditionnelle



D'autres approches d'enseignement des langues ont fait surface avant les années cinquante, mais, en dépit de leur apport pédagogique au champ de la didactique, leur influence n'était, semble-t-il, ni assez persuasive ni assez conséquente pour provoquer une forte transition de la méthode grammaire-traduction vers d'autres approches. Et, bien que la méthode directe soit adoptée dès 1902 comme méthode officielle d'enseignement des langues en France, la méthode grammaire-traduction continue à exister aujourd'hui dans certains milieux et dans certains pays avec des systèmes plus traditionnalistes. Le mécontentement et l'insatisfaction des pédagogues et décideurs éducatifs à la fin du dix-neuvième siècle seront sans doute en partie responsables des nombreuses approches qui naîtront au cours du vingtième siècle.

2.1.2 François Gouin : la méthode des séries

Les travaux de François Gouin marqueront un changement clé dans le domaine de la didactique des langues étrangères en France et dans le monde anglo-saxon, surtout en Amérique du Nord et en Angleterre. A la fin du dix-neuvième siècle, dans sa *Méthode des séries*, Gouin propose une autre approche à l'enseignement des langues qui cherche à s'éloigner des méthodes classiques de l'époque. Ces dernières utilisent des techniques qui consistent à faire apprendre aux élèves des règles et des listes de vocabulaire qui sont, selon Gouin, une méthode totalement arbitraire et contre-productive.

Gouin crée la *méthode des séries* suite à ses propres expériences frustrantes avec l'apprentissage de l'allemand, et après avoir observé un enfant d'environ trois ans qu'il nomme son neveu.[158] L'auteur observe l'enfant lors d'une visite d'un moulin, et raconte sa curiosité avide, son envie de tout nommer et de renommer et, plus tard, son envie de reproduire ce qu'il a vu. Gouin conclut alors que l'enfant s'approprie sa langue maternelle par la « représentation mentale des faits réels et sensibles et non par des abstractions, des déclinaisons, des conjugaisons ou des règles » (Germain 1993).

Aussi, dans sa théorie d'apprentissage de la langue étrangère, Gouin part du principe que l'enfant n'apprend pas sa langue maternelle par des règles abstraites ni par la mémorisation d'un vocabulaire arbitraire sans sens ; il apprend plutôt par sa propre représentation concrète de ce qui est. Le propre de la *méthode des séries* est une série d'actions qui se succèdent dans le temps avec l'emphase placée sur la proposition qui a pour centre le verbe. Prenons une des séries de l'ouvrage de Gouin,[159] il s'agit de la « *La série de la pompe* » dans laquelle l'action est exprimée en trois temps : la femme va à la pompe, la femme pompe l'eau, la femme porte l'eau à la cuisine (Germain 1993).

Le cours de langues est donc organisé autour d'une ou plusieurs séries. L'accent est mis sur l'écoute et la compréhension en passant par la L1 puis la reproduction par les élèves. L'enseignant a un rôle dominant dans la classe même s'il peut déléguer des 'leaders' parmi les élèves. Une bonne partie de sa leçon consiste en des répétitions des phrases de la série aux élèves. Claude Germain donne l'exemple de déroulement d'un cours d'allemand :

---

[158] Certaines sources prétendent que l'enfant était le fils de Gouin (Germain, Claude. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*.

[159] Gouin, François. *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. p. 580.

> « Dans l'enseignement de la langue allemand à des élèves francophones, Gouin énonce d'abord le thème dans L1 (par exemple, « J'ouvre la porte de la classe »), puis expose toute la série dans L1, chaque énoncé étant suivi du verbe (par exemple, « je vais à la porte – je vais »). Enfin, le maître reprend toujours en français (L1), la première phrase, détache le verbe (« je vais »), et énonce et répète à quelques reprises le verbe correspondant dans L2 (« gehe, gehe, gehe »). Il procède ainsi pour chacun des énoncés de la série (Gouin, pp. 129-131). Enfin, le maître reprend la série, à partir cette fois du verbe allemand nouvellement appris, et bâtit ainsi chaque énoncé correspondant à chacun des verbes (Gouin, p. 132). »

La *méthode des séries* prône une approche plus 'naturelle', se fondant sur la manière dont un enfant apprend une langue, en traitant des informations comme un ensemble et non comme des éléments isolés faits de règles et de lexique. Cela ouvre la voie à une approche plus compréhensive de la langue. La *méthode des séries*, tout en tâchant de s'éloigner des approches classiques, garde certains aspects d'une approche plus traditionnelle comme l'utilisation de la L1 et la répétition de phrases faites. Pour ces raisons, nous situons la *méthode des séries* de François Gouin entre les méthodes 'classiques' et les innovations en didactique des langues étrangères du début du vingtième siècle.

2.1.3 La méthode directe

La méthode directe est une réponse au besoin de communication de la société à la fin du dix-neuvième et au début du vingtième siècle. Le monde est « moderne » et les besoins des populations changent avec les commodités de la modernité comme, par exemple, les moyens de transport. En Europe, les échanges avec d'autres pays du continent se multiplient, la compétence linguistique comporte maintenant des enjeux économiques, culturels et sociaux considérables. La méthode traditionnelle est fortement critiquée par les partisans de la méthode directe pour son inefficacité et son manque d'authenticité dans le contenu des enseignements. Les apprenants de la méthode grammaire-traduction savent lire et traduire un texte littéraire en langue étrangère, mais ne sont guère capables de communiquer dans cette langue. Le besoin de rupture avec ce qui est considéré comme une méthode inefficace donnera lieu en France à l'inclusion de la méthode directe comme méthode officielle d'enseignement des langues dans les instructions officielles de 1902 de l'Éducation nationale.

La méthode directe s'est développée largement dans un souci de pragmatisme qui manquait dans la didactique des langues étrangères à l'époque. D'un côté la méthode grammaire-traduction était inefficace et trop abstraite dans son approche et son contenu, de l'autre côté la

méthode naturelle semblait idéaliste et trop difficile à mettre en œuvre dans le système scolaire. Le temps était donc venu de faire la transition du théorique vers la pratique, de l'abstrait vers le réel, ou à défaut, de trouver un lien entre les deux. La méthode directe s'appuie toutefois fortement sur la méthode naturelle, gardant certains aspects de l'approche en les remodelant et en ajoutant d'autres éléments qui lui sont propres.

Le principe de la méthode directe se trouve dans sa nomination « directe ». Il s'agit d'enseigner la langue sans passer ni par l'intermédiaire de la langue maternelle ni par l'intermédiaire des écrits, ce qui était le propre de la méthode traditionnelle, toujours avec ses modèles de communication linéaire. Les deux figures qui suivent mettent en parallèle les modèles de communication en classe de méthode traditionnelle et méthode directe.

Figure 13 - modèle de communication linéaire en classe de méthode traditionnelle

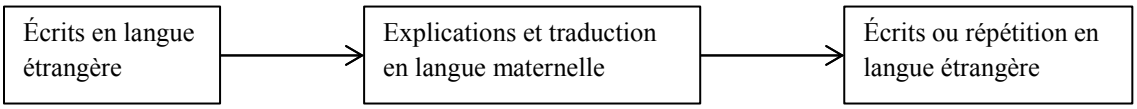
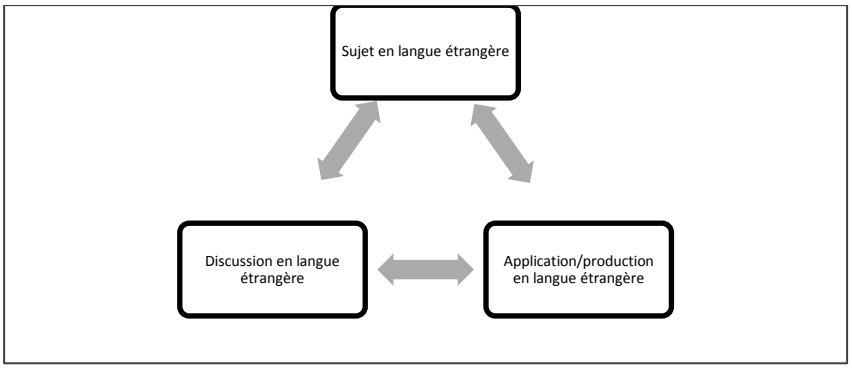


Figure 14 - Modèle de communication en classe de méthode directe



La méthode directe représentait, en quelque sorte, une révolution dans la didactique des langues étrangères. La rupture de la méthode traditionnelle était assez brutale. L'approche, la pédagogie et les contenus de l'enseignement étaient différents, ce qui changeait nécessairement le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant dans la classe de langue par rapport au modèle existant.

L'apprenant doit, pour la première fois, jouer un rôle très actif dans la classe de langue, poser des questions, interagir avec l'enseignant et avec les autres apprenants. La place de l'enseignant reste tout de même centrale ; il décide des contenus et il représente le modèle

linguistique pour les apprenants. Ces changements dans le rôle de l'apprenant et de l'enseignant sont assez notables lorsqu'on compare ce mode de fonctionnement avec celui de la méthode traditionnelle.

En classe de méthode directe, l'utilisation de la langue des élèves est occultée. L'enseignant doit donc se servir de divers outils afin de faire passer les connaissances et aussi pour interagir avec les apprenants. Rejetant la traduction comme outil pédagogique, l'enseignant utilise plutôt la théorie de « l'associationnisme » pour aider à la compréhension (Germain 1993). Ceci consiste simplement à associer le nom et la chose. Dans la salle de classe, l'enseignant va recourir à l'utilisation des images, des cartes et des objets en tout premier lieu. Aussi, le dynamisme, l'engagement et la créativité de l'enseignant sont des facteurs capitaux qui peuvent influer fortement sur la bonne mise en place de la méthode directe. Étant le modèle linguistique pour les apprenants, l'enseignant doit également maîtriser, plus ou moins, la langue étrangère enseignée.

L'accent est mis sur la compréhension et la production orale, l'objectif étant que les apprenants puissent s'exprimer dans la langue de manière naturelle, c'est-à-dire de façon spontanée en situation de communication. À ces fins, l'enseignant va créer des situations de communications pour inciter les apprenants à utiliser la langue étrangère. La grammaire est importante mais n'occupe pas l'avant de la scène ; elle est enseignée de manière inductive. Dans les situations de communication, lors des interactions enseignant-apprenants et entre apprenants eux-mêmes, les règles de grammaire ressortent et peuvent éventuellement être discutées de manière informelle, sans que cela soit l'objet d'un cours. L'écrit, comme la grammaire, garde son importance, mais il est secondaire à l'oral ; on l'utilise plutôt comme outil pour consolider les acquis à l'oral.

La critique la plus fréquente contre la méthode directe est l'absence d'un cadre structuré rigoureux. Les contenus (situations, thèmes, sujets…) semblent être choisis de manière assez arbitraire selon les choix de l'enseignant. Claude Germain lui reproche son manque de rigueur et le fait qu'elle « ne repose pas à l'origine sur des fondements méthodologiques clairement identifiés. Ses principes sont plutôt intuitifs et sont fondés en grande partie sur le bon sens pratique : du concret à l'abstrait, l'abstrait par association des idées, etc. ». L'auteur continue en disant que « le rejet systématique de L1 – pas de traduction – oblige parfois à faire des 'pirouettes' inutiles ». La méthode directe continue toutefois à être utilisée aujourd'hui, et

peut être même d'un certain intérêt pédagogique dans l'enseignement des langues aux jeunes enfants, un public ayant une relation assez 'concrète' avec le monde.

2.1.4 La méthode active : dans le sillon de la méthode directe

Avant d'aborder les méthodes principales qui ont vu le jour au cours du vingtième siècle, nous parlerons d'une méthode qui se développe suite à « l'échec relatif de la MD (méthode directe) en milieu scolaire » (Puren 1988). Elle est particulièrement importante dans la mesure où, tout comme la méthode directe, elle fera partie des instructions officielles sur l'enseignement des langues en milieu scolaire en France après la Première Guerre Mondiale. Il s'agit de la méthode active.

L'ouvrage de Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, traite la question des méthodologies en tant que « formations historiques relativement différentes les unes des autres » à l'opposé des méthodes qui « constituent des données relativement permanentes ». Une méthodologie peut alors regrouper plusieurs méthodes comme l'illustre Puren :

> « La **méthodologie**[160] *directe*,[161] par exemple, s'oppose à la **méthodologie** antérieure, *traditionnelle*, par l'utilisation systématique de la **méthode** *directe* (qui lui a donné son nom), de la **méthode** *orale* et de la **méthode** *active*, qui à elles trois en constituent comme le « noyau dur ». Mais on retrouve ces trois **méthodes** combinées différemment dans les deux **méthodologies** suivantes, la **méthodologie** *active* (du nom de la **méthode** *active*, qui devient alors prioritaire) et la **méthode** *audiovisuelle* (du nom des auxiliaires autour desquels elle réalisera l'intégration didactique). »

Ici, nous parlerons de la méthode active, cet ensemble de « données relativement permanentes » qui « se situent au niveau des objectifs techniques » de l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en France après la Première Guerre Mondiale.

La méthode active a été développée principalement pour répondre à ce que certains didacticiens et décideurs en éducation considéraient comme les failles de la méthode directe utilisée comme méthode officielle de l'enseignement des langues en milieu scolaire. Puren reprend « les caractéristiques pratiques des méthodes actives » tels qu'elles sont présentées par R. Mucchielli. Selon ce dernier, « il y a des sujets à former, ces sujets ont une motivation

[160] En gras dans le texte.
[161] En italiques dans le texte.

intrinsèque, le travail de groupe est privilégié, le moniteur joue un rôle de facilitateur, de catalyseur, le contrôle prend la forme d'une auto-évaluation des individus ou des groupes ».

Adoptant une approche intégrée, la méthode active vise l'objectif d'une méthodologie non propre à l'enseignement des langues, mais commune à toutes les disciplines du cursus scolaire. Les auteurs de cette méthode cherchent une certaine rupture avec la méthode directe, même si la scission n'est pas complète. En 1927, G. Hirst affirme alors :

> « La méthode active est une possibilité d'application beaucoup plus générale que la méthode directe stricte qui isolait un peu l'enseignement des langues vivantes des autres disciplines ».[162]

Un des traits majeurs de la méthode active est le fait qu'elle a recours à plusieurs méthodes. Elle porte d'ailleurs l'appellation de « méthode mixte » ou « méthode éclectique » (Puren 1988). Pour mieux comprendre cet éclectisme, prenons l'exemple donné par Puren qui cite les instructions officielles du 18 octobre 1960 sur « l'enseignement des langues vivantes dans le cycle d'observation. Discernement des aptitudes » :

Méthode active	« La méthode d'enseignement reste, ainsi que le précise l'arrêté du 20 juillet 1960, la **méthode active**[163] et concrète définie par les instructions ministérielles en vigueur. (…) Il est dans la nature de notre méthode concrète d'enseignement par la **conversation** en langue étrangère de solliciter l'attention des enfants en les faisant vivre dans une atmosphère colorée d'images et de sons à laquelle ils sont fort sensibles.
Méthode orale	
Méthode intuitive *Méthode directe*	Elle fait **appel aux sens et à l'intuition**, elle s'attache à créer **une association directe et instinctive** entre la chose et le mot qui la désigne et incite constamment les élèves, sous les formes les plus diverses, à **une participation active**. Elle les amène à opérer des raisonnements par analogie et par **induction**. Elle leur offre de multiples occasions de réfléchir et de se poser de problèmes. Par son exigence inflexible de **réponses** construites, elle ouvre sans cesse la voie à l'analyse plus ou moins consciente et prépare ainsi insensiblement à l'acquisition des notions abstraites (je souligne et annote en marge). »
Méthode interrogative	

[162] Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, p. 447.
[163] En gras dans les texte.

La méthode active va donc garder certains aspects de la méthode directe mais elle va tout de même présenter certains points de divergence avec cette dernière. Tout d'abord, et nous l'avons souligné plus haut, alors que la méthode directe se développe essentiellement autour de l'enseignement des langues vivantes, la méthode active prône une approche intégrée qui vise à rapprocher l'enseignement des langues vivantes et l'enseignement des autres disciplines. Il reste, à notre sens, un point d'interrogation sur l'aboutissement de cet objectif en milieu scolaire. Les partisans de la méthode active ne semblent pas avoir pu la dissocier de l'unique enseignement des langues vivantes étrangères pour qu'elle soit acceptée comme une approche « intégrale » dans l'enseignement scolaire.

En deuxième lieu, la méthode active diffère de la méthode directe sur la question de l'utilisation de la langue des élèves en cours de langue vivante étrangère. Dans la méthode directe, la langue première des élèves est majoritairement occultée, voire totalement, et l'enseignant doit utiliser divers outils et techniques pour faire comprendre à l'élève le message. Dans la méthode active, l'utilisation de la langue des élèves s'inscrit dans un certain pragmatisme que les décideurs en éducation sont obligés de prendre en compte. Pour S. Camugli (Puren 1988),

> « la méthode directe pure demanderait beaucoup plus de temps que nous n'en avons généralement. La méthode la plus pratique paraît devoir être la méthode mixte, qui garde les exercices vivantes de la méthode directe, sans craindre de corriger et d'expliquer dans la langue des élèves, toutes les fois qu'il s'agit d'être bien compris et de gagner du temps ».

Troisièmement, la méthode active privilégie l'éclectisme dans le choix des méthodes et techniques d'enseignement des langues aussi que les outils utilisés par l'enseignant, et exige une certaine souplesse pédagogique de ce dernier. Justifiant cette mixité des méthodes, F. Closset[164] affirme :

> « Une méthode exclusive ne développera qu'un seul côté de la technique, et négligera les autres. Dans la pratique, l'étude d'une langue est, en elle-même, complexe ; de plus, chaque langue exige des procédés spéciaux de présentation et d'assimilation (et déjà qu'elle est analytique ou synthétique). De leur côté, les élèves présentent une grande variété d'aptitudes, et les moyens d'influencer leur mémoire et d'exercer leur intelligence sont multiples. Plus donc une méthode est variée, et plus elle a de chances de produire de bons résultats »

L'auteur avance alors, que pour le degré inférieur,

[164] Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. p. 447.

> « Dès que possible, le professeur amène les élèves à interroger leurs condisciples, et à converser entre eux dans la langue étrangère (par exemple lors des récitations de leçons), à mettre en dialogue le texte étudié. Il cherche par tous les moyens à promouvoir l'expression orale : discussion d'images, paraphrases d'actions séries Gouin (qu'il fait exécuter). Il trouve matière à enseignement actif dans les exercices purement orthographiques ; il fait faire des rapprochements, classer des exemples, trouver des analogies, découvrir des principes d'orthographe ».

Toutefois, si la méthode active présente des différences avec la méthode directe, et affiche une rupture totale avec la méthode traditionnelle, elle garde au moins un aspect propre à chacune de ces méthodes.

D'un côté, comme avec la méthode directe, l'implication de l'enseignant reste très forte. La méthode *directe* exige de l'enseignant un éclectisme créatif dans son utilisation de *différents supports* en langue étrangère sans passer par la langue des élèves. La méthode *active* demande un éclectisme créatif dans l'utilisation de *différentes méthodes* (et leurs supports) d'enseignement des langues vivantes étrangères. Le constat de F. Closset[165] est le suivant :

> « pour réussir avec la méthode active, il faut que le professeur entretienne jalousement ses connaissances, qu'il les approfondissent et les élargissent sans cesse, qu'il ne soit ni verbeux, ni muet, qu'il ne cherche pas à s'imposer en magister, qu'il ne s'efface pas tout à fait. Il faut qu'il raisonne son travail, qu'il sache s'adapter, qu'il ait du tact et de la volonté, et qu'il ne craigne pas la fatigue. Un enseignement actif n'est réalisable que dans ces conditions ».

D'un autre côté, la place importante du texte écrit dans la méthode active peut être surprenant à une époque où l'on cherche à se débarrasser des vestiges de la méthode traditionnelle jugée trop rigide et largement inefficace. Le texte écrit va rentrer progressivement dans la méthode active au fil des années qui suivent sa mise en place dans les instructions officielles de l'Éducation nationale. En effet, la méthode active va continuer à se développer et à évoluer au cours du vingtième siècle, dans la période post Première Guerre Mondiale jusqu'aux années 1970. A chaque période, elle reflète les préoccupations didactiques de l'époque ; par exemple, la place de l'oral et l'utilisation de supports pédagogiques divers sont très importants, et l'emploi des outils audiovisuels va rapidement se développer après la Deuxième Guerre Mondiale. L'écrit va cependant garder une place importante, et on pourrait se demander s'il n'y a pas eu un léger glissement, une sorte de réintégration non affirmée des techniques de la

[165] *Idem.*

méthode traditionnelle que certains ont du mal à abandonner complètement, poussés à reproduire des schémas vécus dans le passé et gardés dans le subconscient. Puren décrit ainsi le rapport entre oral et écrit en classe de méthode active :

> « À la suite de la MD,[166] la MA donne au travail en classe la forme d'un dialogue oral permanent ; mais ce dialogue est principalement commentaire de textes, cet oral essentiellement un mode pédagogique d'assimilation des formes écrites, lesquelles restes considérées comme les seules autorisées face à une langue parlée tenue comme fugace, imprécise et changeante. La priorité à la langue orale en classe n'est qu'une priorité **chronologique**. L'intégration didactique autour du texte dans la MA y place l'écrit au centre du dispositif didactique, le support textuel permettant seul, selon ses méthodologues, la poursuite **constante et stimulante** des objectifs fondamentaux ».

D'autres critiques de la méthode active portent sur le fait que sa « pédagogie générale de référence » soit restée « essentiellement la même que celle de la MD et au service des mêmes objectifs fondamentaux » (Puren 1988). La « motivation intrinsèque » dont parle Mucchielli, n'est pas la règle dans le milieu scolaire et certaines techniques mentionnées, tel le travail en groupe, sont utilisées de manière plutôt ponctuelle en classe de méthode active (Puren 1988). Nous ne pouvons que conclure qu'en dépit de son rejet de la méthode traditionnelle et sa remise en question de la méthode directe, la méthode active semble bien s'inscrire dans le prolongement de la méthode directe et incorpore même certaines des pratiques de la méthode traditionnelle dans ses choix pédagogiques.

La méthode active représente une méthode parmi d'autres dans la didactique des langues étrangères qui ont vu le jour au vingtième siècle. Ces diverses approches peuvent être regroupées selon trois courants principaux. Il s'agit, en premier lieu, du courant intégré « qui regroupe les méthodes ou approches qui accordent autant d'importance à la nature de la langue qu'à la conception de l'apprentissage » (Germain 1993) En deuxième lieu se trouve le courant linguistique « qui regroupe les approches ou méthodes qui sont fondées avant tout sur une conception articulée de la langue (plutôt que de l'apprentissage, par exemple) ». En troisième lieu, le courant d'orientation psychologique « regroupe les méthodes ou approches fondées sur une conception ou théorie psychologique de l'apprentissage (…) Deux cas peuvent alors se présenter : certaines méthodes s'intéressent particulièrement aux conditions

[166] MD : méthodologie directe. MA : méthodologie active.

d'apprentissages (…) alors que d'autres sont centrées à la fois sur les processus et sur les conditions d'apprentissage ».

Les douze méthodes présentées par Germain sont regroupées sous les trois courants dans le tableau ci-dessous. Nous allons brièvement parler de chacune de ces méthodes avant de clôturer ce chapitre pour aborder le sujet du bilinguisme.

Tableau 4 - Méthodes et approches en didactique des langues étrangères au 20e siècle suivant trois courants principaux

Courant intégré	Courant linguistique	Courant psychologique
▪ *Méthode audio-orale* ▪ *Méthode SGAV* ▪ *Approches intégrées :* o *Approche intégrative* o *Curriculum multidimensionnel*	▪ *Méthode situationnelle* ▪ *Approche communicative*	▪ *Méthode communautaire* ▪ *Méthode par le silence* ▪ *Approche naturelle* ▪ *Méthode par le mouvement* ▪ *Méthode suggestopédique* ▪ *Approche axée sur la compréhension*

2.1.5 La méthode audio-orale

L'objectif premier de cette méthode était la formation rapide des militaires de l'armée américaine lors de la Seconde Guerre Mondiale. Apprendre la langue de l'autre (potentiellement l'ennemi) était une stratégie militaire qui permettait à l'armée d'intercepter des messages en langue étrangère et aussi de mieux infiltrer les populations autochtones (Curran *et al.* 2001). La méthode était d'ailleurs appelée la « méthode de l'armée » et, si elle ne perdure pas longtemps dans son lieu d'origine, les linguistes et didacticiens la trouvent assez intéressante et vont se pencher sur cette méthode née de « l'intégration ou la rencontre de la psychologie béhavioriste avec le structuralisme linguistique » (Germain 1993).

Une des techniques les plus marquantes qui définissent cette méthode est celle des « drills », des répétitions qui sont censées faire acquérir à l'apprenant « un ensemble d'habitudes ». Dans une classe de méthode audio-orale, les apprenants suivent un modèle *audio* donné soit par l'enseignant soit par un support d'enregistrement (audio-cassette…). Ils écoutent d'abord le contenu de la leçon qu'ils mémorisent, ensuite une traduction est donnée pour que les apprenants aient une meilleure compréhension du texte/dialogue appris. Puis, ils répètent le texte à *l'oral* autant de fois que nécessaire pour une bonne assimilation de la prononciation du

contenu de la leçon. L'utilisation des supports audio va d'ailleurs donner lieu à la création des laboratoires de langues utilisés pour l'enseignement des langues étrangères.

Basée assez fortement sur l'imitation d'un modèle, et ayant une tolérance zéro pour les erreurs, la méthode audio-orale exige la présence d'un modèle de prononciation en classe. Le modèle peut être l'enseignant s'il a un très bon niveau dans la langue étrangère ou, à défaut, des enregistrements audio. La place de l'enseignant reste assez centrale, les apprenants attendent et suivent ses directives, et imitent le modèle qu'il propose.

Le principe de la méthode audio-orale s'appuie sur la théorie behavioriste : essentiellement, il s'agit de fournir un stimulus et de demander au sujet un type de réponse jusqu'à ce que cette réponse devienne automatique chez le sujet lorsque ce stimulus est donné. On ne demande pas au sujet d'analyser la matière à apprendre, l'apprentissage se fait plutôt par analogie des structures syntaxiques (Germain 1993). L'idée est la suivante : « à force de pratiquer sur un même pattern syntaxique, l'apprenant est censé arriver par analogie, et donc par généralisation, à se rendre compte de l'identité de structure entre deux énoncés. Les exercices structuraux visent à faire voir les analogies appropriées comme par exemple *:*

Elle va à Montréal. / Elle y va.
Elle va à Québec. / Elle y va.
Elle va à Toronto. / Elle y va.
…

La méthode audio-orale, dans la période d'après-guerre, est la méthode principale utilisée pour l'enseignement des langues étrangères dans le système scolaire aux Etats-Unis, à l'image de la méthode active en France. Suite aux différentes études publiées sur le behaviorisme et avec le développement assez rapide d'autres approches, la méthode audio-orale devient l'objet de vives critiques. Il lui est reproché le caractère trop 'robotique' de ses séances avec les répétitions de dialogues décontextualisés. Chomsky lui reproche son étude qu'il juge trop superficielle de la langue et son incapacité à rendre compte des complexités de la langue qui se présentent parfois dans les ambiguïtés des énoncés (Germain 1993). En défense de la méthode audio-orale, Brooks (Germain 1993) précise que :

> « Les exercices structuraux ne se veulent pas communicatifs, mais ils habilitent l'apprenant à recourir à des types de comportement qui se doivent d'être automatiques lorsqu'il y a communication. Les exercices structuraux sont à l'usage de la langue ce que les exercices de pratique d'une habilité sont à une performance signifiante de cette habileté. Ce n'est que dans

l'activité normale de communication que les exercices structuraux d'une langue prennent véritablement tout leur sens ».

Les études sur cette méthode[167] ne contredisent pas les propos de Brooks ; les résultats montrent qu'en effet, les apprenants de la méthode audio-orale ont de meilleurs résultats en expression orale. Toutefois, cela s'arrête là ; selon ces études, ces apprenants sont généralement moins bons à l'écrit et il n'y a pas de différence à l'écoute et à la lecture entre les apprenants de la méthode audio-orale et les apprenants d'autres méthodes.[168]

2.1.6 La méthode SGAV

La méthode structuro-globale audio-visuelle ou SGAV, se développe dans la période après la Seconde Guerre Mondiale lorsqu'il est apparu que l'anglais devenait la langue de communication internationale, mettant le français dans une position potentiellement dangereuse. Le ministère de l'Éducation nationale met alors en place une commission, dirigée par le linguiste G. Gougenheim et le pédagogue P. Rivenc, chargée d'élaborer une méthode pour l'enseignement du français langue étrangère privilégiant le français familier, avec comme base un vocabulaire composé des mots les plus courants de la langue française. Ce 'français de base' est appelé « français élémentaire » puis, plus tard, « français fondamental (FF) » et comprend environ 3000 mots. Cette liste de mots du *français fondamental* est publiée en 1954. Les bases théoriques de la méthode SGAV viendront plus tard, vers le milieu des années 1950, proposées par P. Guberina.

Le structuralisme de Guberina s'appuie sur la langue parlée et sur l'analyse au niveau de la phrase, avec une forte emphase sur la signification du mot dans une situation de communication (Puren 1988). Pour mieux illustrer le structuralisme de Guberina, Puren le compare à celui de Bloomfield : « contrairement à Bloomfield, pour qui la notion de structuralisme renvoyait à l'ensemble des **structures** (ou *mécanismes*) de la langue, le structuralisme de P. Guberina renvoie à une **structuration** effectuée par le cerveau ».

Pour Guberina, le mot « global » dans structuro-global, comprend « l'ensemble des facteurs intervenant dans la communication orale » (Puren 1988), ceci pouvant être « la situation

[167] Claude Germain en cite quatre de ces études : l'étude de Scherer et Wertheimer, la recherche de Chastain et Wœrdehoff, le « Pennsylvania Project » et le projet suédois GUME.

[168] Germain cite ici les résultats de l'étude de Scherer et Wertheimer.

(réelle ou dans la pensée), la signification intellectuelle ou affective, tous les moyens sonores, les moyens lexicologiques, l'état psychologique des intervenants et leur co-action réciproque, leur perception et leur production satisfaisantes de la parole » (Puren 1988).

La méthode SGAV est une des méthodes de la *méthodologie audiovisuelle* (MAV) (Puren 1988) de la deuxième moitié du vingtième siècle. Selon Puren, l'évolution de la méthodologie audiovisuelle s'est fait en trois temps. Dans la « *première génération des cours audiovisuels* » qui serviront de modèle, nous trouvons la méthode *Voix et Images de France*, acronyme *VIF*, publiée pour la première fois en 1962, marquant la première tentative *d'intégrer* les bases théoriques de la méthodologie audiovisuelle en une méthode pratique.

Cette première génération sera suivie d'une deuxième pendant laquelle, selon Puren, beaucoup des travaux fournis seront consacrés principalement à la *correction* ou *l'adaptation* de l'existant à l'enseignement des langues en milieu scolaire. Ainsi va suivre un foisonnement d'activités dans le domaine de la didactique et plus précisément dans la didactique du français langue étrangère (FLE). En guise d'exemple, la méthode *VIF* sera suivie par *De Vive Voix*, la méthode *Cours de langue et de civilisation françaises*, utilisée par l'Alliance française sera remplacée par *Le Français et la Vie* et *La France en Direct*.

La troisième génération, dit Puren, est « caractérisée par des tentatives d'intégration des nouvelles démarches didactiques « *notionnelles-fonctionnelles* » et « *communicatives* ». D'autres méthodes sont alors publiées visant à 'perfectionner' la méthode audiovisuelle en incorporant d'autres approches dans la base théorique.

La méthode SGAV, comme d'autres méthodes de la méthodologie audiovisuelle, se centre sur la langue comme outil de communication ; la communication orale étant la plus importante. Le *français fondamental* devait apparaître comme une base (associé à une *grammaire de base*), et mettre à la disposition de l'apprenant les mots considérés comme les plus courants de la langue française, l'idée étant de faciliter l'apprentissage de la langue en utilisant une langue qui est parlée quotidiennement par la population native.

Dans le cours de SGAV, il n'est donc guère surprenant de constater que l'écrit est considéré comme important, certes, mais qu'il est secondaire par rapport à l'oral. La place des supports audiovisuels en cours est prépondérante, leur rôle est central pour la mise en application même de la théorie à tendance gestaltiste de la méthode selon laquelle le cerveau réorganise les éléments perçus par le sens dans un tout :

« En enregistrant des groupes phonétiques constituant chacun une unité de sens et une unité rythmique, et en les intégrant dans le jeu des intonations de la langue à apprendre, nous agissons puissamment sur le cerveau, qui se révèle extrêmement sensible à ces stimulations rythmiques et mélodiques » (Germain 1993).

Dans une méthode SGAV, on retrouve l'image au premier plan. Cette image s' accompagne, le plus souvent, d'un enregistrement audio. Le contenu d'un cours est présenté de manière successive avec l'emphase mise sur le rythme et l'intonation (l'accent). Reprenons en synthèse, en guise d'illustration, l'exemple de la méthode *VIF* cité par Germain :

« La méthode VIF comprend différentes phases successives, appelées 'moments de la classe de langue' :

3. Une phase de **présentation** du dialogue enregistré accompagné de films fixes. Il s'agit de présenter en situation (à l'aide d'images) les éléments nouveaux – forme et sens – de la leçon (phonétique, morphologie et syntaxe) (…) Le but est double : s'assurer de la compréhension du contenu de la leçon, et obtenir une répétition correcte des énoncés (ou groupes phoniques) du dialogue. C'est également au cours de cette phase que le dialogue doit être mémorisé.

4. Une phase de **réemploi** ou d'exploitation des éléments nouvellement appris dans des contextes légèrement différents de celui dans lequel ils ont été présentés, afin de se dégager du 'par cœur'.

5. Une phase de **fixation** des structures grammaticales, par des exercices de construction de phrases en séries. La plupart du temps des exercices se présentent sous la forme d'exercices structuraux pour le laboratoire de langue. »

L'utilisation de la méthode SGAV implique nécessairement un investissement important de l'enseignant. Ce dernier doit avoir une bonne maîtrise de la langue avec une connaissance intime des rythmes et intonations, en d'autres mots de la musicalité de la langue, étant donné qu'il sert de modèle pour les apprenants qui doivent l'imiter. Il doit proposer de nouvelles situations, principalement dans les deuxième et troisième phases du cours, au cours desquelles les apprenants peuvent utiliser leurs acquis. Il doit également savoir utiliser le matériel (projecteur d'image, lecteur de bande magnétique) dont il doit se servir pour son cours.

L'apprenant, quant à lui, suit les directives de l'enseignant. Il participe oralement pendant le cours selon la forme demandée par l'enseignant (réponse aux questions de compréhension,

dialogue, interaction en petit groupe, répétition etc.). L'apprenant travaille en permanence deux compétences, la compréhension orale et la production orale. Dans un premier temps il doit écouter (écoute de l'enregistrement audio) ; ce premier temps est suivi d'une répétition du dialogue. Puis à nouveau il écoute les explications de l'enseignant et ensuite doit produire de « nouveaux énoncés, suite à des exercices et des activités de moins en moins directifs » (Germain 1993).

La méthode SGAV, bien qu'elle se distingue d'autres approches contemporaines et précédentes, présente toutefois des ressemblances avec certaines d'entre elles. Elle se rapproche de la méthode directe (école européenne) dans la place accordée à l'oral, dans l'utilisation de supports tels les images, et elle propose un enseignement inductif de la grammaire. Dans son utilisation des images, elle ressemble quelque peu à la méthode situationnelle dans la mesure où les images dans la méthode SGAV représentent parfois des situations. Comme dans la méthode situationnelle, les apprenants sont amenés à mémoriser et à rejouer (théâtralisation) les dialogues appris. D'ailleurs, la mémorisation et la répétition des dialogues/situations et l'imitation parfaite d'un modèle donné (enseignant ou bande d'enregistrement) constituent un véritable clin d'œil à la méthode audio-orale.

La méthode sera d'ailleurs critiquée pour son incapacité à préparer les apprenants à communiquer aisément en situation réelle avec des natifs de la langue étrangère et à comprendre les locuteurs de la langue dans les médias (Germain 1993). Les apprenants sont capables de communiquer avec des formules simples dans des « situations conventionnelles », mais éprouvent des difficultés lorsqu'ils doivent poursuivre une discussion. Ceci sera dû au vocabulaire trop limité qui constitue la base de la méthode, donnant lieu à des dialogues pauvres que certains critiques qualifient d'invraisemblables dans la vie quotidienne. D'ailleurs, on reproche aux méthodes de SGAV français langue étrangère d'enseigner un français tronqué.

La méthode SGAV va connaître un succès dans la didactique du français puis dans l'enseignement d'autres langues dans le monde entier dans les années 1960 et 1970. Elle a le mérite d'avoir exploré une autre école de pensée que celle des béhavioristes,[169] en se basant

[169] Le courant béhavioriste connaît une expansion rapide et de grande portée dans les périodes suivantes les Première et Deuxième Guerres Mondiales, surtout dans les années 1950 à 1960. Il va dominer la psychologie Américaine avec une influence puissante à l'échelle internationale, et sera beaucoup utilisé dans la thérapie comportementale. Aussi, ses théories sur l'apprentissage et la formation par le conditionnement vont séduire bon nombre de didacticiens et de technologues de l'éducation, ce qui donnera naissance à l'intégration de cette

sur la gestalt psychologie et en introduisant des notions tout à fait intéressantes autour des termes « global » et « structural ». En plus de l'audio, elle introduit également l'aspect visuel avec des images fixes projetées. L'usage des images était certes très courant dans la méthode directe, mais l'ajout d'un projecteur va créer une autre dynamique dans le cours de langue. En effet, cela ouvre véritablement la porte à l'utilisation des nouvelles technologies dans la classe de langue (dans le sillon des laboratoires de langue de la méthode audio-orale). En ce sens, nous pouvons considérer la méthode SGAV comme une révolution dans le champ de la didactique à l'époque. En dépit de ses ressemblances avec d'autres méthodes, elle présente des propositions nouvelles tout à fait intéressantes, voire novatrices. Elle va par la suite décliner face à l'essor d'autres approches, telle que l'approche communicative, mais elle aura laissé une marque forte et indélébile sur la didactique des langues étrangères, et continuera à influer dans une certaine mesure sur l'enseignement des langues dans le monde.

2.1.7 Les approches intégrées

Les approches intégrées sont fondées sur des principes autres que linguistiques ou psychologiques. Le principe de base de ces approches est l'intégration d'autres composantes pour un enseignement éclectique. Les choix pédagogiques de l'enseignant s'opèrent selon les compétences langagières des apprenants et selon le thème/sujet à enseigner. L'éclectisme ne devrait cependant pas engendrer une confusion pédagogique ; Nemni, l'auteur de l'approche intégrative, précise qu'il serait nécessaire « pour toute approche, de constituer un ensemble cohérent, tant sur le plan théorique que pratique ».[170]

---

approche dans les méthodes d'enseignement des langues et dans la pédagogie de manière générale. A partir des années 1970 le béhaviorisme connaîtra un véritable déclin provoqué par le questionnement de certaines de ses théories par d'autres écoles de pensée comme celle des Gestalts. Présentant certaines limites, comme par exemple son incapacité d'expliquer le comportement de l'enfant qui reçoit un renforcement positif mais qui ne reproduit pas la même action lorsque le même stimulus est donné, sera quelque peu délaissé. Il reste tout de même très présent dans les pratiques éducatives aujourd'hui comme cela a toujours été d'ailleurs : le parent, l'enseignant, l'adulte donne une récompense à l'enfant, l'élève pour avoir réussir quelque tâche (renforcement positif). La démarche s'inscrit dans un processus conscient ou inconscient – il est souhaité que l'enfant, l'élève continue à produire cette même action ou même type d'action, motivé par la récompense. Inversement, lorsqu'il aurait reçu un renforcement négatif, une punition ou une mauvaise note par exemple, l'idée est que l'enfant/l'élève soit dissuadé de reproduire le même comportement qui aurait amené à ce renforcement négatif.

[170] Germain Claude. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*.

2.1.7.1 L'approche intégrative

L'approche intégrative a été développée dans les années 1970 par Monique Nemni de l'université de Québec. Nemni soutient que la langue a deux composantes : la communication et le code linguistique. L'auteur considère que l'on ne doit pas séparer l'un de l'autre, elle affirme d'ailleurs que l'idée selon laquelle la communication dans la langue étrangère seule suffit à développer un 'bilinguisme parfait' chez les apprenants est fausse (Germain 1993). Elle soutient qu'il est nécessaire « dès le début de se préoccuper de la correction linguistique ». L'approche vise à la fois à intégrer l'enseignement des langues étrangères dans une dynamique éducative plus globale, c'est-à-dire que la communication et l'étude systématique de la langue seront associées à des activités éducatives définies par l'auteur comme « toute activité qui développe les habilités générales, telles que le raisonnement logique, l'esprit de l'observation, la créativité, etc., ou qui augmente les connaissances générales des élèves ». Même si la communication à l'oral est privilégiée, l'approche intégrative accorde une place importante à chacune des quatre 'habilités' qu'elle vise à développer, considérant que chacune est essentielle au développement des autres.

Généralement, le contenu du cours de l'approche intégrative (ainsi que les supports utilisés) est varié afin de répondre aux besoins des apprenants qui ont des styles d'apprentissage différents. Le cours est organisé autour d'un thème et, à partir du thème choisi, l'enseignant détermine les outils dont il a besoin. Chaque cours doit prendre en compte les trois composantes que sont la communication, le linguistique et l'éducatif. Et, pour vérifier la validité de l'aspect éducatif d'un cours, l'enseignant est incité à se poser une question très simple, à savoir « si cette activité était faite en langue maternelle, aurait-elle un intérêt quelconque ? ». Aussi, « chaque activité doit développer une habilité autre que linguistique, comme l'esprit d'observation, le raisonnement logique ou la créativité ».

Le rôle de l'enseignant est donc très important dans l'organisation du contenu des leçons. Ces dernières doivent être diversifiées avec toutes les composantes, en travaillant les différentes habilités et puisqu' « aucune activité ne doit dissocier la forme (linguistique) et le sens (le message) ». L'enseignant ne devrait pas occuper seul la place dominante dans la salle de classe étant donné que l'élève est amené vers une certaine autonomie dans son apprentissage et doit lui aussi jouer un rôle actif dans la classe de langue. Nemni précise que « l'apprenant y joue plusieurs rôles : tantôt il est guidé, cadré, par le professeur, tantôt, très souvent, il

travaille avec un partenaire ou en petits groupes. Il joue un rôle actif dans l'élaboration du matériel qu'il étudie, dans les limites imposées par le système scolaire ».

D'une part, l'approche intégrative est intéressante d'un point de vue psychopédagogique dans la mesure où elle prône une certaine autonomie de l'élève et l'incite à jouer un rôle actif dans son apprentissage. Avec l'utilisation d'activités variées, elle tâche de répondre aux besoins des apprenants en matière de style d'apprentissage et, ce faisant, a plus de chance de créer une atmosphère promouvant la réussite de chacun, ce qui favorise la croissance de la motivation des apprenants. Le contenu est aussi très ancré dans le réel, amenant ainsi les apprenants à communiquer sur des faits réels de leur vie.

D'autre part, l'approche intégrative peut présenter une face rigide dans sa mise en application puisque l'enseignant doit constamment veiller à ce qu'il y ait « interaction constante entre la théorie et le contexte pédagogique ». Et, même si elle prescrit la création d'un « ensemble cohérent », l'exigence d'un éclectisme constant du contenu peut amener l'enseignant à faire des choix pédagogiques qui ne sont pas forcément judicieux. Il y a également le risque d'utiliser des méthodes déficientes et désuètes.

2.1.7.2 Le curriculum multidimensionnel

Le curriculum multidimensionnel, comme l'approche intégrative, est né au Canada, développé par H. H. Stern. Les travaux de ce dernier seront ensuite repris par Raymond Leblanc. Le curriculum proposé par Stern est qualifié par David Nunan de "compréhensif" et ancré dans l'éducation :

> « In one of the most comprehensive of all contemporary conceptualisations of language teaching, Stern sets language teaching theory solidly within an educational contexte by suggesting that it needs to be concerned, not only with the nature of language, but also with the nature of language learning, the nature of language teaching, the educational setting and the language teaching background ».[171]

La spécificité du curriculum multidimensionnel de Stern réside dans l'intégration de quatre syllabi pour former le curriculum d'enseignement des langues : langue, culture, communication et formation langagière générale (Germain 1993). Selon Stern, cette approche

[171] Nunan, David. *Hidden agendas : the role of the learner in programme implementation*. pp. 176-186.

intégrée venait rectifier la vue étriquée des programmes d'enseignement des langues, une vue trop centrée sur les compétences langagières de l'apprenant :

> « As a generalisation, it can be said that language curricula tend to be too narrowly focused on second language proficiency **in isolation**. The embeddedness of language in culture and society and in the individual's life is not sufficiently reflected in language programmes. A multidimensional curriculum would serve to counteract this tendancy ».[172]

Dans le syllabus langue de Stern, le point central est « l'emploi du système linguistique par les usagers », avec un langage authentique utilisé dans un objectif précis (décrire, persuader). L'objectif est atteint lorsque « le message est compris par l'interlocuteur » (Germain 1993)

Le syllabus culture exprime l'idée que la langue est indissociable de la culture et doit obligatoirement être enseignée avec cette composante. Le syllabus communicatif expérientiel est étroitement lié aux deux précédents, ayant besoin de ces composantes pour exister. Stern décrit les activités de ce syllabus de la manière suivante :

> « Communicative activities are topics or activities, other than the target language or the target culture, which can be regarded as worthwhile in their own right either for their educational value or for their interest or concern to the language learner. […] In the case of school learners, hobbies, sports and other personal interests fall into this category. Through communicative activities the learner becomes personally involved in communication in the target language ».[173]

L'approche de ce syllabus rejoint l'idée de Nemni dans l'approche intégrative qui veut que le contenu ait un sens pour les apprenants et qu'il soit tiré de leur vie personnelle. Aussi, Germain cite les auteurs Tremblay *et al.* qui relèvent cinq dimensions du syllabus communicatif/expérientiel : la dimension physique, la dimension sociale, la dimension civique, la dimension ludique et la dimension intellectuelle. Ces mêmes auteurs déclarent que « ce qui est original dans la proposition de Stern, c'est qu'il propose d'organiser ces activités en un syllabus, c'es-à-dire d'en faire un ensemble cohérent visant le développement de la compétence langagière ».

Le dernier syllabus de Stern, le syllabus de formation langagière générale, est centré sur l'apprenant avec l'objectif de « lui faire prendre conscience de ses moyens d'apprendre »

---

[172] Stern, H. H. *Seeing the wood AND the trees : some thoughts on language teaching analysis*. pp. 207-221.
[173] *Idem.*

(Germain 1993) « Pour ce faire, il faudra le rendre apte à reconnaître la nature du problème auquel il se trouve confronté, le rendre conscient qu'il existe des stratégies qui peuvent l'aider à résoudre son problème et le rendre apte à effectuer un choix raisonné des stratégies qu'il juge utiles pour lui » (Germain 1993, Stern 1989).

Ce dernier syllabus est une perspective souvent absente des programmes d'enseignement des langues étrangères (Stern 1989). En ce sens, le curriculum multidimensionnel de Stern a le mérite de proposer un programme qui se veut complet dans son approche globale et intégrée, inscrivant l'enseignement des langues dans une dynamique d'éducation de l'individu lui-même.

2.1.8 Le courant linguistique

2.1.8.1 La méthode situationnelle (méthode orale britannique)

La méthode situationnelle, méthode centrée sur la nature de la langue, s'inscrit, tout comme son successeur la méthode audio-orale, dans une approche communicative et structurale, et est aussi influencée par l'école béhavioriste. Elle est aussi connue sous le nom de *méthode orale britannique* d'une part parce qu'elle se préoccupe principalement de la communication orale et d'autre part, elle a été développée par les linguistes britanniques.[174] Elle était très largement répandue en Grande-Bretagne après la Première Guerre Mondiale et jusqu'aux années 1950.

La méthode situationnelle s'est créée à partir de la méthode directe, mais elle cherche à se distinguer de cette dernière qui s'appuie trop, selon ses partisans, sur l'intuition (Germain 1993). Sa marque distinctive, comme l'indique son nom, est l'utilisation des situations pour enseigner la langue étrangère. Son objectif est de reproduire des situations de la vie afin de mettre l'apprenant dans un contexte de communication dans lequel il aura à échanger de manière appropriée. L'idée est que des situations différentes demandent l'utilisation de structures syntaxiques différentes, certaines étant propres à une situation précise. Alors, en apprenant à communiquer dans ces situations créées, l'apprenant pourra ensuite se servir de ce qu'il a appris en cours dans une situation réelle.

[174] Les plus connus et cités sont Harold Palmer et A.S. Hornby.

L'objectif final de cette démarche est, selon Palmer, la formation d'habitudes, de réflexes communicatifs en quelque sorte qui traduisent une bonne compétence linguistique. L'auteur affirme, (Germain 1993) :

> « L'apprentissage d'une langue consiste essentiellement en un processus de formation d'habitudes. Si nous pouvons parler et comprendre de façon automatique, c'est grâce à la formation de bonnes habitudes. Aucun mot, aucune phrase n'est vraiment "connue" si l'étudiant ne peut la produire de manière automatique (c'est-à-dire sans hésitation ou sans réflexion consciente). Nul ne peut comprendre la langue parlée normalement par un locuteur natif en recourant à la réflexion (par exemple, la traduction ou l'analyse)… »

La structure syntaxique est alors au cœur de l'apprentissage, avec l'organisation des structures allant des plus simples aux plus complexes. Un des auteurs a créé des *tables de substitution* qui servent à enseigner les structures grammaticales. Une de ces tables est reprise ci-dessous[175] :

The ceiling	is was	too	high	for	me you him her	to	touch
The box			heavy				lift

Dans la méthode situationnelle, le contenu est présenté aux apprenants sous forme de situation, les apprenants reproduisent les situations avec plusieurs répétitions de la même situation. Les apprenants doivent ensuite produire des énoncés à l'oral en suivant les directives de l'enseignant et en se servant du contenu de la leçon. Ce procédé se décline en trois temps avec la désignation PPP : *Présentation*, *Pratique*, *Production*.

L'enseignant est la personne centrale en cours, surtout au début. Il représente un modèle pour les apprenants, qui doivent le suivre, répéter les situations qu'il propose, répondre aux questions posées etc. L'apprenant n'a pratiquement aucune autonomie dans son apprentissage, il dépend des choix et directives de l'enseignant. Ce dernier doit guider l'apprenant en utilisant la langue cible et, lorsque l'apprenant arrive à un niveau plus avancé, il lui laisse un peu plus d'initiative.

On trouvera que la méthode audio-orale, venue plus tard, ressemblera fortement à son prédécesseur, la méthode situationnelle, dans la forme que prend la présentation du cours de

[175] Germain Claude. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*.

langue et dans l'utilisation de répétitions des énoncés, avec la différence que ces répétitions prendront la forme de véritable « drills ». La méthode situationnelle a reçu les mêmes reproches que la méthode audio-orale : bases théoriques dépassées avec l'école béhavioriste et absence d'authenticité dans le contenu des cours avec des situations décontextualisées. Aussi, la méthode situationnelle n'accorderait pas assez d'importance aux besoins des apprenants qui ont des styles d'apprentissages différents. Cet aspect est central pour les méthodes d'enseignement aujourd'hui.

2.1.8.2 L'approche communicative

L'approche communicative est une des approches relativement récentes, datant de la fin du vingtième siècle. Le noyau de l'approche est la compétence de communication pour laquelle la langue est un outil nécessaire pour accomplir des "fonctions langagières". Cette compétence de communication comprend plusieurs composantes :

> « La compétence de communication se compose minimalement d'une compétence grammaticale, d'une compétence sociolinguistique, et de stratégies de communication ou de ce que nous appellerons une compétence stratégique. Il n'y a pas de motifs théoriques ou empiriques solides qui nous permettraient de soutenir que la compétence grammaticale est plus centrale ou moins centrale pour une communication efficace, que la compétence sociolinguistique ou la compétence stratégique. Le but premier d'une approche communicative doit être de faciliter chez l'apprenant l'intégration de ces types de savoirs… » (Germain 1993).

Si de nombreux chercheurs ont publié sur l'approche communicative, cette dernière est généralement associée aux travaux du Conseil de l'Europe qui a mené d'importantes recherches sur l'approche communicative dans les années 1970. Les méthodes "*Threshold Level English*" pour l'enseignement de l'anglais langue étrangère, et "*Un niveau-seuil*" pour l'enseignement du français langue étrangère sont les résultats directs de ces travaux.

Là où la méthode SGAV utilise une base de vocabulaire, le "français fondamental" pour enseigner, et ce quelle que soit l'utilisation que les apprenants font par la suite de la langue, l'approche communicative prend en compte d'un côté les éléments qui influent sur la situation de communication comme l'âge du locuteur, son statut socioprofessionnel et, d'un autre côté,

l'intention de communication qui est tout simplement le pourquoi ou quoi (que veut-on faire ? On veut demander des directions).

Le contenu des cours est varié en ce qui concerne les types de structures syntaxiques et les registres de la langue enseignée. L'apprenant saura alors tout aussi bien formuler une demande en se servant du registre populaire ou soutenu, familier ou formel, il pourra poser une même question en utilisant différentes formes linguistiques selon la situation de communication et ses besoins ou envies. Ainsi, il pourra demander à un ami de fermer la porte en rentrant en disant simplement « *la porte, s'il te plaît* » ou à quelqu'un ayant un statut différent « *Pourriez-vous refermer la porte en sortant s'il vous plaît ?* ». Cela est censé donner une marge de manœuvre communicationnelle importante à l'apprenant (Richards 2006).

En l'absence d'une « démarche pédagogique spécifique » pour l'approche communicative, Germain donne comme exemple les directives pédagogiques du ministère de l'Éducation du Québec publiées dans le "*Guide pédagogique*" pour l'enseignement du français à l'école primaire. Le contenu du cours passe par cinq phases : la présentation, l'exercice, la communication, l'évaluation et la consolidation. La langue des apprenants peut être utilisée si cela s'avère nécessaire bien qu'il soit souhaitable que cela intervienne aussi peu que possible et que la langue cible soit la langue de communication principale.

L'approche communicative va marquer sa différence avec les autres méthodes existant à l'époque par sa perception du rôle de l'apprenant. En effet, cette approche va immédiatement changer le statut de l'apprenant dans la classe de langue. L'apprenant est placé au centre de son apprentissage, étant lui-même responsable de ce processus. Le rôle de l'enseignant semble différer considérablement selon les auteurs : il peut être « un "modèle", un "facilitateur", un "organisateur" des activités de la classe… ».[176] Prenant en compte les principes de base de l'approche communicative, l'enseignant apparaît plus en son rôle de guide : il doit cerner les besoins des apprenants, proposer des situations de communications diversifiées qui produisent des échanges oraux riches, créer une atmosphère de confiance qui incite l'apprenant à prendre des risques. Il doit également être capable de diriger, de guider, et de prendre du recul laissant la place à l'apprenant autonome. En sa qualité de guide l'enseignant est tout aussi "*modèle*", "*facilitateur*" et "*organisateur*".

[176] Germain, Claude. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*.

2.1.9 Le courant psychologique

2.1.9.1 La méthode communautaire (community language learning)

La méthode communautaire ou *Community language learning* a été développée par le psychologue Charles A. Curran qui propose son approche comme une alternative aux méthodes existantes à l'époque. Pour Curran, l'individu en situation d'apprentissage subit un stress considérable produit par la crainte de l'échec, de ne pas faire assez bien, d'être évalué, même jugé par l'enseignant et ses pairs. Curran propose alors que soit établie une relation d'apprenant - "conseiller linguistique" (Germain 1993) qui doit fonctionner un peu comme la relation entre un client et son psychologue. Curran explique :

> « Un autre résultat fondamental de cette recherche semblerait indiquer que le processus d'apprentissage d'une langue étrangère présente beaucoup de points communs avec le processus de counseling en psychologie. Il commence à un même stade de d'émotion négative marquée par les conflits et le trouble et rendant la personne incapable de faire face à son problème linguistique, tout comme un client débutant se sent frustré, voire démuni devant un aspect particulier de ses difficultés personnelles. Suit alors le cheminement graduel vers une activité langagière autonome, acquise avec assurance et perspicacité. Cela conduit le client sur la voie d'une dépendance de moins en moins grande vis-à-vis de son conseiller ».

La relation "client" - "conseiller linguistique" vise en premier lieu à créer une atmosphère dans laquelle l'apprenant se sent en confiance. Ceci est indispensable à la mise en place de la méthode de Curran qui stipule six éléments nécessaires « pour favoriser un apprentissage détendu :

1. *la sécurité* : l'utilisation de la langue de l'apprenant sécurise l'apprenant qui n'a pas la crainte de représailles s'il n'utilise pas la langue cible
2. *l'affirmation de soi* : ce qui est propre à chaque individu est valorisé ; apprendre en communautaire est comme vivre en communauté, ce que l'autre apporte est vital à la dynamique du groupe
3. *l'attention :* les apprenants se concentrent sur une tâche à la fois
4. *la réflexion :* les apprenants partagent leurs ressentis sur leur expérience d'apprentissage ; des explications et discussions sur la langue ont lieu
5. *la rétention :* le nouveau matériel est intégré

6. *la discrimination :* de manière active l'apprenant crée des liens entre les éléments qu'il a appris

Dans un cours de méthode communautaire, généralement, et surtout au début, le groupe est assis dans un cercle avec l'enseignant qui se place derrière les apprenants. La position de l'enseignant traduit son positionnement vis-à-vis de l'apprenant qui est considéré comme un individu à part entière, ni inférieur ni supérieur à aucune autre personne du groupe l'enseignant inclus. Ce dernier est présent pour l'aider lorsqu'il fait la demande et pour veiller à la cohésion du groupe. Le cours se déroule plutôt comme une rencontre sociale avec des échanges libres. En premier lieu, le groupe choisit un thème de discussion. Ils ont un temps de réflexion (préparation) sur ce qu'ils voudraient dire sur le sujet, pendant ce temps ils peuvent écrire au tableau et discuter avec d'autres membres du groupe. Ensuite, les apprenants prennent la parole. L'enseignant se positionne derrière l'apprenant qui parle, celui-ci lui donne son message en L1 et l'enseignant lui redonne le message dans la langue cible morceau par morceau. L'apprenant retransmet le message et l'enregistre avec un magnétophone. Toutes les participations des apprenants sont ainsi enregistrées sur magnétophone et constituent un "programme" (Germain 1993).

La méthode de Curran s'inscrit dans les principes des approches humanistes qui cherchent à développer l'individu dans sa totalité ; le sujet est plus qu'un apprenant, il est un individu avec des sentiments, des émotions, des envies, des humeurs, des expériences, un vécu. Toutes ces choses doivent être prises en considération dans le contexte d'apprentissage. Ainsi, dans la classe de méthode communautaire, « l'accent est mis sur les activités pouvant favoriser l'estime de soi, l'acceptation de soi, le sens de l'autre, le partage etc. Autrement dit, sont favorisées non seulement les formes linguistiques et les habitudes de comportement mais également les exercices susceptibles d'engager toute la personne, y compris les émotions et les sentiments ».

La méthode communautaire présente certaines limites. En premier lieu, l'implication de l'enseignant est extrêmement importante, il doit être particulièrement attentif à tout ce qui vient de l'apprenant, tant à sa production langagière qu'à ses réactions physiques. Il faut veiller à ce que le climat du groupe reste toujours sécurisant. L'engagement demandé de l'enseignant n'est certes pas une limite en soi ; ce sont les implications éventuelles de cet engagement qui peuvent poser problème. La démarche qui consiste à procéder, de façon quasi

systématique, apprenant par apprenant, s'adapte difficilement à un enseignement en grand groupe et/ou en milieu scolaire.

En ce qui concerne la question du climat de confiance il est difficile de déterminer avec certitude que l'apprenant ne sent pas de pression ; le simple fait d'être en classe de langue, en dépit de la spécificité de celle-ci, peut être source de stress pour certains apprenants. Malgré l'absence d'une exigence de progression directe exigée par l'enseignant, l'apprenant peut ressentir la pression intérieure d'évoluer, de progresser vers une certaine autonomie surtout si certains dans le groupe ont un niveau plus ou moins avancé. Richards et Rodgers (cités dans Germain 1993) posent également la question de la pression comme élément moteur de la réussite de certains apprenants ; la méthode communautaire ne serait pas adaptée pour tous types d'apprenants. Il reste que, comme Germain le fait remarquer, « l'intérêt premier de la méthode de Curran réside dans l'idée de centrer nettement l'apprentissage sur les intentions des apprenants et de prendre en considération les aspects humains, affectifs par exemple, assez souvent négligés lorsqu'il est question d'apprentissage d'une L2 ».

2.1.9.2 La méthode par le silence (Silent Way)

La méthode par le silence, comme la méthode communautaire, est aussi basée sur les approches humanistes. Elle a été créée par Caleb Gattegno dans les années 1960. Elle se distingue des autres méthodes d'enseignement des langues de l'époque par son adaptation de la "méthode Cuisenaire", qui utilise des réglettes ou bâtonnets de couleur pour enseigner les mathématiques.

Dans un cours Silent Way, l'enseignant garde le silence et n'intervient que lorsque son aide est demandée ou s'il estime qu'on a besoin de lui. Dans ce cas, il utilise autant que possible les bâtonnets de couleur associés à des tableaux différents. Ces tableaux sont constitués de correspondances sons-couleur, lettres-sons, mots. Cela demande une concentration importante de la part de l'apprenant surtout de celui qui débute. L'objectif de Gattegno est d'éloigner la pratique de la simple répétition comme on trouve avec la méthode audio-orale, et de laisser à l'apprenant le temps de prendre conscience de la langue elle-même.

Le contenu, écrit Germain, est présenté de la manière suivante :

> « Chaque son de la langue à apprendre est représenté par un rectangle de couleur différente, ces rectangles étant posés sur un carton (noir) affiché sur le tableau de classe. Les petits

rectangles sont disposés en rangées et en colonnes et les rangées du haut représentent les voyelles alors que les rangées du bas représentent les consonnes. C'est le tableau des sons-couleurs.

Sans rien dire, l'enseignant pointe successivement à l'aide d'une baguette chacun des rectangles de couleur correspondant respectivement aux voyelles a, e, i, o, u (que des Portugais et des Brésiliens apprenant l'anglais, pour reprendre l'exemple de Larsen-Freeman, connaissent déjà dans leur L1). Il répète le processus à plusieurs reprises, toujours en silence, puis émet le son "a" en pointant le petit rectangle dont la couleur correspond, par convention, au son "a" (la couleur blanche, par exemple). Il reproduit ce processus pour les autres voyelles en question. Peu à peu, il invite les apprenants à répéter à l'unisson chacune des voyelles lorsqu'il pointe le rectangle de couleur correspondante.

Plus tard, lorsque vient le temps de présenter des nouveaux sons, qui n'existent pas dans la L1 des apprenants, l'enseignant recourt à la même procédure : il pointe sur la carte des sons-couleurs le son dont la prononciation se rapproche le plus du son à apprendre et, à l'aide de gestes, montre comment l'appareil phonatoire doit être placé pour reproduire ce nouveau son.

[…] Pour enseigner la signification d'un nouvel élément lexical, comme "rod" ("réglette"), des bâtonnets de couleur et de dimensions différentes sont déposés sur une table devant quelques apprenants. L'enseignant pointe une des réglettes, puis montre sur le tableau des sons-couleurs, dans l'ordre, les rectangles dont la couleur correspond au son successif du mot. Dans le cas de "rod" par exemple, il désigne le rectangle correspondant au son "r", suivi des rectangles correspondant aux sons "o" et "d". Comme les correspondances couleur-son ont déjà été apprises, certains apprenants tentent de dire "r –o –d". L'enseignant répète le processus, et tous sont amenés à associer la réglette au mot anglais "rod". »

L'enseignant agit comme un metteur en scène, proposant les situations et laissant aux apprenants le soin d'accomplir la tâche à faire. Le silence précède l'action, l'apprenant doit prendre le temps d'observer, d'analyser, de comprendre ce qu'il a à faire et ce dont il aura besoin avant d'agir. L'apprenant devient responsable de son apprentissage.

Estimant qu'on ne peut apprendre une langue étrangère de la même manière qu'on a appris sa première langue, dans la mesure où l'apprenant a déjà un système linguistique et une connaissance du monde par ce système, Gattegno prône un apprentissage qui part des connaissances de l'apprenant pour en proposer d'autres.

La méthode par le silence place l'apprenant au cœur de son apprentissage ; il est responsable de ce processus et apprend à faire des choix qui optimisent son expérience d'apprentissage.

L'enseignant s'efface autant que possible pour laisser une autonomie à l'apprenant. Silencieux, il ne sera pas modèle linguistique, les apprenants suivent les liaisons bâtonnets-tableaux de correspondance.

De l'exemple plutôt long donné ci-dessus de la présentation du contenu du cours en classe de méthode par le silence, on comprend l'énergie et l'investissement que la mise en place de la méthode exige de la part de l'enseignant. Pour les apprenants ayant déjà une base dans la langue étrangère les apprentissages peuvent avancer assez rapidement ; mais pour un débutant cela demande un effort considérable de la part de l'apprenant et de l'enseignant. Ce dernier doit contrôler en permanence les situations langagières.

Si Gattegno prescrit à l'enseignant de « donner le temps aux apprenants de produire spontanément des énoncés » (Germain 1993), il est beaucoup moins évident de voir comment les apprenants arrivent à un niveau de compétence de communication avec des situations artificielles.

2.1.9.3 La méthode suggestopédique (Suggestopedia)

La méthode suggestopédique a été développée par le Bulgare Georgi Lazanov de Sofia vers 1965. L'auteur de la méthode soutient que l'homme n'utilise qu'une partie infime de son cerveau, quatre pour cent pour être exact. En utilisant la "*désuggestion*" il pourrait exploiter ses ressources mentales latentes. Pour ce faire, Lazanov affirme qu'il est nécessaire de raser les barrières psychologiques, comme la peur ou l'anxiété par exemple, qui entravent le processus d'apprentissage. Une des pratiques de la suggestopédie consiste à inviter les apprenants à choisir une nouvelle identité utilisable lors des cours : un nom, métier, histoire familiale etc., tout se crée. Cela permet à l'apprenant de libérer sa créativité et d'être la personne qu'il souhaite pendant le temps du cours de langue étrangère.

La suggestopédie prescrit l'installation de l'apprenant dans un environnement physique confortable avec une ambiance agréable propice à un climat de confiance. La salle de classe est donc équipée de fauteuils confortables dans lesquels les apprenants pourront s'allonger, et de la musique classique ou baroque accompagne le cours de langue.

Le contenu du cours comprend des textes qui sont lus par l'enseignant sur un fond de musique pendant que les apprenants suivent en lisant leurs copies. Puis, les apprenants s'allongent ou ferment les yeux et réécoutent le texte lu par l'enseignant. Eventuellement, ils sont amenés à

des activités de théâtralisation du texte ou des discussions. La L1 est utilisée pour expliquer les textes ou pour aider les apprenants en cas de besoin.

Il est évident ici que l'apprenant est au centre de l'apprentissage ; une bonne partie du cours sera centré sur les personnages des apprenants, leurs vécus, leurs ressentis. L'enseignant doit créer un climat de confiance pour permettre aux apprenants de s'exprimer librement, il stimule l'imagination et la créativité chez ces derniers. A ces fins, il se sert de supports comme des textes, la musique, l'art, des activités de dramatisation et des jeux.

Il n'existe pas suffisamment d'études sur la suggestopédie pour permettre une analyse de l'efficacité de cette méthode comparée à d'autres. Les fondations théoriques de Lazanoz sont critiquées : l'auteur ne fournirait pas de cadre théorique ni de référence viable pour soutenir certains de ses postulats comme celui sur le pourcentage du cerveau utilisé par l'homme ou encore sur la validité de la "désuggestion" comme ultime moyen de libérer les parties du cerveau non utilisées (Germain 1993). Il semblerait que, selon les témoignages des enseignants de langue, la suggestopédie engendre de l'enthousiasme chez les apprenants, ce qui peut éventuellement avoir une influence positive sur les acquisitions en langue étrangère.

2.1.9.4 L'approche actionnelle

L'approche actionnelle est, en quelque sorte, une évolution de l'approche communicative. Elle s'est développée principalement en Europe par le biais du Conseil de l'Europe qui la nomme « perspective actionnelle » dans le Cadre européen commun de référence pour les langues » (CECRL), outil de référence pour l'enseignement des langues en Europe. Selon le CECRL, « l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens » ; c'est ainsi qu'ils développent « un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement** ».[177] Ainsi, la perspective actionnelle reprend certains concepts de l'approche communicative, le principal étant bien évidemment la communication, et y ajoute le concept de l'action.

Comme son nom l'indique, la perspective actionnelle, vise à développer des compétences langagières par l'action. En accord avec les objectifs sociaux du Conseil de l'Europe (Puren

[177] Conseil de l'Europe. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, pp. 15-16.

2004b) qui vise à former des élèves pour faire partie d'un Europe plurilingue,[178] la perspective actionnelle préparerait les citoyens européens à non seulement communiquer avec l'autre, mais aussi à *agir* avec l'autre puisque c'est par l'action qu'il pourra développer ses compétences langagières. L'idée est, dans une visée de cohésion sociale, de permettre aux individus de fonctionner dans une société plurilingue.

L'approche actionnelle privilégie alors une pédagogie de tâches à accomplir par l'apprenant (Puren 2004b). La tâche est définie, selon le CECRL, comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». Dans un cours de langue, les tâches peuvent prendre des formes différentes ; elles peuvent être des tâches simples à accomplir, une action dans l'immédiat : rapporter un message, commander du pain à la boulangerie, aider une personne perdue à retrouver son chemin ; ou des projets plus élaborés : préparer et servir un petit déjeuner typique du pays, rédiger (et illustrer) un livre dans la langue étrangère, enregistrer une vidéo sur un thème dans la langue étrangère, créer la rédaction d'un journal télévisé et donner les informations internationales sur une semaine.

L'idée principale de l'approche actionnelle en application dans un cours de langue, est de mettre l'apprenant dans des situations qui ont un sens pour lui. L'emphase est donc mise non sur la forme mais sur le fond. L'apprenant se préoccupe d'abord d'accomplir sa tâche, quelle qu'elle soit, en se focalisant sur le contexte dans lequel il se trouve(Büyükkarci 2009). Ainsi, expliquent les auteurs du CECRL, l'apprenant utilise des stratégies qui sont adaptées à la tâche à accomplir dans l'immédiat et au contexte :

> « Par exemple, le montage d'une tente de camping par plusieurs personnes compétentes peut se faire en silence. Il s'accompagnera éventuellement de quelques échanges oraux liés à la procédure technique, se doublera, le cas échéant, d'une conversation n'ayant rien à voir avec la tâche en cours, voire d'airs fredonnés par tel ou tel. L'usage de la langue s'avère nécessaire lorsqu'un membre du groupe ne sait plus ce qu'il doit faire ou si, pour une raison quelconque, la procédure habituelle ne marche pas ».

Selon le modèle actionnel du Conseil de l'Europe, en agissant dans des contextes où l'échange a un sens réel pour l'apprenant, ce dernier n'est plus simple apprenant mais devient

[178] Voir : Commission européenne Direction générale XXII -Education, formation et jeunesse and Direction générale V - emploi, relations industrielles et affaires sociales. *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive. Livre blanc sur l'éducation et la formation*, pp. 1-116.

aussi acteur social. Aussi, « par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières », l'apprenant développe toutes les composantes de la compétence langagière : compétence linguistique, compétence sociolinguistique, compétence pragmatique. La composante sociolinguistique, dit le CECRL, « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue ». Cette composante est particulièrement importante puisqu'elle « affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes ».

L'utilisation de l'approche actionnelle implique également que l'enseignant ait une connaissance d'autres éléments de référence décrits dans le CECRL comme, par exemple, les évaluations des compétences langagières et les niveaux communs de référence. Dans le cas de ce dernier, le Conseil de l'Europe a élaboré une échelle qui définit les niveaux de compétences langagières de référence pour l'enseignement des langues étrangères en Europe. Comme cela est indiqué dans la figure ci-dessous, les compétences langagières se résument en trois niveaux principaux : A, B et C. Ces niveaux se composent de sous-niveaux allant de A1, avec un niveau de compétence introductif, à C2 avec une maîtrise de la langue. L'objectif du Conseil de l'Europe est que tout citoyen européen ait atteint, à la fin de sa scolarité secondaire, des compétences langagières dans au moins deux des langues de l'Union européenne autres que la sienne.

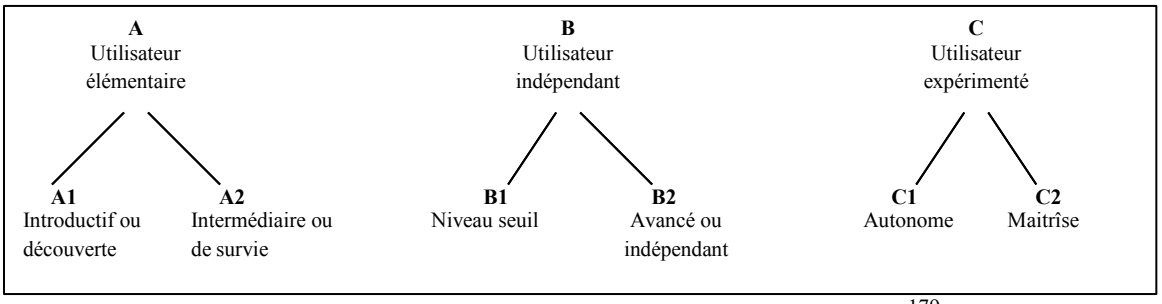


Figure 15 - Niveaux communs de référence CECRL[179]

Dans une Europe multilingue, les langues constituent un des pivots centraux du projet sur l'éducation en Europe (cf. *Livre Blanc sur l'éducation et la formation*). Le CECRL est un outil de référence qui a très fortement marqué l'enseignement des langues étrangères en

[179] Conseil de l'Europe. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, p. 25.

Europe ces vingt dernières années. A l'encontre de certaines approches en didactique des langues qui sont centrées sur des objectifs linguistiques ou basées sur des concepts psychologiques, la perspective actionnelle s'inscrit dans un projet plus large qui inclut une sphère politico-sociale. Il s'agit de répondre aux objectifs en matière de politiques linguistiques des pays de l'Union européenne : comment éduquer et préparer les Européens à être citoyens d'un monde en rapide évolution, à être citoyens d'une Europe de demain ? Le CECRL a été élaboré autour de ces objectifs et la perspective actionnelle s'y inscrit comme l'approche retenue par le Conseil de l'Europe pour l'enseignement des langues étrangères au sein des pays membres de l'Union européenne.

Cependant, comme pour toute approche d'enseignement des langues, l'approche actionnelle reçoit sa part de critiques. En premier lieu et, compte tenu que le contexte doit privilégier une utilisation naturelle de la langue étrangère, l'enseignant de l'approche actionnelle doit posséder une bonne maîtrise de cette langue puisqu'il doit être à l'aise pour permettre des interactions aisées dans les situations d'apprentissage (Büyükkarci 2009, Ellis 2003).

D'ailleurs, dit Ellis, l'approche actionnelle peut devenir plus complexe pour deux autres raisons : 1). lorsqu'on tente d'introduire des tâches à objectifs linguistiques et 2). lorsque le contexte social ne permet pas sa mise en application. Dans le premier cas, la question de *comment* introduire des éléments linguistiques plus abstraits par le biais des tâches à accomplir est inévitablement posée par l'enseignant. Face à cette difficulté, certains enseignants optent pour une approche plus éclectique : ils privilégient d'autres approches et utilisent la perspective actionnelle comme support, ou bien ils privilégient la perspective actionnelle et utilisent d'autres méthodes lorsque les limites de l'approche actionnelle posent des difficultés.

Dans le deuxième cas, explique Ellis, il se peut que l'approche actionnelle ne soit pas adaptée à un contexte social et culturel particulier en raison des représentations sociétales de l'enseignant et de l'apprenant et de leurs rôles respectifs. En réalité, compte tenu du fait que les tâches de la perspective actionnelle sont dépendantes du contexte, l'enseignant doit être conscient de la charge culturelle, social et politique que peut porter tel ou tel contexte, et ceci non seulement dans son contenu (type de texte, registre de langage, situation mise en scène…) mais aussi dans sa forme (gestes, rôles d'une personne vis-à-vis d'une autre, prise de paroles…). Ellis cite des études sur l'enseignement des langues dans certains pays orientaux comme la Chine et la Corée où les enseignants ont rencontré une certaine difficulté, voire

parfois un échec, dans la mise en place d'une approche communicative de l'enseignement des langues. Ceci, dit-il, est parfois dû à la représentation collective de ce qu'est un enseignant (et englobe donc comment celui-ci doit se comporter même dans la dimension pédagogique) et ce qu'est un élève (et comment ce dernier doit se comporter envers l'enseignant et vice versa). L'approche conversationnelle rentre parfois en conflit directe avec certaines idéologies de la société où l'approche, comme le dit Ellis, « may be in conflict with cultural contexts where learning is not seen as a collaborative and experiential activity ».[180] La possibilité du conflit entre le contexte à visée pédagogique et le contexte culturel existant est non négligeable dans la mise en application de la perspective actionnelle.

2.1.9.5 L'approche axée sur la compréhension

L'approche axée sur la compréhension est le plus souvent attribuée aux travaux de Harris Winitz. En réalité, elle rassemble les théories d'acquisition et d'enseignement des langues qui sont basées sur la compréhension du discours d'un interlocuteur par l'apprenant plutôt que sur la production orale par ce dernier. Cette approche se fond principalement sur les théories d'acquisition de la L1 par le jeune enfant. Selon l'approche axée sur la compréhension, l'enfant s'approprie sa première langue (ou *ses* langues dans le cas d'un contexte bi/plurilingue) par ses interactions avec les adultes qui l'entourent. L'enfant traverse une période de silence durant laquelle il ne parle pas la langue. Ses interactions sont basées principalement sur la compréhension des contenus que lui fournit l'adulte. Seulement après des centaines d'heures de contenus compréhensibles est-il prêt à parler la langue (Winitz 1981). Dans cette approche, nous retrouvons les théories de Tracy Terrell et de Stephen Krashen (l'approche naturelle), de James Asher (Total Physical Response), de Blaine Ray (Total Physical Response Storytelling).

2.1.9.5.1 L'approche naturelle

L'approche naturelle est aujourd'hui associée principalement aux travaux de Krashen et de Terrell. Ces deux auteurs ont mené des études extensives qui ont placé l'approche naturelle à l'avant-scène de la didactique des langues étrangères. L'approche naturelle, dans le domaine de la didactique des langues étrangères, est définie généralement comme une méthode

[180] Ellis, Rod. *Task-based language learning and teaching*. p. 332

d'enseignement des LVE qui prend comme base théorique le processus naturel par lequel l'individu apprend une première langue. Terrell et Krashen proposent alors un ensemble d'hypothèses qui tentent d'expliquer l'acquisition de la langue étrangère chez l'apprenant (Krashen 1981, Krashen 1982, Terrell 1982, Krashen, Terrell 1983). Nous parlerons de ces hypothèses en détail dans notre chapitre sur les « *théories d'acuisition d'une langue*».

Les travaux de Krashen et Terrell ont suscité un vif intérêt pour l'approche naturelle comme méthode d'enseignement des langues, surtout à partir des années 1980. Toutefois, si l'on remarque un regain d'intérêt pour cette approche à la fin du 20e siècle, on notera également que l'approche naturelle est loin d'être une approche nouvelle. Elle existe depuis des siècles dans le domaine de l'enseignement des langues.[181] Elle est à la base de la méthode directe et est présente à l'école en France depuis le 19e siècle. En fait, nous dit Puren, elle fait sa rentrée dans les instructions officielles dans la circulaire du 29 septembre 1863 de Victor Duruy, alors ministre de l'Instruction publique. Ce dernier préconise l'utilisation de l'approche naturelle, l'approche « qu'on emploie pour l'enfant dans la famille, celle dont chacun use en pays étranger : peu de grammaire, l'anglais même n'en a pour ainsi dire pas, mais beaucoup d'exercices parlés, parce que la prononciation est la plus grande difficulté des langues vivantes » (Puren 1988). Nous notons alors que l'importance de l'expression orale est très tôt soulignée dans les instructions officielles, et il y a l'annonce d'une démarche pour réduire la place accordée à la grammaire dans l'enseignement des langues à l'école.

Duruy notait dès 1863 les difficultés que rencontrent les élèves avec la prononciation dans la langue étrangère. Ces mêmes difficultés sont relevées par Terrell qui souligne, en plus, l'incapacité des différentes méthodes d'enseignement des langues à amener les apprenants à communiquer dans la langue étrangère avec un natif. Ces approches, critique Terrell, échouent parce qu'elles ne sont pas basées sur la communication comme finalité de l'enseignement (Terrell 1982). L'auteure prend comme exemple deux méthodes : la grammaire-traduction et la méthode audio-visuelle. Dans le premier cas, dit-elle, l'apprenant est capable de traduire de la L2 à la L1 et a de bonnes compétences en grammaire de la L2. Cependant, de manière générale, il ne peut ni parler ni comprendre la L2 à l'oral. Dans le deuxième cas, l'apprenant développe des compétences dans la prononciation, peut construire des phrases selon un procédé de substitution basée sur des scénarios mémorisés, mais il a souvent du mal à converser normalement avec un natif. Ceci est dû, explique Terrelle, au fait

[181] Apprentissage de la langue étrangère en contexte naturel ou par le contact d'un tuteur natif étaient des options utilisées, pour la plupart, par des personnes jouissant d'une situation socioéconomique aisée.

que ces méthodes mettent l'accent sur l'apprentissage conscient des règles qui structurent la L2. Par conséquent, lorsqu'il se trouve en situation de communication, l'apprenant a plus de difficulté à s'exprimer parce qu'il doit gérer simultanément son expression orale et l'application consciente des règles qu'il a apprises à son discours.

Terrell, et plus tard Krashen, propose alors un enseignement des langues qui est centré principalement sur les activités qui favorisent le processus d'acquisition inconsciente, et donc naturelle, de la langue étrangère. Terrell précise que l'enseignant ne doit pas corriger les erreurs des apprenants de façon directe et que les apprenants doivent avoir la liberté de s'exprimer en cours de langue dans la L2, dans la L1 ou dans un mélange des deux (Terrell 1982). Selon l'auteure, dans une mise en pratique en classe de langues, l'approche naturelle doit privilégier des situations de communication ayant un sens pour les apprenants. L'enseignant doit :

- poser des objectifs de communication pour l'apprenant (cela peut prendre la forme de tâches à accomplir…)
- veiller à ce que le cours reste centré sur le contenu sémantique et non pas sur la grammaire
- s'assurer que l'apprenant comprenne le message (l'input) car, sans compréhension, il ne peut pas avoir acquisition
- créer un environ où l'apprenant se sent en sécurité affectivement parlant.

Nous relevons deux éléments qui nous semblent particulièrement pertinents dans les propositions de Terrell : l'input compréhensible et la correction des erreurs. L'input compréhensible est simplement tout le discours de l'enseignant dans la L2 qui est simplifié de façon à ce qu'il soit compréhensible pour l'apprenant. L'hypothèse de l'input compréhensible (Krashen 1982) est basée sur la nature des interactions entre les « *caretakers* » et les enfants an phase d'acquisition de leur L1 : « *caretaker speech* ». Les adultes, lorsqu'ils parlent aux enfants simplifient leur discours pour l'amener à la portée de l'enfant. Il se repète souvent, et pose des questions qui sollicitent une réponse à l'oral de l'enfant. Cette réponse n'est toutefois pas forcée, elle peut être donnée par des signes (hochements de la tête, déplacement de l'enfant, réponse physique appropriée : l'enfant porte quelque chose à l'adulte, touche l'objet etc.) qui sont acceptés par l'adulte comme une réponse valide. Selon Terrell, en cours de langue, le discours de l'enseignant – « teacher talk » - va imiter le « *caretaker speech* ». Elle donne un exemple de « teacher talk » en cours :

- *«* what is your name ?
- (Barbara)
- Everyone look at Barbara. Barabara has long blond hair *(using context and gestures to make meaning of hair, long, blond).* What is the name of the student with long, blond hair?
- *(Class responds with name only.)*
- What is your name *(selecting another student)? (*Mark*.)* Look at Mark. Does Mark have long hair ? *(Use gestures to contrast long-short).*
- *(Class responds, yes*.)
- Is his hair blond?
- (No)
- Is it brown *(use context and gestures)*?
- (Yes.)
- Mark is the student with short, brown hair. What is the name of the student with long, blond hair?
- (Barbara).
- And the student with short, brown hair?
- (Mark). »

Dans cet exemple, sans passer par la L1, l'enseignant va créer une situation de communication en utilisant des éléments présents auxquels les apprenants peuvent s'identifier dans le présent. Il s'agit ici d'une première prise de contact avec des apprenants d'une classe. Au fil du temps le discours va se complexifier, prenant en compte l'évolution des apprenants dans l'acquisition de la langue. Ce qui nous amène au traitement de l'erreur dans les productions orales des apprenants.

En s'appuyant sur ses expériences et sur sa recherche en didactique des langues étrangères, Terrell affirme que la correction des erreurs dans le discours d'un apprenant ne l'aide pas forcément et peut être même contre productif pour l'apprenant. Selon elle,

> « Five years of experience in classes in which speech errors are not corrected have convinced me that the practice of correcting speech errors directly is not just merely useless, but is actually harmful to progress in language acquisition. »

Pour le traitement de l'erreur dans le discours de l'apprenant, Terrell prend l'exemple de l'adulte qui, dans l'interaction avec le jeune enfant dans la L1, ne corrige pas les erreurs de l'enfant de façon directe. Il ne souligne pas l'erreur avant d'y apporter une correction. Il

reprend plutôt l'énoncé de l'enfant, en lui apportant la bonne formulation. L'enfant n'est pas obligé de répéter sa phrase, avec le temps la règle sera intégrée de manière naturelle. Il en est de même pour l'apprenant de la langue étrangère : en cours de langue, l'enseignant imite la démarche du « caretaker » comme dans cet exemple de Terrell :

- *«* What are you going to do after class today *?*
- *I no go do eat cafeteria, no have money.*
- *[...]* Oh you aren't going to eat in the cafeteria because you don't have any money. Why don't you have any money ? Did you forget it ? Is it at home ? *»*[182]

Comme dans le cas de l'adulte et de l'enfant, l'enseignant ne demande pas à l'apprenant de reproduire sa phrase corrigée. Avec une exposition continue à la L2 (input compréhensible), le « moniteur », (Krashen 1981), le correcteur interne de l'apprenant prendra le relais et la règle sera assimilée de façon naturelle.

Certains concepts dans l'approche proposée par Terrell et Krashen ont provoqué de vives réactions dans le domaine de la didactique des langues à la fin du 20e siècle. Leur point de vue sur le traitement de l'erreur, par exemple, ne fait pas consensus avec des partisans d'autres méthodes qui proposent une réponse plus systématique au traitement des erreurs en classe de L2. Toutefois, l'impact des travaux de Terrell et de Krashen sur la didactique des langues étrangères est indéniable. Herreras écrit : « après Krashen, rien n'est plus tout à fait le même en didactique des langues; ainsi, l'accent se déplace des dispositifs sous-jacents d'apprentissage du langage vers ce qu'on pourrait appeler "le discours approprié" ».[183] La communication va, dès lors, occuper une place beaucoup plus importante et nous verrons un essor net de l'utilisation de la L2 dans d'autres approches comme l'approche actionnelle ou encore le Total Physical Response dit la *méthode par le mouvement*.

2.1.9.5.2 Total Physical Response (La méthode par le mouvement)

Pour appuyer l'argumentation qui forme le constat de départ pour sa méthode d'enseignement d'une langue étrangère, James Asher donne un récit anecdotique de ses expériences avec des étudiants :

> « d'abord je demandais combien de personnes dans le public avaient étudié l'espagnol pendant

[182] Terrell, Tracy D. *The natural approach to language teaching : an update,* p. 127.
[183] Herreras, José C. *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européen,* p. 355.

> deux ans à l'école secondaire. Ensuite, je choisissais au hasard une des personnes qui avaient levé la main et je demandais à cette personne de me dire quelque chose en espagnol. En général, après un moment d'hésitation, la personne disait : "Como esta usted ?" Alors je répondais immédiatement en arabe « Ça va bien merci. Comment ça va ? » Le plus souvent ceci était suivi d'un moment de silence et une expression perplexe apparaissait sur le visage de la personne. Il y a une forte probabilité que la personne qui avait étudié l'espagnol pendant deux ans ne pouvait pas reconnaître que la langue que j'avais parlée en réponse à son énoncé en espagnol, n'était pas de l'espagnol. Après deux ans d'étude de l'espagnol, une partie des étudiants – et ceux-ci n'étaient pas dans la minorité – n'ont pas seulement zéro compétence en compréhension orale, en production orale, en compréhension écrite et en production écrite en espagnol, ils ne sont pas toujours capables de différencier entre des énoncés en espagnol et des énoncés qui ne sont pas en espagnol ».[184]

Asher affirme alors que les méthodes d'enseignement des langues utilisées dans les écoles américaines étaient inefficaces. Les élèves ayant eu la méthode grammaire-traduction en cours de langue développaient une forte dépendance sur la L1 et avaient pratiquement systématiquement recours à la L1 pour comprendre des énoncés en L2. Ceux qui ont eu la méthode directe ou la méthode audiolinguale en cours de langue étaient forcés de parler presque immédiatement suivant le début des cours. Ces élèves avaient, pour la plupart, des compétences réduites dans la langue étrangère et souvent développaient, en plus, une image négative de la langue. Selon Asher, dans un contexte scolaire où souvent le temps d'un cours de langue se limite à une heure, il n'est pas réaliste de viser quatre compétences dans une seule séance.[185] Il propose une autre solution : travailler une seule compétence pour une durée déterminée avant d'en introduire une autre. Par exemple, dit Asher, les élèves à l'école secondaire travailleraient uniquement la compétence « compréhension orale » dans la langue étrangère pendant une année. Pendant cette période, l'élève se perfectionne en compréhension orale à tel point que s'il se rend dans le pays où la langue est parlée, il doit comprendre sans problème les conversations des gens, suivre une émission télévisée ou diffusée à la radio. Lorsqu'il aura atteint ce niveau de compétence en compréhension orale dans la langue, il sera prêt à faire la transition vers la production orale.

Asher insiste sur la necessité pour l'apprenant d'avoir une bonne base en compréhension orale avant d'être invité à parler la langue. Son argumentation prend pour appui le processus

[184] Asher, James J. *The Total Physical Response method for second language learning*. p.1 Notre traduction.
[185] Les quatre compétences citées par Asher sont la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite.

d'acquisition de la L1 chez l'enfant. Lorsque ce dernier commence à parler, dit Asher, il est déjà capable de comprendre des commandes complexes dans sa L1. Asher propose donc une méthode d'enseignement qui se base sur les commandes en L2 et leur exécution : Total Physical Response (TPR) ou la méthode par le mouvement. Car, selon Asher, lorsque les commandes dans la L2 sont liées à une réponse physique de la part de l'apprenant (expériences avec des apprenants d'âges différents débutant en L2 avec TPR), le taux de rentention est supérieur à celui constaté dans les cas où les commandes sont simplement écoutées, dans les cas où les apprenants doivent écouter *et* parler et dans les cas où les apprenants doivent observer (Asher 1968)

Dans un cours de TPR, l'enseignant donne des commandes et les apprenants les exécutent immédiatement. Les commandes commencent au plus simple et se complexifient au fur et à mesure que les apprenants progressent. Asher donne un exemple de l'enseignant qui donne un cours en japonais.

> L'enseignant est assis devant la classe avec un élève assis de chaque côté. Il dit « *tate* » et les élèves se lèvent avec lui. Il dit « *aruke* » et les élèves marchent vers l'avant avec lui. Il peut donner d'autres commandes : « *tobe* » (sauter), « *maware* » (tourner). Progressivement, les commandes deviennent plus complexes, les mots simples deviennent des phrases simples puis des phrases plus complexes : « *To no aruite ike* » (marche jusqu'à la porte) « *Tsukue ni hashitte ike* » (cours jusqu'à la table) « *Tsukue ni aruite itte enpitsu to hon o oke* » (marche jusqu'à la table et dépose le crayon et le livre) (Asher 1968, Asher 2009).[186]

Asher, par ses expériences, arrive à la conclusion que le mouvement est un facteur qui facilite l'apprentissage de la langue étrangère. Lorsque l'apprenant est en mouvement, lorsqu'il répond à une commande, lorsqu'il est en train de faire, il retient mieux les informations dans la L2. Cette rétention est durable, dit Asher : les apprenants qui répondent aux commandes de l'enseignant par le mouvement retiennent les informations non seulement des heures plus tard mais des semaines plus tard (Asher 1968).

Si l'efficacité de l'approche TPR a fait ses preuves dans l'acquisition du vocabulaire chez les apprenants, sa mise en application comme méthode unique dans le cadre d'un enseignement des langues étrangères reste contestée. Pour Krashen, « TPR is not a complete method. It cannot do the entire job of language teaching, nor was it designed to do this » (Krashen 1998 cité dans Ray, Seely 2008). Plusieurs problématiques sont soulevées quant à l'utilisation de

[186] Notre traduction.

cette méthode. En premier lieu, l'approche TPR est critiquée pour son ancrage dans le concret : les commandes reposent sur l'environment réel immédiat ou éloigné avec des mises en scènes qui demandent la manipulation d'objets ou des procédés nominatifs. La difficulté qui se pose ici est l'introduction et l'enseignement des notions plus abstraites, des choses qui ne sont pas tangibles et qui ne peuvent pas être pointées du doigt. Ce problème se pose surtout lorsque le public cible est composé d'apprenants de niveau avancé.

Une deuxième critique questionne l'adaptabilité de l'approche à des apprenants adultes : ces derniers peuvent avoir un sentiment de gêne lorsqu'on leur demande d'agir, de se mouvoir, de pointer du doigt etc. En troisième lieu, il est évident que la méthode TPR demanderait une certaine créativité de la part de l'enseignant dans l'utilisation des ressources et matériaux. Il devrait aussi organiser le déroulement de ses commandes de telle sorte que le cours soit intéressant, qu'il ait du sens pour les apprenants et que ces derniers ne se désenchantent pas. La forme de la séance de TPR laisse penser que, si l'enseignant n'est pas prévoyant, imaginatif et même réactif, le cours de langue peut avoir une certaine redondance et présenter la répétition d'un même schéma qui finit pas lasser les apprenants. En dernier lieu, si TPR n'encourage pas la production orale pour les débutants, elle ne détermine pas clairement la place de la production orale spontanée lors des premières séances. La production orale peut d'ailleurs être encouragée dans les séances avec les enfants par le chant, par exemple, sans pour autant que cela ait une influence négative sur le processus d'apprentissage (Schneider Morganroth 1984).

En dépit de ses faiblesses, l'approche TPR reste une approche très utilisée, en particulier dans l'enseignement des langues chez le jeune enfant car elle répond aux besoins d'apprentissage de l'enfant. Cependant, notent certains auteurs, si elle peut être utilisée dans le cadre d'un enseignement, son efficacité peut être renforcée par l'utilisation d'autres approches (Ray, Seely 2008, Schneider Morganroth 1984). Blaine Ray propose une autre solution en liant la fabulation et Total physical response.

2.1.9.5.3 Total Physical Response Storytelling

Total Physical Response Storytelling (TPRS) prend ses fondations dans les théories d'acquisition d'une langue de Krashen et dans les travaux de James Asher et la méthode TPR. Ray développe la méthode TPRS suite à son utilisation sur plusieurs années de l'approche TPR. L'auteur fait le constat d'une des faiblesses de la méthode : « no matter what I did, if I

stuck to just using commands followed by actions, before long most of my students would lose interest ».[187] Ray répond à ce phénomène *d'adaptation* en s'appuyant sur *l'hypothèse de l'input compréhensible* de Krashen. Il décide de varier les sources de l'input compréhensible en introduisant les histoires en classe de langue TPR.

La méthode TPRS est construite autour de trois pilliers : la compréhension, l'intérêt des élèves et la répétition. L'idée principale est de fournir de l'input compréhensible aux apprenants sans exiger d'eux de production orale. Le rôle de l'enseignant est plutôt de stimuler la participation des apprenants avec du matériel et des contenus hautement personnalisés dans une ambiance de classe détendue. Pour ce faire, l'enseignant doit suivre des étapes définies par l'auteur de la méthode. Selon Ray et Seely, il doit :

- établir du sens. Ray et Seely préconisent l'utilisation de la traduction parce que, écrit-il, « it is clear and fast ». L'enseignant peut utiliser d'autres supports comme les images, les gestes et les accessoires qui permettront de véhiculer le sens des contenus. L'objectif, disent les auteurs, est toujours de donner de l'input qui soit clair et compréhensible pour l'apprenant.
- demander une histoire. Il ne s'agit pas ici de demander directement aux apprenants de raconter une histoire. Il s'agit plutôt de construire une histoire en utilisant un procédé de questionnement qui 1) fournit à l'enseignant des informations qui lui permettent d'évaluer le niveau de compréhension des apprenants, 2) favorise l'utilisation de la répétition et 3) permet d'ajouter progressivement des détails à l'histoire. L'histoire a lieu dans trois lieux différents afin de varier les perspectives. Dans le premier lieu, l'enseignant introduit un problème. Il tente de résoudre le problème dans le deuxième lieu, sans succès. Il change le problème ou donne des informations pour expliquer pourquoi le problème n'a pas été résolu dans cet endroit. Dans le troisième lieu le problème est résolu. Situer l'histoire dans des lieux différents, selon Ray et Seely, permet à l'enseignant d'utiliser les questions et la répétition et favorise la mémorisation des éléments de l'histoire par les apprenants qui peuvent les placer avec des détails précis. Une partie importante de cette étape est la mise en scène des histoires créées. Les rôles sont attribués aux apprenants qui doivent mettre en action une ou plusieurs phrases. Les questions posées par l'enseignant dans la constuction de l'histoire doivent susciter des

[187] Ray, Blaine; Seely, Contee. *Fluency through TPR Storytelling : achieving real language acquisition in school*, p.2.

réponses créatives des apprenants. Ces derniers sont encouragés à être imaginatifs et le caractère étrange de leurs contributions est applaudi.

- lire et discuter. Cette étape demande aux apprenants des connaissances en compréhension écrite. Les apprenants sont invités de lire un paragraphe dans la L1. Le paragraphe est ensuite traduit par la classe en L2 collectivement ou l'enseignant peut poser des questions sur le paragraphe auxquelles les apprenants doivent répondre. L'histoire doit être comprise par tout le monde. Elle peut également être mise en scène lors de cette étape. Tout au long de ces trois étapes, l'enseignant doit être un modèle enthousiaste et dynamique et doit être un soutien constant pour les apprenants.

Le tableau[188] ci-dessous détaille les trois étapes de TPRS dans un cours de langue :

1ère étape : établir du sens	**2ème étape : l'histoire**	**3ème étape : la lecture**
Ecrire le sens en L1 au tableau. Utiliser des gestes surtout pour les élèves plus jeunes. **Personnaliser le vocabulaire :** Poser des questions en utilisant de nouveaux mots. Montrer de l'intérêt dans la contribution des élèves en posant des questions. Poser des questions sur un élève au groupe. Inviter des réactions de toute la classe. Poser des questions semblables sur un autre élève. Comparer et contraster les élèves. Être toujours attentif aux signes de confusion et utiliser la traduction pour clarifier. S'assurer que chaque élève connaît tous les nouveaux mots de vocabulaire.	Désigner des acteurs pour mettre en action l'histoire. L'acteur exécute après chaque phrase. Passer beaucoup de temps sur l'histoire (NE PAS se presser). Suivre chaque phrase par beaucoup de questions. **Varier le type de questions** : traduction, faible niveau de difficulté, questions ouvertes et créatives. Utiliser la traduction pour clarifier la grammaire et les structures. Les questions créatives (qui n'ont pas encore de réponse) suscitent des détails inattendus ou personnalisés. Les élèves doivent répondre à toutes les questions. Ils répondent aux affirmations par "Oh !" et "Ahh !" Utiliser les informations sur les élèves obtenues dans la première étape pour personnaliser l'histoire. Recycler différentes parties de l'histoire plusieurs fois. Raconter l'histoire encore sans les acteurs si besoin (avec plus de questions et de détails)	Donner aux élèves une version papier de l'histoire. Les élèves **traduisent** l'histoire (en groupe ou individuellement). S'assurer que les élèves comprennent tout de chaque paragraphe. Utiliser la traduction pour expliquer la grammaire afin que la grammaire soit liée au sens et non pas à une règle de grammaire. **Discuter** de l'histoire dans la langue : 1. Lier les situations, caractères et trame de l'histoire à la vie des élèves. 2. Demander aux élèves s'ils ont déjà vécu une telle situation. 3. Utiliser les informations culturelles de l'histoire. 4. Utiliser l'histoire pour enseigner des leçons de vie. 5. Donner un petit test sur l'histoire 6. Mettre en action une scène de l'histoire. 7. Discuter le développement des personnages, les choix et les valeurs Répétez l'étape 3 pour autant

[188] Tableau cité par Ray et Seely tiré de : http://susangrosstprs.com/articles/THREESTEPS.pdf (Notre traduction).

Être enthousiaste et intéressé. Utiliser des informations des élèves pour créer des histoires.	Enseigner aux yeux ! Regarder le public, pas les acteurs. Apprécier les élèves pétillants	d'histoires que vous en avez. Des lectures longues et des romans devront être traduits de cette façon.

Pour utiliser la méthode TPRS dans sa classe, l'enseignant doit non seulement suivre les trois étapes détaillées dans ce tableau recapitulatif, il doit également respecter un certain nombre de techniques propres à l'approche. Ces techniques incluent, par exemple, le "circling" (questions répétitives), ou les "comprehension checks" où les apprenants répondent à la question de l'enseignant en montrant un nombre de doigts équivalents à un pourcentage en dizaines : huit doigts montrent que l'apprenant a compris à 80%. L'enseignant utilise également la traduction pour vérifier la compréhension.

Le caractère fortement structuré du cours de langue défini par la méthode est une des critiques que reçoit TPRS. Au premier abord, la méthode peut paraître assez rigide dans sa mise en application et demande aux enseignants d'être plutôt bien formés au préalable afin de respecter le déroulement des étapes prédéfinies. Toutefois, argumentent Ray et Seely, suivre les différentes étapes en respectant les techniques indiquées dans la méthode, permet à l'apprenant de travailler quatre compétences : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite.

La question de l'adaptabilité à cette méthode à un enseignement des langues chez le jeune enfant se pose. L'étape *Lire et discuter* de TPRS, par exemple, peut présenter un obstacle pour l'enseignant des classes de l'école maternelle et les niveaux inférieurs de l'école élémentaire qui n'ont pas encore les compétences en lecture. Ce problème est sans doute contournable si la lecture et la discussion se font à partir d'images de l'histoire et si l'écrit est fait collectivement, l'enseignant servant de scribe.

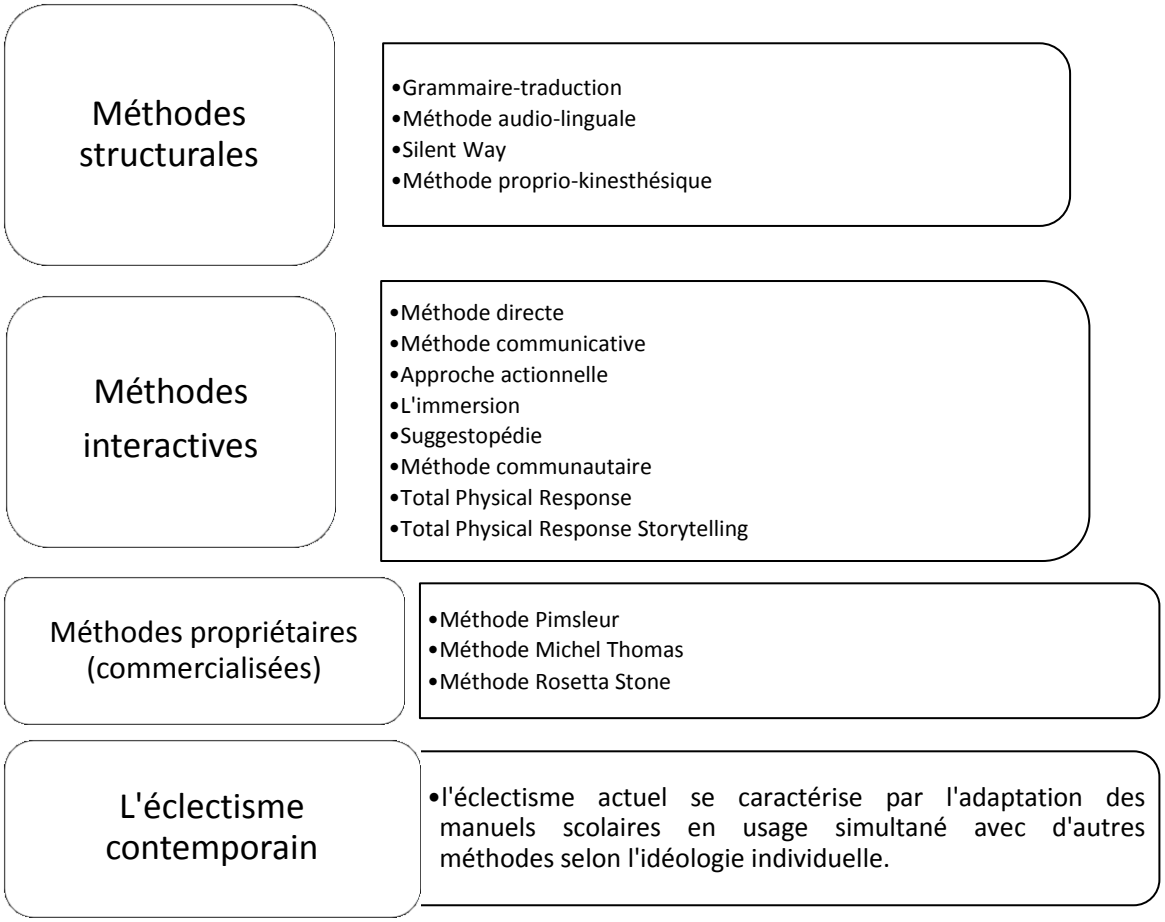
Une autre critique de la méthode TPRS repose sur le fait qu'elle s'appuie sur les théories de Krashen auxquelles on reproche de donner une image trop simpliste du phénomène complexe qui est l'acquisition d'une langue étrangère.[189] La réalité est que les théories de Krashen, si elles ne font pas consensus dans la recherche en acquisition et apprentissage des langues, ne sont pas totalement refutées. Alors, malgré les critiques, la méthode TPRS demeure une approche intéressante et elle a ses partisans qui continuent à la défendre dans la myriade des approches existantes aujourd'hui.

[189] Cook, Vivian. *Krashen's comprehension hypothesis of L2 learning. Notes by Vivian Cook*.

C'est cet éclectisme qui définit le domaine de l'enseignement des langues actuellement. Les enseignants aujourd'hui sont plus réfractaires à l'imposition d'une seule méthode ou d'un manuel unique pour l'enseignement des langues. Ils font partie de ce que Galisson nomme une nouvelle génération d'enseignants. Cette génération est « mieux formée, plus critique, refuse toute vérité révélée et ne se sent plus liée aux méthodes ou aux manuels qui, à défaut de méthodologie dominante, partagent le marché ».[190] Ces enseignants privilégient alors la multiplicité des approches, et choisissent souvent de rassembler eux-mêmes les ressources et les outils. Et, « contrairement à leurs devanciers, ces nouveaux enseignants n'adoptent plus un manuel, ils l'adaptent et le transgressent ». La figure qui suit donne un tableau récapitulatif des différentes approches d'enseignement des langues depuis le 20^{e} siècle jusqu'à aujourd'hui.

Figure 16 – Récapitulatif non exhaustif des méthodes d'enseignement des LVE au 20e et 21e siècles

[190] Galisson, Robert. *A enseignant nouveau, outils nouveaux*.



2.2 Théories de l'acquisition d'une langue

L'enfant, dès sa naissance, entre en communication avec le monde extérieur qui accueille ses cris avec joie. Au cours des premiers mois de sa vie, il communique avec son entourage dans un langage qui lui est propre : pleurs, cris, gargouillements, gestes. Le langage, il semblerait, fait déjà partie de lui et, au fur et à mesure qu'il grandit, il commence à s'exprimer en utilisant des sons propres au système linguistique de son entourage. Le développement du langage chez l'enfant et son acquisition d'une langue (ou des langues) est une question qui a donné lieu à de nombreuses recherches, en particulier au cours du vingtième siècle. Et pourtant, il n'y a pas de consensus sur le processus de l'acquisition d'une langue chez l'enfant ; les débats continuent et les théories divergent. Une langue est-elle acquise ou apprise ? Est-elle assimilée par un processus inconscient sans effort de la part du locuteur ? Est-elle apprise par

des procédés conscients ? Ou encore, l'individu s'approprie-t-il une langue par un mélange des deux, *acquisition* + *apprentissage* ?

2.2.1 Acquisition de la L1 chez l'enfant

2.2.1.1 Acquisition d'une L1 et l'innéisme de Chomsky

En observant le processus d'acquisition d'une première langue (L1) chez les enfants et les similarités qui existent indépendamment des origines et des cultures différentes, Chomsky avance que toute personne est née avec un *dispositif d'acquisition du langage* (LAD : language acquisition device). Ce dispositif comprend une grammaire universelle, « une série de principes linguistiques communs – sous-jacent aux formes grammaticales trouvées dans toutes les cultures » (Westen 2000). L'auteur affirme que, si la « structure de surface » (*surface structure*) des langues est aussi diverse que les langues elles-mêmes, la « structure profonde » (*deep structure*) varie peu (Chomsky 2006). Les arguments de Chomsky reposent sur certaines observations :

- la capacité de l'enfant à produire un nombre infini de combinaisons de mots et de développer une grammaire complexe: « a very basic fact of language is that speakers are constantly confronted with expressions that they have never encountered in their previous linguistic experience, and that they can nevertheless produce and understand with no effort ».[191]
- les stades du développement du langage ont lieu plus ou moins au même âge pour tous les enfants quelles que soient leurs langues ou leurs environnements.
- le développement de la langue chez l'enfant semble suivre des schémas similaires indépendamment des cultures : les enfants assimilent et utilisent certaines structures grammaticales en premier et font les mêmes types d'erreur lorsqu'ils commencent à parler.
- la rapidité de l'acquisition de la langue chez l'enfant sans enseignement direct.

[191] Chomsky, Noam. *On nature and language*. p.2.

– la capacité des enfants sourds, non-exposés aux langues des signes, à créer des systèmes de communication entre eux, systèmes qui présentent des ressemblances structurelles avec d'autres langues de signes créées dans d'autres cultures. Un des exemples le plus frappant est celui des enfants sourds du Nicaragua qui, à partir de 1979 et la création des écoles spéciales, ont pu fréquenter d'autres enfants sourds. Ces enfants ont spontanément appris à communiquer entre eux par un système de gestes et de mimiques rudimentaires (Pinker 2007, Westen 2000).

2.2.2 Acquisition d'une L2

2.2.2.1 Le behaviorisme de B.F. Skinner

Selon la théorie behavioriste de Skinner, l'acquisition de la langue chez l'enfant est définie comme le résultat d'un conditionnement de l'enfant par son environnement. L'enfant tente d'imiter et de reproduire les sons qu'il entend de l'adulte. Lorsqu'il réussit, ses efforts sont récompensés par l'adulte qui lui répond de façon positive ou qui le félicite. Ceci, selon Skinner, est un renforcement positif qui conditionne l'enfant ; ce dernier associe la forme correcte d'un mot, d'un ensemble de mots à la réponse positive de l'adulte, ce qui est plaisant pour l'enfant. L'enfant associe également les mots à des objets, des personnes ou des situations. Par exemple, l'adulte montre un objet du doigt et dit le nom de l'objet. L'enfant répète le mot dit et l'adulte confirme si le mot est correct en répétant ce même mot. Ainsi, cette répétition agit comme un renforcement positif qui conditionne l'enfant à associer ce mot précis à cet objet précis.

La théorie béhavioriste de Skinner influera sur certaines approches d'enseignement des langues, la méthode audio-orale étant l'exemple le plus évident. Cependant, la théorie de Skinner a été largement critiquée. L'explication de l'acquisition de la langue par l'influence du milieu a été jugée insuffisante puisqu'elle ne tient pas compte de certains phénomènes de l'acquisition d'une langue comme la vitesse de l'acquisition chez l'enfant ou encore la tendance de l'enfant à régulariser les verbes irréguliers. En anglais, par exemple, l'enfant ajoute le suffixe « *-ed* » (qui forme le passé pour le verbe régulier) au verbe irrégulier « *draw* » et dit « *I drawed a house* » (la forme correcte serait « *I drew a house* »). Aussi, disent les critiques, il y a un nombre infini de phrases dans une langue et elles ne peuvent pas

être toutes apprises par simple imitation. De ces critiques, nous retenons les théories de Piaget et de Chomsky.

2.2.2.2 Le constructivisme de Piaget

Le constructivisme de Piaget est une réaction à la théorie behavioriste de Skinner. Pour Piaget, la connaissance est indissociable de l'activité biologique de l'organisme vivant. C'est le processus de l'embryogenèse qui concerne, dit Piaget, non seulement le développement du corps, mais également celui du système nerveux et les fonctions cognitives. La connaissance est donc construite à partir du lien entre l'organisme biologique et le monde social qui l'entoure. C'est cette connaissance qui permet à l'organisme de survivre dans son environnement.

Pour construire cette connaissance, explique Piaget, l'individu met en place des schémas cognitifs, produits de l'interaction constante entre l'individu et son environnement. L'individu est constamment confronté à des situations, des problèmes, des informations, qui demandent la mobilisation de processus cognitifs. Il traite alors les informations nouvelles en se servant de schémas cognitifs construits à partir de ses expériences antérieures. Il émet des hypothèses fondées sur ce qu'il sait déjà, les valide ou les réfute selon sa réalité du moment. Les nouvelles informations sont ensuite intégrées dans le schéma existant ou elles sont modifiées. C'est le processus d'assimilation et d'accommodation à partir duquel l'individu va conceptualiser le monde. Sa vision et sa compréhension du monde reposent sur ses expériences, ses expériences sont vécues selon sa vision et sa compréhension du monde.

Ce même processus s'opère dans l'apprentissage d'une langue, que ce soit une L1 ou une L2. Dans ses remarques sur le constructivisme de Piaget, Gaonac'h souligne :

> « Le langage n'est qu'une des manifestations de la fonction sémiotique, au même titre que le jeu symbolique ou l'imitation différée. La fonction sémiotique correspond à l'élaboration d'instruments de *représentation*, instruments qui permettent à l'intelligence de prendre de la distance par rapport à l'action et à la perception »

Le langage n'est donc pas inné, comme le soutient Chomsky, mais se construit activement par l'individu à partir de l'interaction avec le monde extérieur et de la représentation. En effet, la connaissance, dit Piaget, n'est pas une copie de la réalité :

> « To know an object, to know an event, is not simply to look at it and make a mental copy or image of it. To know an object is to act on it. To know is to modify, to transform the objet, and

> to understand the process of this transformation, and as a consequence to understand the way an object is constructed » (Piaget, 1964).

Si la langue est l'objet, nous comprenons donc que son apprentissage est un processus composé d'actions, d'expérimentation, de transformation et de compréhension. L'apprenant se sert de ses connaissances antérieures pour construire un ensemble de représentations qui lui permettent de fonctionner dans la langue cible. Ces nouvelles représentations peuvent expliquer la construction d'une interlangue, une structure intermédiaire qui permet à l'apprenant de donner du sens au nouveau système linguistique et de trouver une cohérence qui lui permet de fonctionner à son propre niveau (Gaonac'h 1991).

Le constructivisme de Piaget a fortement influencé la didactique moderne. La place de l'apprenant est redéfinie par son rapport à la connaissance. Si l'apprenant acquiert la connaissance en agissant directement sur son environnement, l'enseignant, quelle que soit la discipline enseignée, doit fixer les objectifs et définir l'environnement dans lequel l'apprenant sera amené à agir. C'est justement ici que surgissent certaines limites de la théorie constructiviste : le déroulement du processus cognitif n'est décrit ni par le constructivisme de Piaget ni par d'autres modèles. Pour Arcà et Caravita (1993), le constructivisme ne peut être défini comme modèle car, pour avoir cette appellation, « [il] devrait non seulement schématiser la façon dont se déroule le processus cognitif mais encore définir ses limites de validité et les conditions dans lesquelles celui-ci peut être appliqué ». Or, continuent les auteurs, « le constructivisme ne nous permet pas de faire des prévisions et d'inférer des règles de déroulement des processus cognitifs ». Le constructivisme, tout au plus, peut servir de référentiel, de guide pour élaborer une pédagogie, mais l'enseignant doit se garder du piège de la subjectivité totale en ce qui concerne les représentations des apprenants et leur traitement de l'information. C'est une zone d'ombre à laquelle, pour l'instant, les courants constructivistes ont apporté peu d'éclairage.

2.2.2.3 Acquisition d'une L2 et l'innéisme de Chomsky

Chomsky réfute l'idée d'une langue acquise par imitation et reproduction par un individu conditionné par son milieu. D'ailleurs, il critique fortement toute la théorie de Skinner, qui dit-il manque de rigueur scientifique et repose sur la supposée malléabilité de l'homme (Chomsky 1971).

La théorie de Chomsky est reprise par Steven Pinker dans son ouvrage « *The language instinct : how the mind creates language* ».[194] Pinker présente la capacité langagière de l'homme avec des illustrations simples : tout être humain, dit-il, est né avec *l'instinct du langage*. Pinker compare cette capacité innée à celle de l'araignée qui, à sa naissance, tisse des toiles sans avoir reçu de formation en architecture. Elle tisse, sans se poser de question; son action est le résultat direct de l'évidence de la chose à faire, occultant la nécessité de l'intellect. Chez l'homme, Pinker appelle cela l'instinct du langage, présent dans chaque être humain à sa naissance (et peut-être même avant). L'enfant, dès sa naissance, communiquera avec son entourage par des bruits, des gestes, des pleurs, des expressions etc. Cette capacité langagière n'est remarquable en soi que par sa qualité unique. Il ne s'agit pas seulement de communiquer ; il s'agit de créer des systèmes régis par des règles qui ne sont propres qu'à l'être humain. Et, si certains animaux peuvent apprendre à répéter (cas des perroquets, par exemple) des mots ou des phrases d'une langue, ou encore à reconnaître le sens d'un ensemble de mots, ils n'apprennent qu'avec un enseignement direct et soutenu. Cela n'est pas le cas des enfants.

Tout être humain a la capacité de parler *tout* et *n'importe quelle* langue. En attendant que la science fasse la découverte éblouissante d'un gène responsable de l'apprentissage du français, l'hypothèse avancée est qu'aucun être humain n'est né prédisposé à apprendre le chinois, le hongrois, l'espagnol ou le grec. Cela veut dire que l'homme ne possède pas de neurones turcs, hollandais, créoles ou bengalis qui détectent, dès son arrivée au monde, un système linguistique particulier. L'instinct du langage et, par extension, l'acquisition d'une langue, ne serait donc pas lié à une intelligence proprement dite, pas plus que le fait de vouloir manger lorsque l'on a faim. L'un est un instinct primordial de survie (la faim), l'autre la réponse et solution à cette pulsion (manger). L'action face à la faim serait de trouver quelque chose de comestible et de l'ingérer. De même, de l'instinct du langage naît un système structuré qui est la langue. L'instinct du langage existerait chez l'*Homo Sapiens* sans l'action de la parole. L'exemple de l'enfant loup de l'Aveyron, trouver pourrait bien appuyer les arguments de Pinker : « Victor pousse des cris – langage- mais n'accède jamais complètement au langage humain : sons et phonèmes et signes. Il peut énoncer quelques mots et signes ».[195] Manifestement, l'instinct du langage (celui de communiquer) est bien présent chez celui qui semble avoir grandi sans contact humain mais sa grammaire universelle, cet outil qui lui

[194] Pinker Steven. *The Language Instinct : how the mind creates language*, p. 526

[195] Dalgalian, Gilbert. *Enfances Plurilingues, Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. p.25.

aurait permis d'acquérir (ou même de développer) un système linguistique, n'a pas été utilisée en l'absence d'échanges humains.

La question qui se pose semble être plutôt liée à l'environnement géographique et à l'influence du milieu familial et social sur l'individu. Par exemple, imaginons le cas de deux enfants nés et scolarisés en France, habitant le même quartier. Tous les deux sont nés de mères anglophones et de pères lusophones. Dans le cas d'un des enfants, chaque parent communique avec l'enfant dans sa propre langue maternelle, c'est-à-dire l'un en anglais et l'autre en portugais. Leur enfant parle ces deux langues ainsi que le français, langue de l'école et de la société dans laquelle il vit. Dans le cas du deuxième enfant, les parents utilisent uniquement le français pour communiquer avec lui. Il ne parle ni l'anglais, ni le portugais. Il ne parle que le français. Lequel des deux enfants est le plus intelligent ? L'enfant trilingue peut se voir attribuer une intelligence dont il n'a pas fait preuve ; les critères sur lesquels serait accordé ce mérite reposeraient plus sur des choix faits par les adultes de son entourage à sa naissance et au cours de son enfance. Le deuxième enfant, s'il avait grandi avec les trois langues, ne saurait-il pas communiquer dans les trois ? Tout comme Victor l'enfant loup, l'enfant dans le deuxième cas n'a pas acquis d'autres systèmes linguistiques parce qu'il n'y a pas été exposé.

2.2.2.4 Critiques de la théorie de Chomsky

La théorie de Chomsky selon laquelle il existe un système inné, propre à tout homme, une sorte d'outil universel qui lui permet d'acquérir toute et n'importe quelle langue, même s'il existe des preuves concrètes qui soutiennent son postulat, a été fortement controversée. Karmiloff-Smith (Bloom 1993) s'exprime de façon succincte sur la question en reprenant une phrase simple de Gleitman et al. (1972) :

> « Young children know something about language that the spider does not know about web weaving »

Certains critiques avancent que, s'il est vrai que les enfants n'acquièrent pas une langue par simple imitation et répétition, ceci ne constitue pas une preuve réelle de l'existence d'un dispositif universel inné propre à l'homme. Moreau et Richelle[196] expliquent que l'argument biologique présente des failles dans la mesure où il nous manque des informations essentielles en ce qui concerne les origines mêmes du langage. De ce fait, disent les auteurs, « un

[196] Moreau, Marie L.; Richelle, Marc. *L'acquisition du langage*. p. 261.

mécanisme de convergence ou de diffusion pourrait aussi bien être responsable de caractères universels ».

Aussi, selon Moreau et Richelle, si la recherche permettait, jusqu'à assez récemment, de nourrir des prétentions sur la singularité du langage humain comme appartenant à son espèce, les études récentes sur le monde animal ouvrent des interrogations sur ce qui, dans le langage, est vraiment propre à l'homme. L'exemple de Moreau et Richelle, même s'il est un peu long, mérite d'être cité ici pour sa pertinence. Nous ne reprendrons qu'une partie de la citation. Les auteurs évoquent les études sur les bébés humains qui font la différence entre les sons sourds et les sons sonores (les auteurs citent l'étude d'Eimas et al. 1971). C'est une découverte qui est « évidemment un argument très fort en faveur de l'innéité ». Or, poursuivent Moreau et Richelle,

> « la même capacité a été démontrée chez le chinchilla (Kuhl et Miller, 1975). Elle n'a, naturellement, chez cet animal, aucune signification adaptative par rapport au langage. Il se pourrait donc que, chez le bébé, la disposition innée n'ait, en tant que telle, rien de spécifiquement linguistique, l'espèce humaine ayant tout simplement exploité, dans l'élaboration de conduites plus socio-culturellement que biologiquement déterminées, des moyens mis en place par l'évolution pour des raisons totalement différentes ».

Les arguments de ces auteurs sont intéressants et méritent un approfondissement car nous pouvons dire qu'elles sont tout à fait intéressantes d'un point de vue *biologique*. En effet, si nous observons la question de ce même angle annoncé, c'est-à-dire celui du positionnement biologique, nous sommes bien obligés de constater que dans le monde animal nombreuses sont les espèces que nous pouvons observer dans des situations de communication où ont lieu des échanges sonores ou physiques (oiseaux, primates, dauphins etc.). Que savons-nous sur le sens des échanges, sur la complexité des ensembles sonores, sur l'organisation des systèmes de communication propres à telle ou telle espèce ? Peter Marler affirme (Bloom 1993), par exemple, que le bruant à couronne blanche a un système de communication propre à lui et qu'il existe même des dialectes selon la région de provenance de l'oiseau. Ce chant est appris, dit-il, au jeune oiseau par le parent avant un certain âge. S'il est notable que de plus en plus d'études sont menées à ce sujet, il nous semble que notre manque de connaissances dans ce domaine devrait nous imposer une certaine prudence et nous éviter de faire des conclusions hâtives en ce qui concerne le langage ou même une langue comme étant exclusif à l'être humain. Mais, si la théorie de Chomsky a été l'objet de fortes critiques, contrairement au behaviorisme de Skinner qui a été rejetée par certains dans les sciences humaines et sociales comme présentant un point de vue trop étriqué du fonctionnement du cerveau et de l'esprit

humain, elle continue à influencer de manière considérable la recherche dans le domaine des langues.

2.2.2.5 Acquisition d'une langue étrangère et les cinq hypothèses de Krashen

Dans les années quatre-vingts, se basant sur certains éléments de la théorie de Chomsky, Stephen Krashen propose cinq hypothèses de l'acquisition d'une langue étrangère. Selon Krashen, lorsque les enfants sont exposés précocement à une langue étrangère, les mécanismes mis en place pour apprendre leur première langue sont les mêmes que ceux utilisés pour apprendre une deuxième ou même plusieurs langues simultanément.

2.2.2.5.1 L'hypothèse n°1 : Acquisition-apprentissage

Krashen compare l'apprentissage d'une langue étrangère chez l'adulte et l'acquisition de la première langue chez l'enfant et explique que deux processus principaux s'opèrent dans l'apprentissage d'une autre langue. Selon l'auteur, ces processus peuvent avoir lieu simultanément ou l'un après l'autre. C'est la théorie d'« *acquisition - apprentissage* » (*acquisition - learning*). Ces mécanismes d'acquisition d'une langue écrit Krashen, sont propres à l'adulte en phase d'apprentissage d'une langue étrangère. Le premier, l'acquisition est un processus similaire à celui qui s'opère chez le très jeune enfant qui apprend sa première langue. Le processus d'acquisition est largement inconscient dit Krashen ; l'attention de l'apprenant est portée sur le contenu et sa « représentation sémantique » et non pas sur la forme des énoncés. Le locuteur utilise différentes stratégies, selon son niveau afin de communiquer avec son interlocuteur. Krashen affirme: « language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious ».[197] Le deuxième processus est celui de l'apprentissage ; c'est un processus conscient. Krashen réfute les théories qui scindent les deux processus, plaçant l'acquisition du côté des enfants et l'apprentissage du côté des adultes. En fait, dit Krashen, l'adulte ne perd jamais sa capacité "d'acquisition" et, s'il est vrai que les chances de développer des compétences en langue proches de celles d'un native sont plus fortes chez l'enfant, il affirme

[197] Krashen, Stephen. *Principles and practice in second language acquisition.* Pergamon Press Inc., 1982. p. 10.

que cela n'est pas unique aux enfants : « adults can access the same natural "language acquisition device" that children use ».[198]

2.2.2.5.2 L'hypothèse n°2 : le moniteur

L'hypothèse du "*moniteur"* est indissociable de l'hypothèse *acquisition-apprentissage*. Selon Krashen, si le processus d'acquisition reste inconscient, le processus d'apprentissage a un rôle conscient et actif de "*moniteur"*. La partie 'acquisition' est responsable de la maîtrise de la langue ; le mot 'maîtrise' ici fait référence à une aisance dans la communication liée à l'appropriation des compétences linguistiques proprement dites telles que la grammaire et la syntaxe de la langue. Cette partie est immédiate et spontanée.

La partie 'apprentissage', d'un autre côté, agit de manière consciente sur ce qui est produit par la partie 'acquisition'. Lorsque l'apprenant produit un discours à l'oral ou à l'écrit, ses énoncés sont formatés par l'apprentissage avant ou après le fait. Par exemple, l'individu écrit une phrase, puis se rend compte qu'elle comporte une erreur de grammaire. Il revient à l'erreur pour la corriger. La même chose peut se produire à l'oral. Le fait de commencer une phrase, puis de s'arrêter pour corriger une erreur avant de continuer est, selon Krashen, la manifestation concrète du "*moniteur"* à l'œuvre.

L'utilisation de sa « grammaire consciente » n'est toutefois possible que si trois conditions sont réunies (Krashen 1981). Dans un premier temps, le locuteur de la langue étrangère doit avoir le *temps* de réfléchir et d'appliquer correctement la règle. Cela pose deux problèmes, dit Krashen : 1. dans une conversation ou dans une situation d'échange spontané il n'a, souvent, pas le temps de penser à la règle et, 2. lorsque l'apprenant se focalise trop sur les règles cela peut engendrer une sur-utilisation des règles grammaticales et peut donner lieu à des hésitations à l'oral avec une production saccadée, manquant d'aisance.

En deuxième lieu, l'apprenant doit être conscient de la *forme* de ses énoncés. Il doit savoir non seulement *ce* qu'il va dire mais *comment* il va le dire. Car, dit Krashen, il arrive que l'individu soit si concentré sur ce qu'il veut dire qu'il oublie parfois de faire attention à comment cela doit être dit.

La troisième condition nécessaire à la bonne utilisation du "*moniteur"*, dit Krashen, est la connaissance de la règle. Tout simplement, pour utiliser la règle il faut d'abord la connaître.

[198] *Idem*. p. 10.

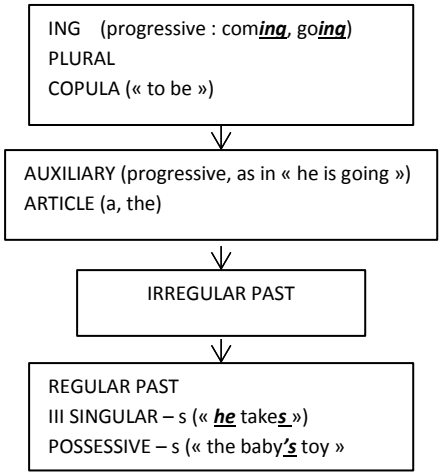
La connaissance d'une règle n'est nullement la capacité qu'a l'apprenant de l'expliquer ; il s'agit plus d'une compréhension du fonctionnement de la langue qui peut relever parfois de l'acquisition (inconscient), parfois de l'apprentissage (conscient, pouvant résulter suite d'une explication donné par l'enseignant par exemple).

2.2.2.5.3 L'hypothèse n°3 : l'ordre naturel

L'hypothèse de l'ordre naturel est la troisième hypothèse de Krashen. Elle stipule que, lors du processus d'apprentissage d'une langue, que ce soit la langue première ou la langue étrangère, certaines structures grammaticales sont apprises avant d'autres suivant un ordre plus ou moins constant et prévisible.

De manière générale, remarque l'auteur, cet ordre s'applique et pour les enfants et pour les adultes apprenant une langue, avec quelques légères variations. Pour illustrer cette hypothèse, Krashen prend l'exemple de l'ordre naturel de l'acquisition des structures de l'anglais chez des apprenants dans une figure simple que nous reprenons ici :

Figure 17 - Acquisition des morphèmes grammaticaux en anglais langue étrangère chez les apprenants enfants et adultes[199]



[199] Nous avons ajouté quelques exemples à titre explicatif à l'illustration de Krashen.

2.1.1.1.1 L'hypothèse n°4 : input compréhensible

L'hypothèse de l'input compréhensible (*comprehensible input hypothesis*) est sans doute la plus importante et la plus connue des hypothèses de Krashen. Elle repose sur les questions posées par l'auteur à savoir « comment acquiert-on une langue ? » et, plus précisément, lors de l'acquisition d'une langue « comment l'apprenant progresse-t-il d'un niveau à un autre ? ». Pour répondre à ces questions, Krashen utilise une formule simple dans laquelle le niveau de compétence de l'apprenant est représenté par *i* et le niveau de compétence à atteindre par *+1*. La question est donc : « comment aller de *i* à *i + 1* ? ».

Krashen soutient alors que l'acquisition d'une langue a lieu lorsque l'apprenant reçoit de l'input compréhensible :

> « The input hypothesis makes the following claim: a necessary (but not sufficient) condition to move from stage i to stage i + 1 is that the acquirer understand **input** that contains i + 1, where "understand" means that the acquirer is focused on the meaning and not the form of the message » (Krashen 1981).

Selon cette hypothèse, l'apprenant peut progresser dans son apprentissage de la langue si le contenu donné en langue étrangère est compréhensible pour lui, de manière à ce qu'il puisse se concentrer sur le sens de l'énoncé et non sur la forme. Krashen décline l'hypothèse de "*l'input compréhensible*" en quatre points principaux :

1. *«* The input hypothesis relates to acquisition, not learning *» :*

La base de cette hypothèse est essentiellement la compréhension. L'acquisition de la langue passe d'abord par une période d'écoute (parfois de silence) avec l'accent mis sur un contenu compréhensible ayant un sens pour l'apprenant. Les structures de la langue ne sont pas enseignées puisque le point focal de l'enseignement est le sens et non pas la forme.

2. *«* We acquire by understanding language that contains structure a bit beyond our current level of competence (i + 1). This is done with the help of context or extra-linguistic information *» :*

L'apprenant progresse dans son apprentissage de la langue étrangère : 1) lorsqu'il reçoit du contenu compréhensible dans la langue et 2) lorsque ce contenu est situé juste au dessus de son seuil de compétence.

3. *«* When communication is successful, when the input is understood and there is

enough of it, i + 1 will be provided automatically »

Krashen précise qu'il serait contre-productif d'essayer de fournir de manière structurée du contenu avec *i + 1*. L'auteur affirme que dans une situation où l'apprenant comprend le contenu, *i + 1* est fourni automatiquement et l'enseignant n'a nullement besoin de planifier ses cours pour viser *i + 1*. Une telle démarche forcée n'est pas seulement inutile, dit Krashen, mais elle peut même se révéler nuisible pour l'apprentissage de la langue étrangère. Dans une classe, tous les apprenants ne sont pas exactement au même niveau de compétence, même dans les classes plus ou moins homogènes. Fournir du contenu qui cible *i + 1* peut bénéficier à certains élèves qui sont à ce niveau de compréhension, tandis que d'autres se trouvent à un seuil plus bas peuvent être perdus. Inversement, si le contenu fourni n'est qu'à *i + 1*, les apprenants ayant besoin de *i + 3* ou *i + 4* ne recevront pas non plus l'input nécessaire pour progresser. L'idéal serait de procéder avec un discours 'naturel' pour imiter l'interaction entre l'adulte et l'enfant dans le cadre familial ou social. L'adulte modifie son « output » ou son contenu pour être compris par l'enfant, mais il ne parle pas *comme* l'enfant. Il fournit à l'enfant *i + 1* tout en lui donnant assez de matériau langagier pour lui permettre de progresser selon ses propres capacités. Le discours de l'adulte est « réglé à peu près »[200] sur le discours de l'enfant.

4. « Production ability emerges. It is not taught directly ».

L'input compréhensible est capital pour l'émergence de la production langagière chez l'apprenant. L'émergence de la production est cependant spécifique à chaque individu et ne peut pas être enseignée proprement dit. Pour l'encourager, l'enseignant peut créer un cadre favorisant la prise de parole en langue étrangère. Un tel cadre comprend nécessairement beaucoup d'inputs compréhensibles, plus l'apprenant est exposé à la langue avec des contenus qu'il peut comprendre, plus il sera apte à l'utiliser. L'émergence de la production langagière dépend également d'une autre hypothèse de Krashen, *l'hypothèse du filtre affectif*.

[200] Krashen parle de « *roughly-tuned input* », du contenu réglé à peu près pour s'adapter aux compétences de l'apprenant, lui donnant *i + 1* ainsi que d'autres contenus avec lesquels il n'est peut-être pas familier, par opposition au « *finely-tuned input* » qui ne fournit que i + 1.

2.2.2.5.4 L'hypothèse n°5 : le filtre affectif

L'hypothèse du filtre affectif de Krashen est loin d'être l'unique postulat du rôle de l'affectif dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette théorie est d'ailleurs proposée par Dulay et Burt en 1977, et reprise par Krashen dans ses cinq hypothèses.

Selon *l'hypothèse du filtre affectif*, plusieurs facteurs affectifs influent sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces facteurs agissent comme un écran entre l'input compréhensible et le processus d'acquisition de la langue étrangère. Ces facteurs peuvent être regroupés en trois catégories : la motivation, la confiance en soi et l'anxiété.

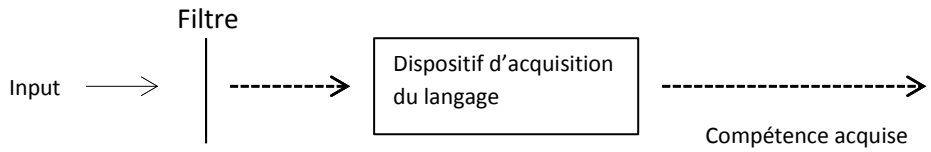
1. *La motivation* : la motivation de l'apprenant a un impact significatif sur sa réussite. Ayant généralement un objectif précis, l'apprenant motivé s'implique de manière plus active dans son apprentissage et généralement aura plus de chances de réussir que celui qui n'est pas motivé.

2. *La confiance en soi* : les apprenants qui ont une bonne image d'eux-mêmes (confiance et estime de soi) semblent aussi réussir mieux, peut-être parce qu'ils pensent pouvoir réussir, et de la sorte, ils mettent en place des stratégies conscientes et inconscientes pour leur permettre d'arriver à leur objectif.

3. *L'anxiété* : un niveau élevé d'anxiété contribue, selon la recherche (Krashen 1981, Krashen 1982) à un ralentissement dans le processus d'apprentissage parfois allant jusqu'à un blocage ou une « fossilisation ».

Krashen lie la théorie du « filtre affectif » de Dulay et Burt avec la théorie du « dispositif d'acquisition du langage »[201] de Chomsky pour illustrer le lien entre le filtre affectif et l'apprentissage d'une langue étrangère :

Figure 18 - Le filtre affectif et l'apprentissage d'une langue étrangère



[201] Language Acquisition Device (LAD) de Chomsky.

2.2.2.6 Critiques des hypothèses de Krashen

Si "*l'hypothèse de l'input compréhensible*" de Krashen semble difficile à prouver, elle semble être tout aussi difficile à réfuter. Vivian Cook[202] la qualifie de système simple basé sur l'intuition, un modèle qui rencontre du succès dans la classe, mais pour lequel les idées fondatrices sont difficiles à prouver. En effet, selon certains chercheurs l'input serait insuffisant pour l'acquisition d'une langue.[203] Ces critiques affirment que l'apprenant doit aussi produire dans la langue étrangère, car la production orale est le seul moyen pour lui d'expérimenter ses productions avec son interlangue ou d'évaluer son niveau de compétence dans la langue.

Swain, en réponse de l'hypothèse de "*l'input compréhensible*" de Krashen, développe l'hypothèse de "*l'output compréhensible*" (Swain, Michell et Myles cités dans (New Levine, McCloskey 2009). Le principe de cette hypothèse est simple : l'acquisition de la langue étrangère passe par une compréhension de sa syntaxe ; l'apprenant doit donc utiliser cette langue et expérimenter ses productions dans la langue. Long,[204] quant à lui, trouve un lieu commun entre l'hypothèse de Krashen et celle de Swain. Il s'agit de « *l'hypothèse de l'interaction* ». Selon cette hypothèse, l'acquisition surviendra lorsqu'il y aura négociation des sens, cette dernière étant nécessaire à toute situation d'interaction. La négociation se produit en cas de :

- répétition : le locuteur se répète
- confirmation : l'interlocuteur répète pour confirmer que c'était compris
- confirmation : l'interlocuteur répète pour vérifier l'exactitude de ce qu'il a compris

Soutenant la position des interactionnistes, New Levine et McCloskey expliquent : « small groups of students, engaged in two-way tasks that require exchange of previously unknown information, engage in a higher quantity of language practice, produce a broader range of language functions, greater grammatical accuracy, frequent corrections and more negotiating of meaning than those classes that are conducted by a teacher (Long & Porter, 1985) » (New Levine, McCloskey 2009).

---

[202] Cook Viviane. *Krashen's comprehension hypothesis of L2 learning. Notes by Vivian Cook*.

[203] Krashen lui-même précise que si l'input est nécessaire, voire même indispensable, il ne suffit pas à lui seul à garantir l'acquisition de la langue. D'autres conditions doivent être réunies, ce qui rappelle l'importance des quatre autres hypothèses dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère.

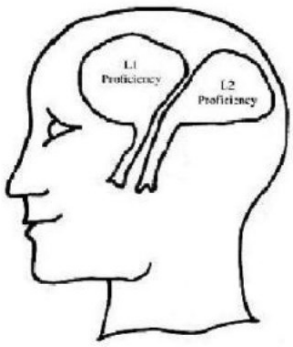
[204] Long cité dans : New Levine, Linda and McCloskey, Mary L. *Teaching learners of English in mainstream classrooms K-8 one class, many paths*

Krashen a reçu autant de critiques négatives pour sa théorie de la part de ses confrères scientifiques que de remarques positives liées à son succès dans le domaine de l'éducation et de la didactique des langues étrangères. Ses hypothèses gardent leur place comme théories de référence dans la recherche en matière d'acquisition et d'enseignement des langues étrangères.

2.2.2.7 Cummins et l'interdépendance des langues

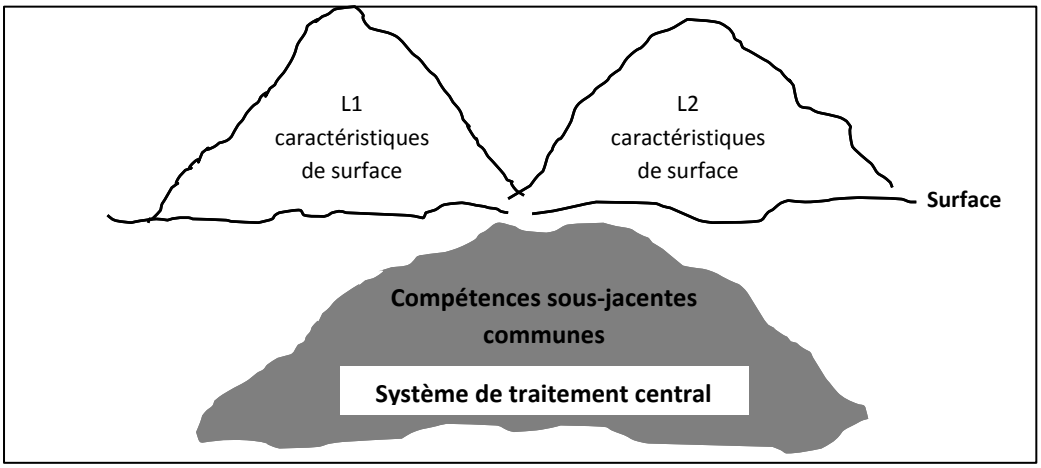
La théorie de Jim Cummins, apparue dans les années 1980, est la suivante : l'individu qui parle deux langues ou plus n'utilise qu'un seul système cognitif central. Cette théorie venait démentir l'opinion générale qu'avaient certains sur le fonctionnement cognitif du bilingue. Selon cette opinion, les langues du bilingue sont perçues comme des systèmes séparés, fonctionnant de manière isolée. Cummins l'appelle *Separate underlying proficiency* ou compétence sous-jacente isolée (séparée). Nous trouvons l'illustration de ce modèle dans García (García 2009a) :

Figure 19 - La compétence sous-jacente séparée



Cette vue est erronée, nous explique Cummins. Selon lui, en apprenant une première langue, l'enfant développe des mécanismes de communication et des connaissances métalinguistiques. Ces connaissances sont celles qui sont mises en service lors de l'apprentissage d'une autre langue. L'auteur affirme qu'il y a plutôt une interdépendance des langues L1 et L2 chez l'apprenant. Cummins précise que, dans le cas d'un enseignement efficace permettant le développement des compétences en Lx, il y aura transfert de ces compétences à l'apprentissage de Ly si l'exposition à Ly est suffisante et si la motivation d'apprendre Ly est suffisamment élevée (Cummins 2000). Ce transfert des compétences de la L1 vers la L2 est nommé par Cummins comme la compétence sous-jacente commune ou *common underlying proficiency*. Ce modèle est illustré dans Baker :

Figure 20 - Compétence sous-jacente commune de Cummins **(Baker 2010)**



Les deux langues (ou plus), explique Baker, fonctionnent sous la surface avec un système de traitement central et la source de la pensée est unique et intégrée. La thèse avancée par Cummins et par Baker n'est pas isolée. Dans une tentative d'expliquer l'interdépendance des langues en ce qui concerne le traitement du lexique, par exemple, Takač[205] présente quatre hypothèses principales :

- l'hypothèse du système étendu : le lexique des L1 et L2 est mémorisé dans un espace commun
- l'hypothèse du système double : le lexique des L1 et L2 est mémorisé dans deux espaces différents
- l'hypothèse du système tripartite : les mots similaires des L1 et L2 sont mémorisés dans un espace commun, et les mots spécifiques à chaque langue sont mémorisés dans deux espaces différents
- l'hypothèse du sous-ensemble : le lexique des L1 et L2 est mémorisé dans deux espaces 'relativement' séparés, et ces deux espaces sont regroupés dans un seul et plus grand espace.

2.2.2.8 L'interlangue de Selinker

Dans Gass et Selinker, [206] l'interlangue est définie comme « language produced by a

[205] Takač, Pavičić V. *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition,* p. 14. L'auteure cite Hulstijn (2000).
[206] Gass, Susan M.; Selinker, Larry. *Second language acquisition: an introductory course*. p. 518.

nonnative speaker of a language (i.e., a learner's output). Refers to the systematic knowledge underlying learners' production ». L'interlangue serait, en quelque sorte, un lieu de croisement dynamique temporaire entre la langue première et la langue étrangère qui se crée pour permettre à l'individu d'explorer et d'acquérir la langue étrangère en se servant d'éléments de sa boîte à outils langagiers. L'apprenant crée alors une sorte d'échafaudage temporaire, un pont qui, à la fois, 1) lui permet de fonctionner dans la L2 en dépit de son manque de connaissances et 2) lui donne le temps nésessaire pour acquérir les codes de la nouvelle langue.

Duverger apporte plus de précision sur l'interlangue, en la décrivant comme les « étapes successives des processus d'apprentissage d'une langue étrangère durant lesquelles les productions langagières de l'apprenant sont approximatives ». Le caractère approximatif des productions de l'apprenant est une particularité de l'interlangue. Ceci se produit parce que « L2 learners construct a linguistic system that draws, in part, on the learner's L1 but is also different from it and also from the target language » (Ellis 1997a).

Ces productions approximatives ne doivent pas être traitées comme des erreurs, précise Baker (Baker 2010). Elles indiquent plutôt, dit-il, « the linguistic creativity of students who are using their latent understanding of the first language to construct meaningful communication in the second language ». Cette construction de sens est toutefois mise en question par Krashen qui interroge l'utilité de l'interlangue pour le processus d'acquisition de la L2. Selon lui, l'absence de règles grammaticales de l'interlangue ainsi que son lexique simple peuvent amener vers une fossilisation puisque l'interlangue ne fournit pas l'*i + 1* dont a besoin l'apprenant pour atteindre le niveau supérieur dans son apprentissage (Krashen 1982). Si l'interlangue de l'apprenant est un système linguistique unique (Ellis 1997a), l'enseignant doit tout de même prendre garde afin d'éviter la sclérose de "mauvaises" habitudes langagières chez l'apprenant.

2.2.3 L'influence de la L1 dans l'apprentissage d'une L2

Selon les théories, l'influence et le rôle de la L1 dans l'apprentissage d'une L2 diffèrent. Dans la théorie de Cummins, par exemple, la L1 joue un rôle prépondérant : il y aurait une vraie interdépendance des deux langues. D'autres théories, comme l'hypothèse d'identité et l'hypothèse contrastive, expliquent le lien entre la L1 et la L2 en s'appuyant sur d'autres facteurs comme les différences ou similitudes entre l'ordre d'acquisition des éléments de la

L1 et la L2. Quels que soient les points de vue adoptés, il y a consensus sur une chose : il y a un lien entre la L1 et la L2.

2.2.3.1 L'hypothèse d'identité

Les partisans de cette hypothèse avancent le postulat selon lequel les langues auraient une identité commune qui permettrait à l'individu d'utiliser les mêmes processus utilisés pour l'acquisition de la L1 que pour l'apprentissage d'une L2 : « first and second language learning is basically one and the same process governed by the same laws ».[207] Dans l'apprentissage d'une première et d'une deuxième langue, plusieurs similarités se présentent dans les processus d'apprentissage, comme par exemple une période de silence qui précède la production orale et l'utilisation de formules (Mystkowska-Wiertelak, Pawlak 2012). Pour certains, il existe trop de différences frappantes entre l'acquisition d'une première langue et l'apprentissage d'une deuxième. La première langue par exemple, souligne Klein (Klein 1986) est un élément intrinsèque du développement cognitif de l'enfant, tandis que la deuxième langue joue un autre rôle et s'apprend d'ailleurs, en partie, grâce à l'existant. Aussi, continue Klein, si la première langue est acquise sans accent, c'est rarement le cas avec la deuxième langue. Selon l'auteur, les différences entre la L1 et la L2 sont trop importantes pour prétendre aussi catégoriquement à une identité commune ou "*essentielle*".[208]

2.2.3.2 l'hypothèse contrastive

L'hypothèse contrastive (*contrastive analysis hypothesis*) de Robert Lado postule simplement que, lors de l'acquisition de sa L1, l'individu développe un ensemble d'habitudes. Dans l'apprentissage d'une L2, il se sert de ce même système. Certains éléments de la L1 vont trouver un répondant dans la L2 (équilibre) et d'autres non. Dans ce dernier cas, l'individu doit les modifier pour pouvoir les utiliser dans la L2. Il existe un troisième cas de figure : la L2 demande des éléments inconnus à l'apprenant qui doit les créer (Towell, Hawkins 1998)

L'hypothèse contrastive a fortement influencé la didactique des langues étrangères, en particulier aux Etats-Unis dans la deuxième moitié du vingtième siècle. La recherche s'appliquait directement à l'enseignement des langues : les enseignants pouvaient chercher les différences qui existaient entre la L1 et la L2 et les cibler en classe de langue. L'idée était

[207] Klein, Wolfgang. *Second language acquisition*. pp. 23-25.
[208] Mystkowska-Wiertelak, Anna ; Pawlak, Miroslaw. *Theoretical perspectives on grammar learning and teaching*. pp. 31-32.

d'être aussi efficace que possible, en permettant le *transfert* positif[209] d'éléments de la L1 vers la L2 (Towell, Hawkins 1998) et en se concentrant sur des aspects différents dans les deux langues qui nécessitaient forcément un effort plus important.

Towell et Hawkins soulèvent un certain nombre de questions au sujet de l'hypothèse contrastive. Premièrement, disent les auteurs, tous les aspects différents de deux langues ne mènent pas automatiquement à des difficultés de transfert. En guise d'exemple, les auteurs prennent le cas de deux phrases en anglais et en français :

Phrase en français	Phrase en anglais	Phrase d'un locuteur d'anglais faisant un transfert négatif
– Le chien les a mangé – Il les veut encore	*The dog has eaten them* *He wants them again*	*Le chien a mangé les* *Il veut les encore*

Towell et Hawkins disent que, selon l'hypothèse contrastive le transfert négatif devrait se faire dans le sens opposé, c'est-à-dire, dans le cas d'un locuteur de français vers l'anglais : « *the dog them has eaten* ». Les erreurs de ce type sont pourtant rarement relevées chez les Français apprenant l'anglais. L'hypothèse contrastive n'explique pas pourquoi cette difficulté existe dans un seul sens. Il existe deux autres points sur lesquels l'hypothèse de l'analyse contrastive ne fournit pas d'explications valides, soulignent Towell et Hawkins. D'un côté, certaines similarités dans les deux langues n'amènent pas toujours automatiquement vers un transfert positif. D'un autre côté, la recherche sur les erreurs commises par les apprenants de L2 montrent que le nombre d'erreurs faites dues à des transferts négatifs n'est pas significatif.

2.2.4 Acquisition d'une langue étrangère chez l'enfant : l'âge optimum et l'âge critique

La demande pour l'enseignement des langues étrangères au jeune enfant s'est fortement accrue ces vingt dernières années. Déjà, il y a plus de quarante ans, la France expérimentait avec le développement plus structuré de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire (Porcher, Groux 2003) et la mise en place de classes bilingues (Delpy 2005). L'idée largement répandue selon laquelle le jeune enfant est comme une éponge et peut tout

[209] Dans le cas de deux langues qui sont similaires, on parle de *transfert positif* puisque des éléments d'une langue (morphologie, phonétique etc.) facilitent l'apprentissage de l'autre. On parle de *transfert négatif* lorsque la L1 et la L2 sont très différentes avec très peu ou pas d'éléments permettant une transition plus aisée d'une langue à une autre.

apprendre avant qu'il ne soit pas *trop*[210] âgé a contribué à une explosion de méthodes d'enseignement des langues étrangères ciblant un public très jeune. Elle a également été la source de fortes pressions exercées sur les politiques en Europe (Singleton, Ryan 2004) et elle a, avec la recherche, contribué à l'accélération des développements récents en matière d'enseignement des langues à l'école en France et dans d'autres pays de l'Union européenne.

La question du meilleur âge pour un apprentissage d'une langue étrangère se pose inévitablement lorsqu'on aborde le sujet d'enseignement précoce des langues. L'idée générale est qu'il existe :

> 1). un âge optimum, c'est-à-dire une période pendant laquelle l'apprentissage de la L2 est plus "complet" et,
>
> 2). un âge critique au delà duquel l'apprentissage d'une L2 devient plus difficile et les chances d'acquérir des compétences langagières proches à celles d'un locuteur natif diminuent.

C'est un débat ouvert avec deux lignes de pensée principales : d'un côté il y a les partisans de l'approche linguistique qui pensent que la précocité est un facteur important dans l'acquisition d'une langue étrangère ; une fois le seuil optimal d'acquisition dépassé, l'acquisition de la langue est plus difficile. Plus l'individu avance en âge, plus ses chances d'acquérir un niveau de compétence élevé dans la langue diminuent (Bloom 1993). D'un autre côté, il y a ceux qui soutiennent que d'autres facteurs influent sur l'apprentissage de la langue étrangère : la motivation, les représentations de la langue et de sa culture et la maturité cognitive et affective de l'apprenant adulte peuvent lui conférer un certain avantage dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce sont les arguments des partisans des approches sociolinguistiques, psychologiques et cognitivistes.

En effet, la thèse de l'âge optimum semble valide du point de vue d'une perspective innéiste. L'enfant naît avec la capacité de produire les sons de toutes les langues du monde (Chomsky 2002) mais semble perdre cette faculté progressivement avec l'âge ; déjà, vers l'âge de 12 mois, l'enfant ne reconnaît que les sons qui sont propres à sa langue maternelle (Bloom 1993). Cette thèse de l'âge optimum est aussi soutenue par l'évidente difficulté que présente la langue étrangère pour les adultes, de manière générale, en phase d'apprentissage. Selon

[210] Les limites d'âge de ce "trop" ne trouvent bien sûr pas consensus dans l'opinion générale. C'est un espace délimité par une idée vague de ce point qui positionne le moment critique dans la vie d'un enfant où l'acquisition d'une langue étrangère devient (pratiquement) impossible.

Towell et Hawkins, l'âge optimum se situe avant 10 ans. Une fois le seuil critique entre 7 et 10 ans dépassé, l'apprentissage d'une langue étrangère est plus lent et peut même être laborieux :

> « If we are past the age of around 7-10 years the acquisition of an L2, in marked contrast to the way we acquired our first language (L1), can turn out to be rather slow, laborious and, even in talented L2 learners, tends to stop short of native-like proficiency ».[211]

Les études montrent que, même dans les cas où la langue étrangère apprise à l'âge adulte est utilisée pour la communication de la vie quotidienne, comme dans le cas d'un immigré qui vit en pays étranger par exemple, les adultes ayant un bon niveau de compétence dans la langue font toujours des "erreurs" que l'on ne retrouve pas chez les locuteurs natifs (Towell, Hawkins 1998). Selon ces deux auteurs, ceci s'applique même dans les cas où les adultes en contexte quotidien de L2 ont "perdu" leur propre langue. Il n'est pas inhabituel de remarquer, disent Towell et Hawkins, que ce type de locuteur « still has a strong 'foreign' accent, uses non- native grammatical constructions, and has non-native intuitions about the interpretation of certain types of sentence ».

Ces exemples semblent confirmer *l'hypothèse de la période critique*, ("critical period hypothesis" proposé par Lenneberg (Snow, Hoefnagel-Höhle 1978) qui postule que, « à partir de la puberté, l'apprenant n'est plus en mesure d'égaler les niveaux de compétence d'un locuteur natif, notamment en matière de prononciation et d'intonation ».[212] Une des raisons pour expliquer cette difficulté dit Dalgalian, est que, après un certain âge, l'apprenant est «toujours dans une situation d'audition filtrante – ou, si l'on veut forcer le trait, de surdité *sélective – plus ou moins ressentie selon l'écart entre les langues que l'on parle et celle que* l'on veut apprendre ».[213] Cette surdité sélective serait bien plus prononcée chez l'adulte que chez l'enfant, ce qui explique la capacité de ce dernier à acquérir des compétences dans la L2 proches ou identiques à celles d'un locuteur natif.

Stephen Krashen, lui, est d'un autre avis sur la question de l'âge optimum. Selon l'auteur, l'âge à lui seul ne serait indicateur ni de la vitesse d'acquisition de la L2 ni de son acquisition finale tout court ; il faut aussi prendre en compte « the quantity of comprehensible input and

---

[211] Towell, Rixhard ; Hawkins, Roger. *Approaches to second language acquisition*. p.9.

[212] Johnstone, Richard. *A propos du "facteur de l'âge" : quelques implications pour les politiques linguistiques*. p.7.

[213] Dalgalian, Gilbert. *Enfances Plurilingues, Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, p. 170.

the level of the affective filter ».[214] Krashen affirme que, plus qu'une question d'âge, l'acquisition d'une langue se repose principalement sur la quantité d'« inputs compréhensibles ». Si nous résumons les conclusions de Krashen, Long et Scarcella (Krashen *et al.* 1979), les études sur le facteur d'âge dans l'apprentissage d'une langue étrangère s'accordent sur trois points :

- lorsque les variables "temps" et "exposition" sont constants, les adultes progressent plus rapidement que les enfants dans les premiers stades de l'acquisition de la langue étrangère
- lorsque les variables "temps" et "exposition" sont constants, les enfants plus âgés progressent plus rapidement que les enfants plus jeunes dans leur acquisition de la langue étrangère.
- l'apprenant ayant eu une exposition naturelle à la L2 pendant son enfance acquiert généralement des compétences en L2 supérieures à celles d'un apprenant adulte. De ce fait, l'argument en faveur d'un apprentissage précoce des langues étrangères n'est valable que si on parle des résultats à long terme.[215]

Des études plus récentes montrent d'ailleurs qu'il n'y aurait pas qu'une seule période critique (Johnstone 2002, Marinova-Todd *et al.* 2000) et que cette image selon laquelle la période critique est présentée comme un couloir étroit qui se réduit au fur et à mesure que l'individu avance en âge n'est pas seulement étriquée, elle est basée sur des idées reçues. En fait, affirment Marinova *et al.*, les partisans de l'hypothèse de la période critique ont commis trois erreurs :

- *erreur d'interprétation* : la conception erronée que les enfants acquièrent une L2 plus rapidement et plus efficacement que les adultes. La recherche montre le contraire : les adolescents et les adultes apprennent beaucoup plus rapidement que les enfants.
- *erreur d'attribution* : certaines études en neuropsychologie attribuent les performances plus faibles en langues étrangères des adultes (comparées à celles des enfants) à l'existence constatée dans les cerveaux de zones différentes correspondant à chaque langue. Marinova et al. rejètent ces hypothèses comme des conclusions trop hâtives qui ne s'appuient pas sur des études plus poussées sur le sujet.

[214] Krashen, Stephen. *Principles and practice in second language acquisition* p.43.
[215] Voir Krashen, Stephen D., Long, Michael A. and Scarcella, Robin C. *Age, rate and eventual attainment in second language acquisition*. p. 573.

- *erreur de mise en exergue et de généralisation* : une trop forte emphase placée sur les cas d'échec des adultes dans l'apprentissage d'une L2 a résulté en une généralisation exagérée de l'incapacité des adultes à apprendre une langue étrangère à partir d'un certain âge. La recherche semble ignorer que les adultes ne sont pas « *a homogeneous group of linguistically incompetent creatures* »

Après avoir pris en compte tous les arguments relatifs à la question de l'existence d'un âge critique pour l'acquisition d'une L2, nous pouvons retenir deux points principaux avec lesquels la recherche semble plus ou moins en accord :

- Contrairement à l'idée générale, les adolescents et les adultes apprennent une langue étrangère plus rapidement qu'un enfant. Plus l'enfant est jeune, plus la vitesse d'acquisition est réduite ; plus l'enfant est âgé plus la vitesse d'acquisition s'accroît. Cette rapidité est constatée dès le début de l'apprentissage de la langue
- Les apprenants adultes, même lorsqu'ils atteignent un niveau de compétence élevé dans la L2, semblent présenter une fossilisation dans leur apprentissage ; ils arrêtent d'évoluer dans certains domaines et font des erreurs similaires
- Sur le long terme, le jeune enfant acquiert des compétences dans la L2 plus proches de celles d'un locuteur natif.

Dans tous les cas, lorsque la L2 est acquise suite à l'acquisition de la L1 ou pendant l'acquisition de cette dernière, les chercheurs continuer à questionner l'influence de la L1 sur la L2 sans trouver de consensus.

Dans le domaine de la recherche sur l'acquisition d'une langue (L1 ou L2), les théories sont nombreuses et variées. Les théories de l'âge optimum et l'âge critique pour l'apprentissage d'une langue étrangère restent au centre des débats actuels. Les théories de Krashen, si certaines d'entre elles sont fortement critiquées, restent aujourd'hui parmi les théories les plus citées dans le domaine de la didactique des langues et sont l'objet de nombreuses études. En ce qui concerne les théories du behavioriste B.F Skinner et du linguiste Noam Chomsky, elles ont fortement marqué le champ de la didactique des langues et des domaines de recherche ayant un lien direct ou indirect avec les langues (linguistique, sociolinguistique, psychologie, neurologie etc.).

Mais, si nous ne sommes pas les seuls êtres à être concernés par le langage, il semblerait que, pour l'instant, nous sommes uniques dans notre recherche sur les formes et manifestations de

du langage humain et les systèmes de communication y afférents. Et, ce n'est pas simplement l'acquisition d'une langue qui nous fascine dans les processus inconnus qui la composent, c'est aussi la capacité dont est doté l'être humain à acquérir et/ou apprendre plusieurs langues différentes, son potentiel de bilinguisme.

2.3 Bilinguisme et enseignement bilingue

> « Montaigne nous raconte que pendant son enfance son père avait imposé comme « *règle inviolable* » que personne ne parle à son fils si ce n'est en latin, depuis le précepteur allemand spécialement engagé à cet effet jusqu'à la chambrière. Le résultat de ce bain linguistique intégral fut que « *sans art, sans livre, sans grammaire ou précepte, sans fouet et sans larmes, j'avois apris du Latin, tout aussi pur que mon maistre d'eschole le sçavoit ; car je ne le pouvois avoir meslé ny altéré* » (1595, p. 221) » [216]

Il est nécessaire, lorsqu'on parle de bilinguisme, de définir avec soin les termes et concepts clés qui y sont associés. Selon le contexte social, les politiques linguistiques et les enjeux socioéconomiques, un terme peut prendre une signification totalement différente (Skutnabb-Kangas, McCarty 2008). Aux Etats-Unis, par exemple, le terme « immersion » était utilisé pour désigner des programmes d'enseignement « monolingue » (García 2009a) délivrés exclusivement en anglais à l'ensemble d'un groupe scolarisé, comprenant des élèves anglophones et des élèves non-anglophones . L'objectif de ces programmes était principalement l'acquisition rapide de l'anglais par les élèves en supprimant l'usage de leur(s) langue(s) d'origine dans la classe. Cela diffère sensiblement des programmes d'immersion mis en place au Canada dans la deuxième moitié du vingtième siècle. Nous parlerons de l'éducation bilingue dans ces deux pays un peu plus tard dans cette partie.

L'utilisation erronée de certains termes provient parfois d'une volonté de certains groupes de personnes d'utiliser un (ou des) paradigme à des fins qui leur sont propres, comme dans le cas de certains États des États-Unis. Cela peut aussi être le résultat d'une simple incompréhension de la complexité du bilinguisme et des concepts qui y sont associés. Cela va de la définition de ce qu'est le bilinguisme, à la distinction entre les « degrés » du bilinguisme (bilinguisme équilibré, semilinguisme) (Baker 2010) et les différentes formes de l'enseignement bilingue.

[216] Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, p. 447.

L'explosion terminologique autour du bilinguisme fait de celui-ci un lieu de débat constant où les définitions se posent souvent en opposition à d'autres, chacune tâchant d'être plus 'correcte', plus précise que l'autre. Qu'est donc le bilinguisme ?

2.3.1 Bilinguisme ou plurilinguisme ?

En premier lieu, avant de rentrer dans ce qui constitue le bilinguisme, nous voudrions justifier notre utilisation du terme bilinguisme au lieu de celui de plurilinguisme. En effet, le terme plurilinguisme est plus souvent utilisé en Europe et désigne la situation d'un individu qui a des compétences dans plus de deux langues. Le terme *pluri* dans *pluri*-linguisme s'oppose à celui de *bi* dans le *bi*-linguisme qui, de manière générale, renvoie au cas de quelqu'un avec des compétences dans deux langues. Coste *et al.* évoquent les complications qui résultent de l'utilisation de chaque terme. D'un côté, « Le *bi*, duo, duel ou couple, mobilise des images d'équilibre ou de déséquilibre, de communion ou de distinction, de dialogue ou d'opposition. Les termes mêmes de *bilingue* et de *bilinguisme* se prêtent, dans l'usage courant mais aussi parfois entre spécialistes, à des ambiguïtés dont il sera fait état par la suite ». D'un autre côté, le *pluri*, « entendu comme « plus de deux », a tôt fait d'évoquer, dans bien des analyses, une complexité ingérable et incontrôlable et, du coup, de susciter le recours nécessaire à une instance unificatrice ou dominante, choisie à l'intérieur ou en dehors de cette pluralité attestée » (Coste *et al.* 2007, 2009).

Nous avons donc fait le choix d'utiliser le bilinguisme comme terme générique qui englobe toutes les situations où l'individu a des compétences dans deux langues ou plus.[217] García souligne le besoin de se séparer des idées reçues sur le bilinguisme et des concepts qui n'ont plus leur place dans le contexte de mondialisation du 21e siècle :

> « In the twenty-first century, we need to reshape our concept of bilingualism and bilingual individuals in order to fit the communicative exigencies of the bilingual languaging needed in today's interdependent and technologically enriched world. We need to move away from ways of looking at bilingualism as two separate languages. »

Le bilinguisme est ici un ensemble dynamique et évolutif qui englobe les instances différentes où deux langues ou plus sont utilisées par les individus.

[217] La notion de compétences sera développée un peu plus loin lorsque nous parlons du niveau de compétence du bilingue et le *seuil minimal de compétences*.

2.3.2 Définir le bilinguisme

La difficulté de définir clairement ce qu'est le bilinguisme réside souvent dans le manque de consensus général sur le point précis à partir duquel une personne peut être nommée 'bilingue'. Certains chercheurs stipulent que le bilingue a une bonne maîtrise en deux langues tandis que d'autres soutiennent que le bilingue utilise chaque langue selon des besoins précis (Bialystok 2001). De manière générale, le bilinguisme est défini comme la capacité d'un individu à utiliser[218] deux langues ou plus (Calvet 1999). Baker (2010) conclut que, si définir exactement ce que signifie être bilingue relèverait de l'impossible, il est toutefois possible de le comprendre en faisant une simple distinction. Rejetant la définition de Bloomfield qui présente une vue plutôt étriquée du bilingue qui serait qu'un être ayant une maîtrise proche d'un natif dans la langue étrangère,[219] Baker propose de différencier entre « *bilingual ability* » et « *bilingual usage* », entre la compétence bilingue de l'individu et l'utilisation qu'il en fait. Car, précise Baker, le bilinguisme est mieux compris si on prend en compte la multitude de dimensions qui le composent. L'auteur décline huit espaces comme suit :

- *Compétence* : les compétences des bilingues diffèrent en compréhension orale, écrite, ou production orale ou écrite.
- *Utilisation* : l'usage de chaque langue diffère selon l'individu, ses besoins et les contextes dans lesquels il évolue.
- *Équilibre* : les chercheurs s'accordent généralement sur le fait que l'individu possède deux langues ou plus a rarement une compétence paritaire dans toutes les langues qu'il parle ; de manière générale il y a une langue dominante.

[218] La définition ici reste assez large et soulève encore d'autres problématiques : qu'est-ce que 'utiliser' la langue ? Baker précise bien que certaines personnes ont une excellente compréhension orale dans une langue liée parfois avec la capacité à lire dans la langue sans pour autant produire oralement dans cette langue. Et si on écrit sans parler ou vice versa ? Est-on bilingue ? Et si on comprend sans pour autant parler ? Aussi, a-t-on besoin de verbaliser pour communiquer ?

[219] La définition de Bloomfield semble exclure les bilingues dits précoces, ayant grandi en milieu bilingue (groupe social ou familial) avec deux langues ou plus. La précision « *native-like control* » de l'auteur semble parler ici du bilinguisme séquentiel ou consécutif, c'est-à-dire des personnes ayant appris une autre langue plus tard dans leur enfance ou à l'âge adulte.

- *Age* : l'âge auquel l'individu est exposé à la langue semble influer sur ses compétences dans la langue plus tard. L'enfant né en milieu bilingue et qui grandit en parlant deux langues est dit 'bilingue simultané' tandis que celui qui apprend une langue après 3 ans le fait par un 'bilinguisme séquentiel'.

- *Développement* : lors de son apprentissage, les langues du bilingue peuvent passer par des stades différents – une langue est pleinement développée tandis que l'autre en est aux premiers stades de son développement (naissant), la deuxième langue est en plein développement (ascendant), une langue se développe au détriment de l'autre qui se perd progressivement (récessive).

- *Culture* : l'apprentissage d'une autre langue est souvent accompagné de l'acquisition d'éléments culturels même si cela n'est pas obligatoirement le cas. Le bilingue est souvent plus sensible à la culture de l'autre langue par le simple fait qu'il comprend la langue.

- *Contexte* : l'utilisation de la langue par le bilingue dépend beaucoup de ses besoins et du contexte dans lequel il vit (contexte plus ou moins permanent) ou se trouve (contexte plus ou moins temporaire). Dans certaines écoles aux Etats-Unis, l'élève d'origine non-anglophone doit parler la langue dominante, à savoir anglais, parfois au détriment de sa langue première qu'il perd progressivement. Certains élèves continuent à parler la langue maternelle dans le foyer familial, tandis que d'autres, parfois poussés par des parents immigrants dans une démarche d'intégration de leurs enfants, adoptent la langue dominante même dans le contexte familial.

- *Bilinguisme sélectif/optionnel* : le bilinguisme sélectif est pratiqué par l'individu qui fait le choix d'apprendre une autre langue. Il préserve sa première langue en ajoutant une autre langue à son répertoire.

Les facteurs énumérés par Baker permettent une approche multidimensionnelle du bilinguisme qui ne peut être défini sous un angle linéaire. Cette approche est soutenue par le discours de Bialystok qui expose le flou qui entoure le bilinguisme, créé par les perceptions et les représentations des individus et des groupes socioculturels. Par exemple, l'auteur interroge la notion de « langue » perçue différemment selon l'endroit où l'on est : ce que certains définissent comme un dialecte, est revendiqué comme une langue par d'autres. Certaines

variations d'une même langue sont tellement différentes que pour leurs locuteurs elles sont considérées comme des entités distinctes l'une de l'autre (Bialystok 2001). Le créole jouit d'un statut de langue officielle en Haïti, de langue tout court en Martinique, et peine à être reconnue comme langue à part entière à la Dominique. Certains le revendiquent comme langue, d'autres le nomment patois, avec une connotation péjorative, le considérant comme un dialecte à exclure de tout contexte institutionnel ou officiel.

Tout en adoptant une approche multidimensionnelle pour définir le bilinguisme et en acceptant l'idée d'un bilinguisme marqué par une certaine compétence de la personne dans deux langues ou plus, Bialystok souligne néanmoins la nécessité d'établir des critères de référence pour élaborer d'un cadre pour l'évaluation des seuils de compétence dans l'acquisition d'une langue :

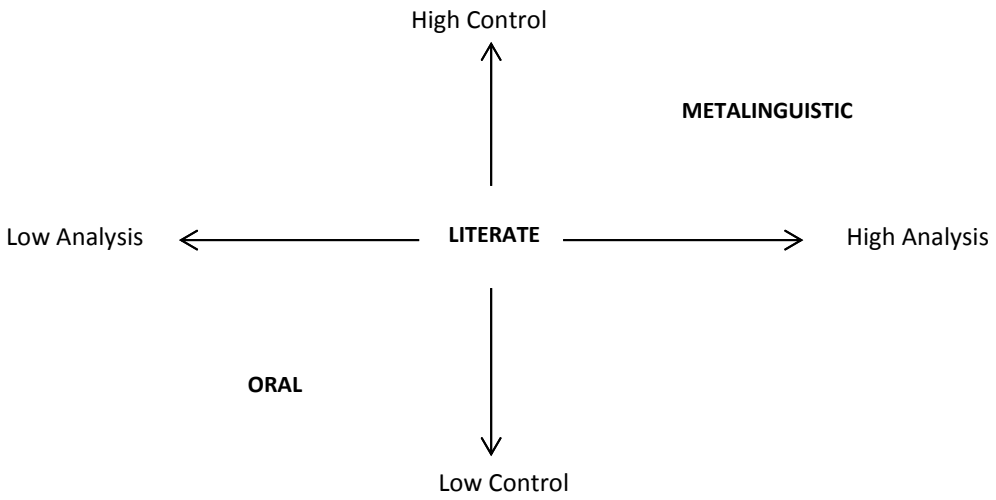
> « One way to take account of these perspectives is to adopt a process-oriented approach to language proficiency based on identifiable cognitive operations. This method would ideally set the boundaries of proficiency, acknowledge variability, but still provide some metric for gauging a learners position, preferably on a number of dimensions ».[220]

L'auteur propose alors un système composé de trois domaines principaux en fonction de l'usage de la langue - oral, lecture/écriture et métalinguistique. Chaque domaine, selon Bialystok, impose des demandes cognitives différentes à l'individu. Par exemple, dans le domaine oral, l'individu peut être amené à donner un discours politique devant une foule ou à converser avec des amis lors d'un repas convivial, deux contextes avec des demandes cognitives différentes. Dans le domaine de la lecture/écriture, les ressources cognitives nécessaires pour écrire une dissertation en milieu universitaire sont différentes de celles qui sont requises pour griffonner un mot sur un post-it pour informer son colocataire que la télécommande de la télévision ne fonctionne pas.

À ces deux aspects s'ajoute celui de l'utilisation métalinguistique, manifestation de la compréhension du fonctionnement même de la langue (capacité à repérer des erreurs et les corriger par exemple). Une figure simple (voir figure ci-dessous) illustre les trois domaines qui, comme le précise Bialystok, sont composés chacun de variations infinies qui constituent, elles-mêmes, leur propre champ.

[220] Bialystok, Ellen. *Bilingualism in development : language, literacy and cognition*. p. 288.

Figure 21 – Three domaines of language use indicating values on analysis and control[221] (Bialystok 2001)



Bialystok définit ensuite la compétence linguistique comme étant : « the ability to function in a situation that is defined by specific cognitive and linguistic demands, to a level of performance indicated by either objective criteria or normative standards ».

Selon cette définition, un locuteur peut être considéré comme ayant de bonnes compétences linguistiques dans un contexte précis et comme défaillant dans un autre. L'auteure souligne encore la difficulté à faire des compétences linguistiques en bilinguisme des variables à quantifier. Elle note combien il est malaisé de donner une définition unique du bilinguisme et d'établir une grille de critères pour l'évaluation du bilinguisme :

> « Having strongly asserted that a proper definition of language proficiency is at the core of investigations of language, we have avoided confronting it in any serious way. At present, at least, there are no objective tests or accepted standards. Children cannot be subjected to a simple assessment and classified for their position on some absolute scale of bilingualism. The insurmontable problem from a methodological perspective is simply that bilingualism is not a categorical variable ».

William Mackey résume la chose de manière succincte :

> « on s'est rendu compte que le moment où celui qui parle une langue seconde devient bilingue est, soit arbitraire, soit impossible à déterminer. Il semble évident par conséquent que, si nous devons étudier le phénomène du bilinguisme, nous devrons le considérer comme un

[221] Trois domaines de l'emploi de la langue indiquant des valeurs d'analyse et de contrôle.

> phénomène entièrement relatif. De plus, nous devrons considérer non seulement le cas de l'emploi de deux langues, mais de plusieurs langues. Nous considérerons donc le bilinguisme comme l'alternance de deux ou plus de langues » (Mackey 1976).

Afin de mieux comprendre le phénomène complexe qui est le bilinguisme, nous allons brièvement présenter quelques concepts clés qui sont en lien avec lui et qui reviennent sans cesse dans la terminologie autour du bilinguisme.

2.3.3 Le bilinguisme : quelques concepts clés

Langue maternelle

Lorsqu'on parle d'enseignement des langues et du bilinguisme, le terme « langue maternelle » est inévitablement présent. La langue maternelle désignait, de manière générale, la première langue que l'enfant apprenait dans le cadre familial. On supposait que cette langue était celle de la mère, d'où l'appellation 'maternelle'. Cependant, les chercheurs se sont rendus compte qu'il existait plusieurs cas de figures et que, dans certains, la langue de la mère n'était pas toujours celle qui était apprise en premier. Geiger-Jaillet explique :

> Le « fait que la mère de l'enfant, d'une part, entretient avec lui la relation la plus régulière et continue n'est pas universellement partagé ; d'autre part, il existe des contextes où la mère parle à l'enfant une autre langue que la sienne : celle du père, dans certaines tribus amazoniennes par exemple, ou encore celle du pays d'accueil dans le cas de certaines familles migrantes » (Geiger-Jaillet 2005).

La recherche a donc donné lieu à plusieurs définitions de 'langue maternelle' : c'est la langue parlée à la maison pendant l'enfance (García 2009a); la première langue apprise par l'individu ; la langue à laquelle s'identifie l'individu ; la langue dans laquelle on est le plus à l'aise, la langue dans laquelle on s'exprime le mieux avec le plus de compétences, la langue qu'on utilise le plus (Skutnabb-Kangas, McCarty 2008). Skutnabb-Kangas (García 2009a) propose quatre critères comme repères pour définir la langue maternelle :

- origine : première(s) langue(s) apprise(s)
- compétence : langue(s) mieux parlée(s)
- fonction : langue(s) plus fréquemment utilisée(s)

- identification
    - interne : langue(s) à laquelle/auxquelles l'individu s'identifie
    - externe : langue(s) à laquelle/auxquelles les autres associent l'individu

Un enfant apprend sa première langue sans qu'on ait à la lui enseigner. Le processus de l'acquisition du langage chez l'enfant reste un sujet de recherche fascinant pour les chercheurs de plusieurs domaines de la linguistique à la psychologie en passant par la neurologie. Les recherches initiales décrivaient le cerveau de l'enfant comme une machine à production composée de deux opérations principales : absorber le langage de l'environnement et reproduire des structures selon son niveau de développement. Cette représentation bidimensionnelle s'est révélée réductrice au fil du temps.

Les chercheurs en psychologie et en linguistique se rendent compte que la complexité de la production langagière du jeune enfant dépasse de loin les théories existantes. La recherche en la matière s'accorde sur le fait que le processus de l'acquisition du langage chez l'enfant ne se résume pas à la reproduction des mots et des phrases produits par les adultes de son entourage. Plusieurs modèles tentent d'expliquer le processus d'acquisition d'une langue, s'appuyant souvent sur le processus 'naturel' chez l'enfant lors de l'acquisition de la langue première.

Si le terme était couramment utilisé dans les champs de la didactique et de la linguistique au 20^{e} siècle, l'appellation « langue maternelle » est toutefois contestée aujourd'hui, le mot clé à la source du débat étant *maternelle*. Certains estiment que l'usage du terme '*maternelle'* est limitant et est souvent employé pour désigner la langue d'origine des groupes minoritaires. En ce sens, le terme peut véhiculer une connotation légèrement négative, évoquant la séparation entre groupe majoritaire et groupe minoritaire et les inégalités qui s'en suivent du fait des statuts différents des langues. D'autres avancent que le terme '*maternelle*' exclut la présence de langues parlées par la figure paternelle et même d'autres membres de la famille du cercle familial. Dans certains contextes d'ailleurs, la langue maternelle est étonnamment celle du père (García 2009a). García propose de remplacer ce terme par « *home language practices* », terme qui, selon l'auteure, prend mieux en compte les pratiques langagières réelles des individus, même si, admet-elle, certains cas spécifiques échappent à une catégorisation systématique.

Langue première

La langue première est acceptée comme la première langue apprise par l'individu. Bien qu'elle soit employée comme synonyme de 'langue maternelle', la langue première peut être, ou ne pas être, la langue maternelle de l'individu. Dans certains cas, la langue première est progressivement remplacée par une autre, comme dans le cas de enfants hispanophones immigrés aux Etats-Unis intégrant les écoles d'enseignement monolingue. La langue première est ici l'espagnol, elle restera la première langue apprise par l'enfant, mais, pour certains enfants, surtout ceux qui sont arrivés très jeunes dans le pays d'accueil ou ceux dont les parents parlent peu l'espagnol à la maison, dans l'objectif de favoriser une intégration rapide de leurs enfants dans le nouvel environnement, la langue maternelle première risque d'être remplacée par l'anglais, la langue dominante.

Langue seconde

La langue seconde est toute langue apprise consécutivement à la langue première. Elle peut aussi être une langue maternelle ou une langue étrangère (Skutnabb-Kangas, McCarty 2008). Par exemple, pour une personne grandissant dans un milieu majoritairement monolingue et qui apprend une autre langue à l'école, la langue seconde est une langue étrangère. Lorsque la langue parlée dans le cadre familial depuis la naissance de l'enfant est différente de celle qui est parlée par le groupe majoritaire externe au noyau familial, la langue du groupe majoritaire devient la langue seconde. Elle peut aussi être langue maternelle pour les enfants nés dans un pays d'accueil de parents d'immigrés. Cela peut être le cas, par exemple, d'enfants arabophones de deuxième ou troisième génération en France.

Langue étrangère

Une langue étrangère est, de manière générale, apprise dans un cadre scolaire ou en immersion soit dans un programme institutionnel précis soit dans un autre pays dans le cas des immigrés.[222] Les termes 'langue seconde' et 'langue étrangère sont parfois utilisés de façon interchangeable pour désigner une langue apprise par l'individu après sa (ou ses) langue(s) maternelle(s). Par exemple, dans certains contextes diglossiques, le premier contact

[222] Immigré désigne non pas des groupes spécifiques de personnes, mais s'applique à tout personne ayant quitté son pays d'origine pour s'installer dans un pays où la langue lui est étrangère, et y vit pour des raisons différents : études, économiques, professionnelles etc.

avec la langue seconde a lieu à l'école. De ce fait, certains considèrent que cette langue devrait être enseignée comme une langue étrangère car la considérer uniquement comme une langue seconde peut mettre les élèves en difficulté, surtout si elle est langue unique d'enseignement. En Haïti, par exemple, bien que le français soit langue officielle et langue de scolarisation, il n'est parlé que par une partie minoritaire de la population ; quatre-vingts-dix pourcent de la population parle le créole haïtien, dit Hazaël-Massieux. Pour la plupart des enfants rentrant à l'école, le français est une langue étrangère.

Langue dominante

De manière générale, il est accepté que lorsqu'un individu parle deux langues ou plus, il y a souvent une langue qui dominante. Le bilingue dominant est donc définie comme étant, « *one for whom competence in one of the languages was superior to the competence in the other* » (García 2009a, Baker 2010). Les psycholinguistes ont fabriqué de multiples tests pour mesurer la langue dominante du bilingue. De ces tests psychométriques Baker en énumère cinq : vitesse de réaction dans une tâche d'association de mots, nombre de réactions dans une tâche d'association de mots, détection de mots dans les deux langues, temps de lecture dans les deux langues, nombre d'alternance et d'emprunts (Baker 2010).

Un des problèmes de ces tests, relève García, est toujours cette tendance à considérer le bilingue comme un double monolingue : « Bilinguals are much more than just two monolinguals, and often, as we will see, it is difficult to disentangle abilities and functioning in one language from that in another ». Selon l'auteure, cette vision est réductrice puisque le bilingue ne fonctionne point comme un monolingue, sauf dans les cas où, pour des tâches précises, il lui est demandé de fonctionner ainsi :

> « for some tasks, and when requested to act monolingually, bilinguals might be more dominant in one language than the other. Language dominance is task-specific. Bilinguals generally translanguage. Its is only when bilinguals are forced to choose only one language in carrying out a precise task that we may be able to speak of their language dominance for that exact event » (García 2009a).

García affirme que le bilinguisme est un processus non abouti et dynamique avec des transferts continus entre les langues parlées. Il serait difficile de séparer les langues et de les traiter individuellement comme des unités atonomes dans le fonctionnement cognitif de l'individu.

Bilingue productif vs bilingue réceptif/passif

Nous avons parlé plus haut des compétences linguistiques qui sont parfois prises comme seuil pour évaluer le 'niveau de bilinguisme' de l'individu et pour répondre à la question 'qui est bilingue ?' Le problème avec cette approche, comme l'ont relevé certains auteurs (Bialystok 2001, García 2009a, Baker 2010), est la difficulté de déterminer les critères d'évaluation qui pourront être utilisés pour tous les bilingues tant qu'il existe des différences individuelles chez les locuteurs. C'est surtout le cas des *bilingues réceptifs* aussi appelés *bilingues passifs*.

Le bilingue passif, pour des raisons différentes, peut comprendre et/ou lire dans une autre langue sans forcement la parler ou l'écrire. Ces bilingues sont souvent le fruit de quatre cas de figures (García 2009a) :

- Enfants de migrants, de peuples indigènes ou d'autochtones minoritaires : les langues des populations minoritaires sont souvent exclues de l'enseignement général et de la vie quotidienne de la population majoritaire. Les enfants des populations minoritaires peuvent parfois comprendre la langue parlée dans le cercle familial mais sont incapables de parler la langue.
- Enfants sourds de parents entendants : lorsque le langage des signes ne fait pas partie de l'éducation des enfants ils peuvent présenter de sérieuses difficultés à produire en langue de signe standard.
- Personnes ayant appris une langue étrangère dans un programme d'enseignement traditionnel : les programmes d'enseignement traditionnel surtout centrés sur l'écrit ne favorisent pas l'expression orale. L'apprenant pourra lire et comprendre un texte sans pouvoir s'exprimer dans la langue qu'il lit. García donne également l'exemple de personnes spécialistes dans un domaine qui apprennent une autre langue pour une raison purement fonctionnelle, comme les techniciens ou les médecins par exemple.
- Spécialistes de langues mortes : n'ayant pas d'occasion de pratiquer oralement (ni d'écouter) les langues mortes comme le latin, ces personnes peuvent souvent lire et écrire la langue sans pouvoir la parler.

D'un autre côté, nous avons les bilingues productifs. Les personnes de ce groupe peuvent lire, écrire et produire oralement dans les langues qu'elles parlent. Dans l'idéal, tout personne

choisissant d'apprendre une autre langue vise le bilinguisme productif. Un individu parlant plus de deux langues peut toutefois être bilingue productif dans deux langues et passif/réceptif dans une troisième.

Alternance codique

L'alternance codique ou le *code-switching* est un terme qui est indissociable du bilinguisme (Gumperz 1970). Il désigne le « mode de communication utilisé par des locuteurs bilingues (ou en voie de l'être) entre eux ; ce mode volontaire ou non consiste à faire alterner, dans deux langues, des unités lexicales de longueur variable à l'intérieur d'une même interaction verbale » (Duverger 2009). Tout simplement, lorsqu'un locuteur bilingue passe d'une langue à une autre au cours d'un même échange verbal, on dit qu'il alterne des codes linguistiques, il change de langue. Cette alternance peut prendre deux formes principales : intraphrastique ou interphrastique « *selon la structure syntaxique des structures alternées* » (Thiam 1997). Nous reprenons les définitions de Thiam [223] des ces types d'alternances codiques.

L'alternance intraphrastique a lieu « lorsque les structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase ». Cela arrive, par exemple, lorsque le locuteur commence sa phrase dans une langue et la termine dans une autre :

> « Yes he came, mais il n'est pas resté longtemps »

Et, pour que ce soit une alternance codique intraphrastique il faut que les règles grammaticales de chaque langue utilisée soient respectées, que cela ne soit pas un simple emprunt. Thiam précise :

> « les prédictions de la contrainte de l'équivalence posent que I. aucun croisement n'est permis ; II. tout constituant monolingue doit être grammatical ; III. il ne doit pas y avoir d'éléments omis ; IV. il ne doit pas y avoir d'éléments répétés. Si ces contraintes sont transgressées, on n'est pas en présence d'une alternance codique, mais d'un cas d'emprunt, qu'il s'agisse d'emprunt établi ou d'emprunt spontané ».

La deuxième, l'alternance interphrastique « est une alternance au niveau d'unités plus longues, de phrases ou phrases ou de fragments de discours, dans les productions d'un même locuteur ou dans les prises de paroles entre interlocuteurs ». Par exemple :

[223] Thiam, Ndiassé. *Alternance codique*. pp. 32-35

E : *Puis il a commencé à chanter « une souris verte »…*

L : *Pendant le diner avec le ministre?!*

E : *Oui je te dis ! Oh my god ! It was so funny !*

Thiam mentionne également un troisième type d'alternance codique. Il s'agit de *l'alternance extraphrastique* qui a lieu « lorsque les segments alternés sont des expressions idiomatiques, des proverbes (on parle aussi, pour ces cas, d'étiquettes) ».

Alternance codique responsable

Comprendre l'alternance codique est indispensable à toute mise en place de programme bilingue ou même à la conduite des cours d'enseignement des langues plus classiques. En effet, non seulement l'enseignant doit pouvoir identifier les occurrences d'alternance et ne pas les traiter comme des erreurs, mais aussi, selon son approche didactique, il doit pouvoir utiliser l'alternance comme un outil pour enseigner. Il est question, dans ce cas, « *d'alternance codique responsable* » (García 2009a). Duverger signale l'emploi de macroalternance, mésoalternance ou de microalternance dans le cadre d'un enseignement bilingue (Duverger 2009). Ces trois termes de Duverger désignent, à des niveaux différents, l'utilisation contrôlée des deux langues comme outil d'enseignement bilingue. C'est prendre le phénomène qui advient naturellement dans le processus d'acquisition d'une langue seconde et l'utiliser à l'avantage des apprenants.

Transferts et emprunts

À l'exception des peuples isolés, qui n'ont aucun contact avec d'autres populations et donc avec des langues extérieures à la leur, les individus parlant une langue, de manière générale, empruntent des mots à d'autres langues. Les anglophones disent « *bon appétit* » à table, les français parlent du « *bestseller* » du moment. À l'échelle individuelle, l'occurrence des transferts ou d'emprunts est particulièrement présente dans le langage du bilingue, encore plus que chez l'individu monolingue.

Certains bilingues empruntent la morphologie de la deuxième langue en appliquant des caractéristiques grammaticales de la première langue, comme dans le cas des hispanophones aux Etats-Unis avec l'anglais : *rufo* (roof) et *lonchar* (lunch) qui signifie 'toit' et 'déjeuner'

respectivement (García 2009a). En Martinique, les étudiants anglophones font des transferts inattendus qui leur semblent pertinents, comme l'utilisation du mot *inscrire* en anglais, remplaçant le terme 'to register' ou 'to sign up'. En fin d'année scolaire, nous entendons des étudiants dire :

> *« I have to inscribe on campus*. »

Or, le terme couramment utilisé dans le milieu académique anglo-saxon est celui de '*register'*. Certes, le mot *inscribe* existe en anglais et porte même une signification identique au mot français : « porter le nom de quelqu'un sur une liste ou sur quelque chose », « graver des caractères, des lettres ou des chiffres sur une surface », les deux mots venant du latin *inscribere* qui signifie « écrire dessus » ou « écrire dans ». Toutefois, lorsqu'il est employé par les étudiants anglophones qui souhaitent se réinscrire à l'université, il n'est guère question de rapprochement des mots dans les deux langues puisqu'en anglais le mot *inscribe* est utilisé pour parler de gravure ou pour évoquer une réalité précise dans des domaines de spécialités comme l'histoire ou l'archéologie. Un étudiant qui se rend au bureau des inscriptions dans une université anglophone et qui demande à être « *inscribed* » risque de ne pas se faire comprendre.

Translanguaging

> « When describing the language practices of bilinguals from the perspective of the users themselves, and not simply describing bilingual language use or bilingual contact from the perspective of the language itself, the language practices of bilinguals are examples of what we are here calling "translanguaging". […] for example, reading is done in one language, and writing in another. For us, translanguagings are multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds » (García 2009a).

Au premier abord, cela peut ressembler simplement à de l'alternance codique. Mais si García inclut le *code-switching* dans le concept de translanguaging, elle porte toutefois une précision :

> « Translanguaging therefore goes beyond what has been termed code-switching […]. Translanguaging for us extends to what Gutiérrez and her colleagues have called 'hybrid language use', that is, a "systematic, strategic, affiliative, and sense-making process ».

Ce concept de translanguaging se rapproche des concepts de macroalternance, mésoalternance et de microalternance de Duverger. Le translanguaging n'a pas lieu uniquement dans le cadre d'un enseignement bilingue, mais plutôt dans le quotidien du bilingue pour qui il est souvent question de choisir (consciemment ou pas) la langue selon son contexte de fonctionnement (García 2009a). Dans le cadre familial, par exemple, un enfant martiniquais peut parler en créole avec ses grands-parents puis utiliser le français pour communiquer avec ses parents. A l'école, il s'adressera à l'enseignant en français, et dans la cour de récréation il jouera avec ses camarades dans un mélange de français et de créole. Autre cas de figure : un enfant d'origine anglophone en Martinique peut parler exclusivement anglais à la maison. A l'école, il choisira de lire des livres en français parce que les livres dans sa langue maternelle ne sont pas disponibles. Il est possible qu'il lise des livres en anglais à la maison dans un cadre où il est entouré par l'anglais. Dans ce sens, le translanguaging va plus loin que l'alternance codique dans la mesure où le locuteur prend en compte le contexte dans lequel il fonctionne et choisit la langue en conséquence.

Bilinguisme équilibré

Le bilingue équilibré est un individu qui a une compétence comparable dans deux langues ou plus et est capable d'utiliser ces langues de la même manière dans des situations de communication diverses. Selon Baker, ce type de bilinguisme est souvent idéalisé, le concept véhiculé est celui du bilingue « parfait ». Le danger, dit Baker, est double : d'un côté qui définit ce qui constitue le seuil de compétence à partir duquel on peut se dire bilingue ? D'un autre côté, ce concept de « *l'ambilingue* » (synonyme de bilingue équilibré) prend comme référence le monolinguisme. Or, la recherche actuelle tente de montrer en quoi le bilinguisme est un processus dynamique à étudier par une approche intégrée, plutôt que l'opposition de deux ou de plusieurs systèmes codiques considérés d'un point de vue puriste. García s'oppose à cette dernière approche et définit le bilingue comme un individu qui « langage » différemment et qui a des expériences diverses et inégales dans les deux langues (García 2009a).

Semilinguisme

Le terme semilinguisme est apparu dans la recherche autour des résultats scolaires des enfants d'immigrants (Wei 2008). Dans le concept du semilinguisme le mot *semi* s'oppose à celui de

bi et donne clairement une connotation négative au terme. En effet, l'individu semilingue ne maîtrise pas assez d'éléments dans une langue pour être appelé bilingue et ce manque de compétences est perçu comme étant la « faute » de l'individu (García 2009a, Baker 2010). Cette idée néanmoins a reçu de vives critiques dans le monde de la recherche. Certains reprochent aux premiers travaux l'utilisation de modèles d'évaluation initialement conçus pour les monolingues ; ces modèles ne prenaient pas en compte certains phénomènes comme le translanguaging (García 2009a) ou d'autres éléments comme le contexte et « l'aspect qualitatif » des langues utilisées par le locuteur (Baker 2010).

Immersion

L'entraînement intensif des soldats de l'armée américaine lors de la deuxième guerre mondiale serait le premier exemple nommé 'immersion' (Baker 2010). Le terme d'immersion dans l'enseignement bilingue gagne progressivement en notoriété suite à la mise en place de programmes d'enseignement bilingue au Canada dans la deuxième moitié du 20^{e} siècle. Ces programmes étaient le résultat direct d'une série de législations autour des politiques linguistiques au Canada tout au long du 20^{e} siècle. Un des objectifs majeurs de ces programmes était de permettre la sauvegarde des deux langues officielles en enseignant la langue minoritaire de chacun des territoires de l'État canadien dans les écoles de manière obligatoire : enseignement de l'anglais au Québec, enseignement du français dans les autres territoires. Le développement de ce type d'éducation était une solution de planification linguistique à une situation multilingue (Hamers, Blanc 1983).

Ces programmes étaient élaborés pour prendre en compte à la fois les spécificités de chaque territoire et la culture multilingue et multiculturelle de l'État lui-même et les compétences disciplinaires à atteindre pour chaque élève selon son niveau de scolarité. L'enseignement bilingue ne devait en aucun cas pénaliser les élèves qui devaient sortir du système scolaire avec le niveau requis dans les programmes. Toutefois, si certains objectifs ont été atteints vis-à-vis d'un bilinguisme qui, peu à peu, se généralise, certaines des premières études menées montrent qu'un nombre significatif d'élèves canadiens présentaient des lacunes dans l'assimilation de la grammaire (García 2009a).

La Commission Européenne s'est donc montrée prudente quant à la question de l'adoption du modèle canadien en Europe :

> « What has clearly been hugely successful and popular in Canada however does not necessarily transpose easily into European contexts […]. Briefly, the Canadian context, unique as most contexts are, allowed immersion to flourish in an environment in which certain situational and operational variables were fairly constant. This was particularly the case in terms of pedagogical doctrine, supply of bilingual teachers, homogeneity of language starting levels and socioeconomic status of children ».[224]

Diglossie

En 1959, dans un article intitulé « *Diglossia* », Ferguson écrit : « in many communities two or more varieties of the same language are used by some speakers under different conditions ».[225] Charles Ferguson définissait la *diglossie,* comme concept qui fait référence à une situation où deux variétés d'une même langue coexistent, chacune ayant une utilisation propre en fonctions des situations. Une des deux langues, dit Ferguson, est la variété 'haute' tandis que l'autre est la variété 'basse'. La variété 'haute' est souvent la langue standard et la variété 'basse' désigne les 'dialectes régionaux'. A la Dominique, par exemple, l'anglais standard est la langue 'haute', supérieure au kokoy et au kwéyòl, langues 'basses'. La première est privilégiée dans les situations formelles, elle a un usage 'noble' : pour la littérature, l'enseignement, l'administration etc. La deuxième est réservée à la sphère privée ou est utilisée par les médias pour des fonctions précises : feuilletons, publicités, mais pas pour diffuser les actualités, par exemple.

Cette relation de dominant-dominé est renforcée par la perduration de la nomination de « patois » qui est toujours utilisée pour qualifier ces deux langues, en particulier le kwéyòl. Pour la population, certes, le kwéyòl est une langue, mais il n'est pas une langue au même titre que l'anglais, il doit quand même « rester à sa place ».

A la Martinique le rapport de force entre le français et le créole diffère de celui que nous retrouvons à la Dominique. Dans le deuxième cas, le statut d'infériorité des langues locales n'est questionné que par une minorité composée principalement de militants. Ce statut est majoritairement accepté par la population qui favorise la langue officielle même si, pour la plupart, ils ne la parlent pas au quotidien. Dans le cas de la Martinique, les revendications autour de la langue régionale créole retentissent et trouvent écho dans plusieurs sphères de la

[224] García, Ofelia. *Bilingual education in the 21st century, a global perspective*.
[225] Ferguson, Charles A. *Diglossia,* p. 325.

société et cela depuis au moins deux décennies déjà. La Martinique avec sa langue régionale n'est pas un cas isolé pour la France. Des dispositifs (textes, conventions, formations…) pour la préservation des langues régionales ont alors été mis en place à l'échelle nationale, appliqués différemment selon les régions et les langues parlées. Le créole à la Martinique est donc enseigné à l'école et peut être inclus dans la formation des nouveaux enseignants. Mais, si par rapport à la Dominique elle est en avance sur la question du créole, sur sa place et son statut dans la société, la Martinique reste une île en situation de diglossie avec un rapport inégalitaire entre les deux langues du territoire.

Le rapport de force existant dans ces contextes de diglossie, se révèle nécessairement problématique lorsqu'il s'agit de faire le choix des langues à inclure dans les programmes d'enseignement, que cet enseignement soit bilingue ou pas. De manière générale, la langue dominante est privilégiée et les autres langues ou variétés sont exclues de l'école.

2.3.4 Un plus, un égal… pas toujours les deux : différentes formes du bilinguisme

Encore récemment, dans certains esprits, le bilinguisme signifiait l'addition d'une langue à une autre déjà existante. Au fil du temps, la recherche a démontré qu'être bilingue recèle bien plus que le simple ajout d'un système linguistique à un autre, ce qui n'est en fait qu'un « double monolinguisme » (García 2009a). La présence des éléments multidimensionnels composant l'ensemble complexe et dynamique du bilinguisme donne lieu à des formes différentes du bilinguisme. La complexité du terme "bilinguisme" et la multiplicité des formes qu'il englobe est présentée par Wei qui ne propose pas moins que 37 définitions du mot (Wei 2000).

2.3.4.1 Le bilinguisme additif

Le bilinguisme additif est lié au bilinguisme sélectif dans la mesure où, dans ce modèle, l'apprenant choisit souvent d'apprendre l'autre langue et l'ajoute à son répertoire sans que cela nuise à sa première langue. García illustre ce type de bilinguisme avec une figure simple :

Figure 22 – Le bilinguisme additif

L1 + L2 = L1 + L2

L'enseignement des langues en France et dans beaucoup de pays du monde, de manière générale, fonctionne suivant le modèle du bilinguisme additif. Un modèle qui, selon García,

présente bien des avantages, mais traite toutefois l'apprenant comme un double monolingue, c'est-à-dire que ce dernier doit fonctionner dans chacune des langues parlées comme un monolingue (García 2009a). Or, nous l'avons bien compris, le bilinguisme est un phénomène dynamique qui ne répond pas à des règles d'une équation linéaire.

Le bilinguisme additif, selon Jim Cummins, peut présenter des avantages cognitifs pour l'apprenant. Cummins fait référence à des études qui indiquent que : 1) « bilinguals show more developed awareness of language (metalinguistic abilities) and that they have advantages in learning additional languages », et 2) « the proficiency attained by bilingual students in their two languages may exert important influences on their academic and intellectual development ».[226]

2.3.4.2 Le bilinguisme soustractif

Le bilinguisme soustractif est l'acquisition d'une deuxième langue au détriment de la première. Dans ce cas, la langue apprise va progressivement remplacer la première. La figure simple ci-dessous illustre le mouvement régressif de ce type de bilinguisme.

Figure 23 : Bilinguisme soustractif **(García 2009a)**

$$L1 + L2 - L1 \longrightarrow L2$$

Le bilinguisme soustractif peut être lié à une démarche consciente des acteurs ou il peut être circonstanciel. Un des exemples le plus frappants d'une démarche consciente de bilinguisme soustractif est les cas des programmes d'immersion aux Etats-Unis qui séparaient les enfants des peuples autochtones Amérindiens de leurs familles pour les envoyer dans des internats (García 2009a). Ceci créait une rupture brutale des enfants de leur langue et leur culture. Ils apprenaient par obligation une nouvelle langue et, sans le contact avec leurs communautés, étaient progressivement délestés d'une partie de leur propre identité.

Cette volonté d'assimilation donnant lieu à une acculturation des groupes concernés a aussi été constatée de la part des autorités à l'égard des enfants hispanophones scolarisés aux États-Unis. Les enfants nouvellement arrivés ne bénéficiaient d'aucun dispositif de transition qui leur permettait d'utiliser leur langue maternelle comme tremplin pour accéder à la nouvelle langue et à la nouvelle culture.

[226] Cummins, Jim. *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire,* p.37.

Ce que nous appelons le *monolinguisme imposé* est sans doute dérivé de ce que Jacques Derrida nomme « *le monolinguisme de l'autre* », une structure imposée à un groupe par un autre, se faisant passer parfois, de manière sournoise pour un acte justifiable et noble auquel le groupe minoritaire va même adhérer. C'est « *d'abord* cette souveraineté, cette loi venue d'ailleurs, sans doute, mais aussi et d'abord la langue même de la loi. Et la loi comme la langue. Son expérience serait apparemment *autonome* puisque je dois la parler, cette loi, et me l'approprier pour l'entendre *comme si* je me la donnais moi-même ; mais elle demeure nécessairement, ainsi le veut au fond l'essence de toute loi, *hétéronome »* (Derrida 1996).

Dans certains cas, les deuxième et troisième générations d'enfants d'immigrants n'acquièrent pas la langue de leurs parents, et cela pour plusieurs raisons. Cela peut être dû, comme nous l'avons mentionné plus haut, à la volonté des parents de privilégier uniquement l'apprentissage de la langue majoritaire dans l'objectif de favoriser une meilleure intégration de leur enfant dans son nouvel environnement. Cela peut aussi être lié à un regard négatif qu'a la population majoritaire de la langue et/ou de la communauté minoritaire qui la parle. Cette représentation peut avoir comme conséquence une rupture avec la langue, particulièrement chez les locuteurs plus jeunes. La non-acceptation de la langue minoritaire joue aussi sur les habitudes langagières des immigrants qui parfois limitent l'utilisation de la langue au strict cadre familial. En l'absence de contextes différents dans lesquels la langue serait employée, la langue des locuteurs peut progressivement s'appauvrir. Le bilinguisme soustractif peut même donner lieu à un *semilinguisme*, « cas où les enfants ne maîtrisent couramment ni la L1 ni la L2 et peuvent même présenter des déficits cognitifs » (Geiger-Jaillet 2005).

2.3.4.3 Le bilinguisme simultané et le bilinguisme séquentiel

Le bilinguisme est dit simultané lorsque les deux langues sont acquises dès la naissance de l'enfant. Ceci est souvent le cas des enfants bilingues nés dans un pays où la langue majoritaire de la population n'est pas celle qui est parlée à la maison. Un enfant de parents russes, par exemple, qui est en crèche en France, échangerait avec les adultes et les enfants en français la journée mais parlerait russe à la maison avec sa famille. Certains enfants apprennent deux langues simultanément lorsque leurs deux parents n'ont pas la même langue maternelle et qu'ils communiquent avec l'enfant chacun dans sa langue maternelle.

Le bilinguisme séquentiel, aussi appelé bilinguisme consécutif ou successif, est l'acquisition d'une deuxième langue amorcée suite à l'acquisition d'une première langue. Il est considéré comme du bilinguisme additif puisque l'individu ajoute donc une autre langue à son répertoire linguistique. Le bilinguisme séquentiel peut advenir dans le cadre d'un programme scolaire ou suite à des changements personnels comme un déménagement. Il peut aussi être précoce ou tardif selon la période à laquelle il a lieu dans la vie de l'individu.

2.3.4.4 Le bilinguisme précoce

Le bilinguisme précoce peut être soit séquentiel soit simultané. Dans le cas du bilinguisme précoce séquentiel, l'enfant a déjà acquis une première langue et en apprend une autre très tôt dans son enfance. L'apprentissage d'une deuxième langue peut avoir lieu en milieu scolaire ou suite à un changement d'environnement comme, par exemple, l'émigration d'une famille vers un pays où la langue majoritairement parlée est différente de la langue première de l'enfant. Dans le cas du bilinguisme précoce simultané, l'acquisition des langues se fait simultanément dès la naissance de l'enfant. Le développement du langage de l'enfant est bilingue.

2.3.4.5 Le bilinguisme tardif

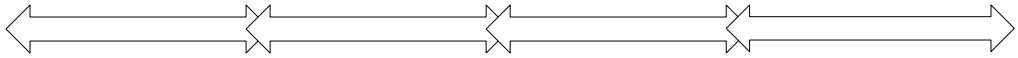
Le bilinguisme tardif désigne les cas où l'acquisition d'une autre langue a lieu après la période du développement du langage de l'enfant, c'est-à-dire à partir de six ou sept ans pour l'enfant. De manière générale, on parle plus fréquemment de bilinguisme tardif lorsqu'il s'agit des adolescents ou des adultes. Le bilinguisme tardif est un bilinguisme séquentiel et additif parce que l'individu a déjà acquis une première langue et qu'il en apprend une autre à partir d'un certain âge en addition de celle qu'il connaît déjà.

2.3.4.6 Le bilinguisme récursif

Deux nouveaux modèles de bilinguisme sont proposés par Ofelia García : bilinguisme récursif et bilinguisme dynamique. L'intention de l'auteur est de prendre en compte, dans la complexité du bilinguisme, des formes du bilinguisme qui ne rentrent pas forcement dans des catégories déjà établies qu'elle juge d'ailleurs trop restreintes. García définit le bilinguisme récursif comme « cases when bilingualism is developed after the language practices of the

community has been suppressed ». Ceci s'applique aux cas où les populations tentent de revitaliser leur langue ancestrale comme dans le cas des Maori de la Nouvelle Zélande (García 2009b). Dans ces cas, précise l'auteur, il ne s'agit pas simplement du bilinguisme additif puisque la langue a toujours été présente dans la vie de la population et utilisée lors des cérémonies traditionnelles par exemple. La figure ci-dessous illustre un modèle de bilinguisme issu de ce que García nomme « *heteroglossic languaging practices* ».

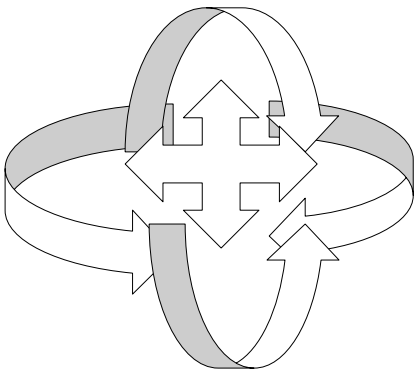
Figure 24 - Le bilinguisme récursif (García 2009a)



2.3.4.7 Le bilinguisme dynamique

Le modèle du bilinguisme dynamique, est une représentation des pratiques langagières dans les sociétés actuelles. Le bilinguisme, affirme García, n'est pas linéaire mais dynamique. Il se développe selon son contexte et évolue constamment. Les langues utilisées dans le contexte bilingue se superposent, dans un « dynamic cycle where language practices are multiple and ever adjusting to the multilingual multimodal terrain of the communicative act » (García 2009a). Ce cycle dynamique est représenté dans la figure qui suit.

Figure 25 - Le bilinguisme dynamique (García 2009a)



Ce modèle de bilinguisme dynamique s'applique aussi bien à certains pays du continent Africain ou Asiatique où les populations parlent parfois plusieurs langues aussi que des variations de ces mêmes langues ou des dialectes, qu'au contexte européen où le Conseil de l'Europe vise le plurilinguisme pour tous les enfants de l'Union européenne.[227] Coste *et al.* précisent que le plurilinguisme est « évolutif et malléable » et que la « compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas ici considérée comme stabilisée et (dés)équilibrée de telle ou telle manière une fois pour toutes. Selon la trajectoire de l'acteur social, la configuration de cette compétence évolue, s'enrichit de nouvelles composantes, en complète ou transforme certaines autres, en laisse encore certaines autres dépérir. Effet normal des déplacements professionnels, géographiques, familiaux, ainsi que de l'évolution des intérêts personnels ».[228] Le bilinguisme est devenu aujourd'hui un fait de société, une question sur laquelle les nations du monde prennent position, certaines l'intégrant dans leurs systèmes éducatifs. Nous allons maintenant voir trois modèles de l'enseignement bilingue : le modèle bilingue d'immersion, l'enseignement bilingue transitionnel et le modèle plurilingue.

2.3.5 L'enseignement bilingue : quelques modèles

Les programmes d'enseignement bilingue varient selon les pays et selon les objectifs que ces derniers se fixent en matière de politique linguistique. Ces politiques linguistiques sont influencées par le regard porté par la société sur des questions sociales, telle l'immigration, par exemple. Ces objectifs, posés, en partie, sur un arrière fond de représentations sociétales, déterminent le modèle théorique d'enseignement bilingue. La promotion du plurilinguisme d'un État et le désir de monolinguisme d'un groupe linguistique dominant aura, dans chacun des cas, des conséquences sur l'élaboration des politiques linguistiques et le choix des programmes d'enseignement bilingue (éventuels). Certains modèles d'enseignement bilingue sont plus fréquemment adaptés aux programmes d'enseignement que d'autres. Nous allons présenter le tableau de trois de ces modèles d'enseignement bilingue et leur mise en application dans des systèmes éducatifs de différents pays. Il existe toujours un lien entre la situation sociopolitique d'un pays particulier et son choix de politique linguistique en matière d'éducation bilingue.

---

[227] Conseil de l'Europe. *Education et langues, Politiques linguistiques* : « tous les citoyens européens ont le droit d'acquérir un niveau de compétence communicative dans plusieurs langues, et ce, tout au long de leur vie, en fonction de leurs besoins ».

[228] Coste, Daniel; Moore, Danièle; Zarate, Geneviève. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*.

2.3.5.1 Le multilinguisme et l'enseignement bilingue par « immersion » au Canada

Lorsqu'on parle d'enseignement bilingue, le modèle d'immersion du Canada est sans doute le plus cité au monde. Toutefois, le bilinguisme n'a pas toujours la réalité de la société canadienne. Son évolution s'est faite à la lumière d'importants changements à l'échelle nationale (Baker 1988) et le choix d'une éducation bilingue est une décision de l'État fédéral (Hamers, Blanc 1983) après des années de bouleversements sociopolitiques, de crises constitutionnelles (Edwards 1996) et d'efforts fédéraux pour trouver une réponse à la question de l'immigration (Haque 2012).

Après la Seconde Guerre Mondiale, l'anglais est rapidement devenu la langue de communication dominante du Canada, même au Québec, province francophone. Face à l'expansion de l'anglais, au monopole de la langue dans le secteur du commerce et aux disparités entre les salaires perçus par les anglophones monolingues et les francophones monolingues et bilingues, les Québecois expriment leurs inquiétudes dans de nombreuses réclamations adressées au gouvernement fédéral (Haque 2012). Le Québec exigeait, entre autres, que des mesures soient prises pour la préservation de la langue française. Ces actions étaient connues sous le nom de la '*Révolution pacifique*' ou '*The quiet Revolution*'.

En 1969, cette demande trouve une réponse favorable et, le 9 septembre, la *Loi sur les langues officielles* est signée au Canada. Cependant, comme l'explique Baker, la législation ne fait pas du Canada un État bilingue ; en effet, une seule province, le New Brunswick adopte l'anglais et le français comme ses deux langues officielles. Le Québec, quant à lui, garde comme langue officielle le français et les huit autres provinces ont comme langue officielle l'anglais. Toutefois, malgré l'agitation sociale qui traversait la société canadienne dans les années 1950 à 1970, le mouvement pour une éducation bilingue au Canada s'est ancré dans l'histoire du pays et fait partie de son système éducatif aujourd'hui. Ceci est dû, en partie, à de nombreuses études qui ont été menées autour du bilinguisme au Canada. Une de ces études, l'expérience de Saint Lambert, marquera l'enseignement bilingue dans le monde et aura un impact significatif sur l'enseignement bilingue au Canada.

L'expérience de Saint Lambert a débuté suite aux réclamations d'un groupe de parents anglophones de la commune de Saint Lambert, à proximité de Montréal. Insatisfaits des faibles résultats en français de leurs enfants, les parents ont commencé à se réunir pour

discuter de la situation. Ils estimaient que les méthodes utilisées à l'école étaient inefficaces ; à la fin de leur cursus scolaire, les élèves étaient incapables de communiquer en français avec un natif francophone. En septembre 1965, les instances éducatives décident donc de mettre en place un programme expérimental d'immersion avec un groupe de jeunes enfants (Lambert, Tucker 1972). Les objectifs de ce programme étaient simples : développer le bilinguisme anglais-français chez ces enfants, tout en leur permettant d'acquérir les mêmes connaissances et compétences disciplinaires que des enfants du même âge scolarisés dans un programme monolingue.

L'une des particularités de l'expérience de Saint Lambert, est le système mis en place afin d'évaluer les résultats des élèves et la viabilité du projet. Les chercheurs ont établi un groupe de contrôle composé d'élèves dans un programme d'enseignement monolingue. L'objectif était de comparer les résultats des tests en mathématiques, anglais et français, entre autres, des élèves du groupe expérimental à ceux des élèves du groupe contrôle. Les résultats ont été concluants, la preuve que la méthode d'immersion permettait d'atteindre un niveau de compétence élevé dans les deux langues, sans pour autant entraver l'acquisition des connaissances disciplinaires. Tucker et d'Anglejan (Baker 1988) résument les résultats :

> « the experimental pupils appear to be able to read, write, speak, understand, and use English as well as youngsters instructed in English in the conventional manner. In addition and at no cost they can also read, write, speak and understand French in a way that English pupils who follow a traditional program of French as a second language never do ».

Suite à ces expériences, l'enseignement bilingue a rapidement été adopté dans d'autres écoles de la région, puis dans tout le Canada. Les programmes d'enseignement bilingue ont introduit, dit Baker, d'autres langues comme l'allemand, l'hébreu, le chinois, l'arabe et l'ukranien. Le modèle d'enseignement bilingue par immersion au Canada a eu un impact certain sur l'enseignement des langues dans le monde. Si l'expérience de Saint Lambert n'est pas directement transposable à d'autres contextes, l'étude a suscité de vives réactions dans la communauté internationale. Sa contribution au débat sur l'enseignement bilingue est considérable et incontestable.

Les critiques de l'enseignement bilingue par immersion reprochent aux autorités canadiennes de porter beaucoup plus d'attention aux langues étrangères, qu' aux langues des minorités (les langues des immigrés, par exemple) et aux langues des peuples autochtones.

2.3.5.2 Le 'bilinguisme monoglossique' : l'enseignement bilingue « transitionnel » aux Etats-Unis

Le sujet de l'éducation bilingue dans les politiques linguistiques aux États-Unis a longtemps constitué une épine dans le pied de l'État fédéral des États-Unis. C'est une question qui a toujours été fortément liée aux politiques d'immigration d'un pays construit lui-même sur l'immigration. Au début du 20e siècle, le président Américain Theodore Roosevelt exprimait clairement les devoirs des immigrants vis-à-vis de leur pays d'accueil, les États-Unis. Ces derniers devaient, selon lui, renoncer à leur identité antérieure afin de permettre leur intégration totale dans la société américaine. Selon lui, devenir un Américain, un vrai, excluait toute double identité et exigeait une maîtrise de l'anglais, seule langue du pays. Dans un discours donné en juillet 1917, Roosevelt insiste sur cette nécessité de n'avoir qu'une seule langue unifiant le peuple américain sous un seul drapeau. Dans "*The foes of our own household"* dans lequel est retranscrit son discours, Roosevelt dit : « we must have in this country but one flag, the American flag, and for the speech of the people but one language, the English language ».[229] Un an plus tard, Roosevelt rappelait encore à la nation américaine la nécessité de rester unie, et de ne pas se laisser diviser par la diversité linguistique présentée comme une menace réelle à la cohésion de la société. Les Etats-Unis, souligne-t-il, est une nation, non pas une « maison de pension polyglotte ».

L'avis de Roosevelt était loin d'être isolé ; il était partagé par une partie importante des groupes dominants de la société et, par conséquent, il a eu un impact significatif dans l'élaboration des politiques linguistiques du pays durant des décennies. De ce fait, le bilinguisme et l'éducation bilingue ont longtemps été, et restent encore aujourd'hui, des sujets de débat fortement controversés aux Etats-Unis. Pendant des siècles, le gouvernement a cherché à maintenir l'unicité nationale dont parle Roosevelt, à travers le contrôle linguistique et culturel des différentes populations ethniques occupant le territoire. Au 19e siècle, par exemple, dans les états du sud-ouest, les autochtones d'Amérique, et d'autres populations pour qui la langue d'origine n'était pas l'anglais, avaient la stricte interdiction d'utiliser toute autre langue que l'anglais (Nieto 2009). Ces mesures étaient jugées, toutefois, inadéquates par le gouvernement pour assurer l'assimilation des différents groupes ethniques dans la culture et l'idéologie dominante du rêve américain. L'éducation des enfants autochtones, par exemple, est alors devenue une urgence d'État. Le bureau des affaires indiennes et plusieurs autres

[229] Roosevelt, Theodore. *The foes of our own household*. p. 73. Le titre du livre est d'ailleurs très parlant : le mot « *foes* », traduit *ennemis*, indique la présence d'éléments dangereux qui sévissent au sein d'un foyer. L'idée explicitée par Roosevelt est l'expulsion de ces éléments nuisibles.

associations sont chargés de leur éducation. A la fin du 19e siècle, ces enfants sont, pour la plupart, séparés de leurs familles et placés dans des internats dont certains sont ouverts précisément pour la scolarisation de cette population. L'objectif est d'altérer l'identité de ces élèves en remplaçant leur langue maternelle et d'autres éléments de leur culture par ceux de la culture dominante. L'enclenchement délibéré du processus d'acculturation avait pour conséquence non pas l'éradication totale de la langue maternelle des autochtones, même si cela était souhaité, mais avait un effet bien plus profond et subtilement pervers : la naissance d'un sentiment de honte chez ces enfants (Nieto 2009). Cette honte associée à leur identité était, pour le gouvernement, un outil bien plus efficace dans l'effacement progressif de la langue et de la culture des autochtones, dans l'immédiat et pour les générations futures.

Au fil du temps, le maintien de l'anglais comme langue unique de la nation américaine, même si, dans les faits, la réalité était toute autre, a donné lieu à différents programmes d'enseignement qui ciblaient la "réussite" des élèves qui avaient un niveau de compétence bas en anglais ainsi que les élèves issus de l'immigration. Ces programmes sont souvent nommés "programmes d'éducation bilingue" et ont pour objectif principal d'amener les dits élèves vers une maîtrise de la langue anglaise, celle-ci étant jugée indispensable à leur réussite individuelle et à leur intégration dans la société. Les programmes "bilingues" ont pour langue de scolarisation l'anglais ; quelques rares programmes utilisent une autre langue comme vecteur de communication transitionnelle, à abandonner dès que l'élève atteint un niveau jugé suffisant en anglais.

Le gouvernement et les partisans des programmes "*English only*" justifient cette approche en mettant en avant les difficultés des apprenants de l'anglais (ELL),[230] les faibles résultats des élèves issus de l'immigration, et le taux élevé de décrochage scolaire chez des élèves de certains groupes qui n'ont pas l'anglais comme langue première (Morris Grooms 2011). En réponse à cette situation préoccupante, le gouvernement propose, en 1968, l'une des réformes la plus connue jusqu'à présent, "*The Bilingual Education Act*" (Article VII du *Elementary and Secondary Education Act*). Cette loi offrait un financement aux écoles, de façon compétitive, pour la mise en place de programmes visant à améliorer les compétences en anglais des élèves d'origine non anglophone. Ces financements étaient surtout destinés aux circonscriptions qui comptaient des écoles avec un effectif elevé d'enfants d'origine non anglophone. L'objectif de cette loi est explicite : « it is the purpose of this title to help ensure that limited English

[230] ELL : English Language Learners.

proficient students master English and develop high levels of academic attainment in content areas ».[231]

The Bilingual Education Act a été abrogé et remplacé par le *No Child Left Behind Act* du 8 janvier 2002. Il est renommé *English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement Act*. Dans la section 3102 de la loi, le premier objectif défini vise la maîtrise des compétences en anglais des élèves issus de l'immigration et des élèves ayant un niveau faible dans la langue anglaise :

> « to help ensure that children who are limited English proficient, including immigrant children and youth, attain English proficiency, develop high levels of academic attainment in English, and meet the same challenging State academic content and student academic achievement standards as all children are expected to meet; »[232]

La réussite des élèves américains doit passer, avant tout, par l'anglais. La langue première des élèves, dit le texte, peut faire partie des programmes d'enseignement, mais ceci n'est pas obligatoire ; c'est à développer dans la mesure du possible, « to the extent possible ». Ces programmes d'enseignement visent, encore une fois, à amener tous les élèves à intégrer la culture dominante par la base de connaissances communes et d'une langue commune. Certes, il n'y rien de plus normal pour un pays de chercher à favoriser l'intégration des enfants issus de l'immigration au sein du système scolaire. Toutefois, la langue maternelle des élèves est souvent négligée et si l'État souhaite que leur réussite passe avant tout par l'anglais, dans bien des cas, les conditions nécessaires pour garantir cette réussite ne sont pas réunies. Comme le souligne Garcìa, « no country has had more deliberate educational policies in transitioning their immigrant, refugee and Native American populations to monolingualism as the United States ».[233]

Un exemple de ces politiques en éducation est la *Proposition 227* de l'État de Californie, votée en 1998. Selon cette loi, la langue d'origine des élèves immigrés est un frein à leur apprentissage ; elle empêche l'accès aux connaissances requises pour leur réussite dans le pays d'accueil. Le texte de loi présente un état des lieux des programmes bilingues qui permettent de conserver la langue d'origine. Ces programmes, dit le texte, sont inefficaces face au décrochage scolaire des élèves issus de l'immigration et ils représentent une perte

[231] Government of the United States of America. *The Improving America's Schools Act of 1994. Public law 103-382*, p. VII.
[232] *Idem*.
[233] García, Ofelia. *Bilingual education in the 21st century, a global perspective* p. 221.

financière importante pour l'État. La *Proposition 227* impose alors des restrictions importantes sur l'enseignement bilingue, ce qui a eu pour effet son interdiction informelle. Les élèves apprenant l'anglais pouvaient recevoir leur instruction dans des classes d'immersion contrôlée. Ces classes étaient, toutefois, des espaces transitoires qui ne devaient pas durer plus d'un an.

Les mesures prises par l'État de Californie ont eu d'importantes répercussions sur les communautés linguistiques dont la langue première n'était pas l'anglais. Paradoxalement, en 2000, la Californie était l'État américain avec la plus haute concentration d'élèves entre 5 et 17 ans ayant comme langue première une langue autre que l'anglais. Cela représentait environ trois millions d'élèves, soit 43 pour cent de la population scolaire de l'état (García 2009a). Et pourtant, souligne l'auteure, si en 1998 l'enseignant bilingue de transition était assuré par 29 pour cent d'enseignants de l'État de Californie, en 2009 ce chiffre a chuté à 4,4 pour cent et, selon le département de l'Éducation, seulement 7,6 pour cent d'élèves sont en voie de devenir bilingues dans un programme bilingue de transition. Les autres élèves suivent un cursus général qui ne tient nullement compte de leurs besoins spécifiques de locuteurs d'anglais langue seconde/étrangère.

L'éducation bilingue aux Etats-Unis représente aujourd'hui un problème d'importance pour l'Ètat fédéral. Ceci est dû, en grande partie, à la politique migratoire du pays qui voudrait, tout comme le souhaitait Roosevelt, une seule langue comme signe d'unicité nationale brandie sous le drapeau d'un pays uni par les Américains unis. Certes, pour tout pays, la question de l'intégration des immigrants dans la culture dominante, est importante, afin de conserver une certaine cohésion sociale. Toutefois, lorsque les mesures prises pour assurer cette intégration ignorent l'identité des individus ou refusent aux individus le droit à leur identité, la question qui se pose est de savoir si le résultat recherché n'est pas plutôt celui de l'assimilation voire de l'acculturation. En effet, la démarche du gouvernement américain est intentionnelle, les textes sont explicites en ce qui concerne la place des langues d'origine à l'école et dans les programmes d'enseignement.

Les États-Unis ont voté des lois sur l'enseignement bilingue et la place des langues premières dans les écoles, et ont mis en place des programmes d'enseignement bilingue du type transitionnel dans l'objectif d'accroître le taux de réussite des élèves ayant des difficultés avec l'anglais langue seconde. Ces mesures visaient également la diminution du fléau qu'était devenu le décrochage scolaire. En effet, écrit Garcìa, dans les années 1960, 87 pour cent des

Portoricains de plus de 25 ans avaient quitté le système scolaire sans terminer l'école secondaire. La situation était alors désespérée et le gouvernement a tenté de trouver une solution rapide. Dans le long terme, les résultats se révèlent loin d'être concluants. Dans le cas de la Californie, par exemple, quatre ans après la *Proposition 227*, seulement 42 pour cent de l'effectif total des élèves en cours d'apprentissage de l'anglais en 1998 avaient des compétences nécessaires en anglais (García 2009a).

En dépit de ces résultats, il ne faut pas courir à des conclusions hâtives. L'enseignement bilingue transitionnel n'est pas forcément voué à l'échec. Le modèle de transition permet à l'élève de recevoir au moins une partie, sinon la totalité, de l'enseignement du programme dans sa langue première. Cela lui permet de s'adapter au nouvel environnement et à la nouvelle langue, surtout dans le cas des enfants allophones nouvellement arrivés ou celui des enfants venant de foyers où la langue parlée n'est pas la langue de l'école. La transition de la langue première vers la langue seconde, la langue de scolarisation, est alors facilitée. Cependant, le problème qui se pose souvent dans la mise en place des programmes de transition, comme dans le cas des Etats-Unis, est celui de la courte durée des programmes. Ces programmes durent, pour la plupart, entre un et trois ans, une période trop courte pour que l'élève acquière des compétences en anglais qui permettent sa réussite. Les études révèlent, toutefois, que lorsque les élèves quittent les programmes[234] plus tard - après un minimum de cinq ans - le taux de réussite est plus élevé en anglais et dans d'autres disciplines (Baker 2010, García 2009a).

Il est donc certain qu'un enseignement bilingue de transition peut permettre le développement d'un bilinguisme dynamique de maintien. En étant immergé dans le programme pour une période assez longue, l'élève développe simultanément des compétences dans sa langue première et dans la langue seconde. Nous pouvons alors conclure que ce n'est peut-être pas tant le modèle d'enseignement bilingue de transition qui doit être remis en question, mais plutôt son utilisation par des systèmes qui cherchent à arriver à un objectif précis. Aux Etats-Unis, le résultat est généralement un bilinguisme soustractif- la langue d'origine des élèves est délaissée au profit de l'anglais- ou un décalage entre les deux langues qui ne sont ni l'une ni l'autre assez développées pour garantir à l'élève un taux de réussite important. Dans les deux cas, le résultat est un monolinguisme plutôt désavantageux alors qu'un bilinguisme de maintien est tout à fait possible. Certains pays optent alors pour des modèles d'enseignement

[234] Ces programmes se nomment « *Late Exit Transitional Bilingual Education* » et s'opposent aux programmes « *Early Exit* ».

bilingue qui visent à développer le plurilinguisme de l'individu. Nous parlerons dans la partie suivante d'un de ces modèles, CLIL/EMILE, développé par le Conseil de l'Europe.

2.3.5.3 Le plurilinguisme pour tous : « CLIL/EMILE » en Europe

Aujourd'hui, l'enseignement bilingue fait partie intégrante d'un nombre grandissant de systèmes éducatifs à travers le monde. Mais, d'un système à un autre, les objectifs divergent et les programmes bilingues sont alors adaptés pour répondre à ces objectifs. Au Canada, nous avons vu l'exemple d'un système éducatif qui favorise le multilinguisme d'une société multiculturelle. Cet objectif commun a donné lieu à des programmes bilingues d'immersion généralisés dans tout le Canada, incluant les langues secondes, minoritaires et étrangères. Ce type de programme qui vise le développement du bilinguisme de l'individu et la préservation du multilinguisme des communautés contraste fortement avec le modèle dominant d'enseignement bilingue en place aux Etats-Unis. Le cas de ce dernier est particulier dans la mesure où le bilinguisme additif est souhaité, mais l'État rencontre d'importantes difficultés dans l'intégration des élèves issus de l'immigration. Les politiques éducatives s'inspirent des politiques d'immigration, une démarche inadaptée qui ne permet pas de répondre aux besoins du système éducatif.

L'effacement ou la redéfinition des frontières et la mobilité accrue des personnes ont vite imposé aux systèmes éducatifs de nouveaux besoins en matière linguistique et de nouveaux rôles en matière éducative. Face aux exigences croissantes d'une mondialisation exponentielle, les systèmes éducatifs ont la lourde tâche de trouver des modes de fonctionnement adaptés. Cela implique nécessairement un changement de regard sur la question de l'enseignement des langues. En Europe, les politiques linguistiques adoptent une approche différente de celle du Canada ou des Etats-Unis. Le Conseil de l'Europe, dans l'objectif d'une meilleure cohésion entre les pays de l'Union Européenne, opte plutôt pour le plurilinguisme de chacun des citoyens européens. Ce plurilinguisme est d'ailleurs devenu un des piliers de l'éducation dans plusieurs pays européens ; pour nombre de pays comme le Luxembourg ou la Finlande, il est aujourd'hui indissociable des programmes d'enseignement

qui sont basés sur une approche intégrant disciplines et langues. Cette approche est connue en Europe sous le nom de CLIL en anglais ou EMILE en français. [235]

CLIL (Content and Language Integrated Learning) ou EMILE (Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère) est un terme générique qui désigne toute forme d'enseignement où une discipline est enseignée dans une autre langue (langue régionale, langue seconde, langue minoritaire, langue étrangère etc.) (Mehisto et al. 2008).

Le terme EMILE est apparu assez récemment, en 1994 en Europe, même s'il correspond à des réalités bien plus anciennes. En effet, l'enseignement bilingue existait déjà depuis des siècles, remontant à la conquête des Sumériens par les Akkadiens. Ces derniers, souhaitant apprendre la langue du pays, avaient mis en place un enseignement où plusieurs disciplines étaient enseignées dans la langue locale. Au fil du temps, l'enseignement bilingue a évolué dans ses formes et et dans ses objectifs.

Pour l'Europe, développer le plurilinguisme de ses citoyens est devenu une priorité. Tout citoyen européen doit être capable de communiquer dans sa première langue et dans deux autres langues de l'Union européenne. Selon la Commission Européenne, « La maîtrise de plusieurs langues communautaires est devenue une condition indispensable pour permettre aux citoyens de l'Union de bénéficier des possibilités professionnelles et personnelles que leur ouvre la réalisation du grand marché intérieur sans frontières ».[236] Il n'est donc plus question que l'accès au plurilinguisme soit un privilège réservé à une élite, tous les Européens sont aujourd'hui concernés.

EMILE a été créé pour répondre aux objectifs fixés. La fondation de cette approche est l'intégration – intégration de la langue dans l'enseignement d'une discipline et intégration d'une discipline dans l'enseignement d'une langue (Baetens Beardsmore 1993). Dans le premier cas, une langue autre que la L1 de l'élève est utilisée pour véhiculer les contenus disciplinaires. Le contenu est enseigné de manière à ce qu'il soit facilement compréhensible pour les apprenants. L'enseignant fait appel alors à des outils et des ressources différents.

[235] Pour certains de ces pays, la politique du plurilinguisme date bien avant l'adoption du plurilinguisme comme politique linguistique européenne. Par exemple, pour le Luxembourg, pays avec trois langues officielles (le français, le luxembourgeois et l'allemand), l'usage des langues est régi par la *Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues*.

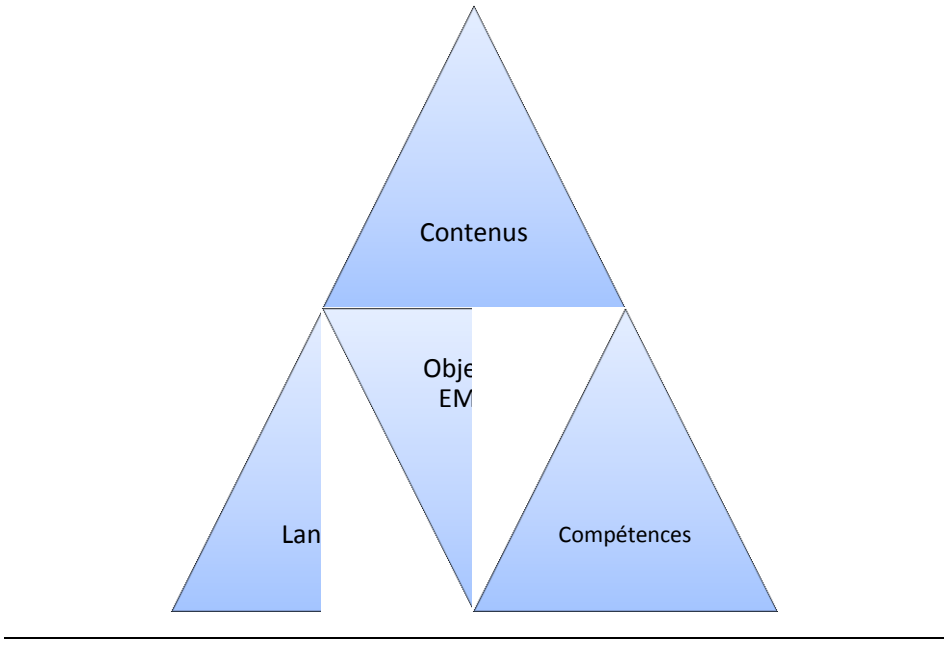
[236] Commission européenne Direction générale XXII -Education, formation et jeunesse and Direction générale V - emploi, relations industrielles et affaires sociales. *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive. Livre blanc sur l'éducation et la formation*, p. 1-116 (p. 72).

Dans le deuxième cas, des contenus disciplinaires sont utilisés en cours de langue. Cela demande une concertation permanente et une collaboration étroite entre l'enseignant de langue et l'enseignant de la discipline. D'ailleurs, le travail de collaboration de l'équipe pédagogique est indispensable à la réussite de tout programme bilingue. Comme l'écrit Ofelia Garcìa, toute l'école doit être impliquée pour qu'un tel programme réussisse (García 2009a).

L'une des caractéristiques qui différencie EMILE d'autres types d'enseignement bilingue est sa souplesse. Un programme EMILE vise plutôt un bilinguisme (plurilinguisme) dynamique et, de ce fait, s'adapte à des contextes sociolinguistiques différents avec des objectifs différents : maintenance des langues de groupes minoritaires (Skutnabb-Kangas 2008b, Skutnabb-Kangas 2008a), préservation des langues régionales, et enseignement des langues vivantes étrangères. Les objectifs et formes d'un enseignement EMILE sont alors divers.

Trois objectifs principaux- contenu, langue, compétences- forment la fondation de l'approche EMILE. Ces trois élements sont présentés par Mehisto *et al.* dans la figure qui suit.

Figure 26 - La triade EMILE



Ces objectifs se réunissent autour de quatre principes appelés les quatre C's (4C's) de CLIL/EMILE : la cognition, la communauté, le contenu et la communication (Marsh 2002). Ils visent, à travers EMILE, à développer de manière équilibrée les compétences de l'élève. Le premier principe est celui du *contenu* : l'accent est mis sur le contenu enseigné et non sur

la langue. L'élève développe progressivement des compétences dans la langue à travers des activités stimulantes qui le mettent dans des situations de communication ayant un sens pour lui.

Le principe de la *cognition* vise à développer à la fois les '*aptitudes iterpersonnelles de base à communiquer*' (basic interpersonal communication skills ou BICS de Cummins) ainsi que la '*maîtrise cognitive de la langue à un niveau abstrait*' (cognitive-academic language proficiency ou CALP de Cummins). Les activités doivent permettre aux élèves de développer l'esprit critique, d'interagir entre eux, d'utiliser leurs connaissances acquises pour travailler de façon autonome et pour s'autoévaluer.

Le troisième principe est celui de la *communication*. Développer des compétences langagières est indispensable à la réussite des disciplines étudiées. L'enseignant doit veiller à ce que chaque élève comprenne le sens des contenus et qu'il soit capable d'accomplir les tâches qui lui sont demandées en communiquant avec les autres élèves de la classe et avec l'enseignant. La participation active de tous les partenaires est un élément essentiel de la mise en place de l'approche EMILE dans la classe. En effet, explique Mehisto *et al.*, c'est à travers la communication que « students and teachers co-contruct and negotiate meaning ».

Le quatrième principe, la *communauté*, englobe le petit groupe, la classe, et le grand groupe, celui de la communauté locale, régionale, nationale et internationale. Les activités doivent amener les élèves vers une réflexion et vers des actions qui favorisent la cohésion au sein de la classe et de l'école. Progressivement, les élèves peuvent se positionner, et comprendre leur rôle, comme acteurs dans la communauté locale et internationale (Mehisto *et al.* 2008). Pour David Marsh, cet élément est « fundamental to fostering European understanding and making citizenship a reality » (Marsh 2002).

Les activités de type EMILE prennent des formes différentes. Cela dépend des objectifs de l'État, de l'école, des enseignants et des attentes de tous les acteurs concernés, y compris des élèves et de leurs parents. Pour montrer la souplesse de cette approche, Mehisto *et al.* donnent plusieurs exemples de programmes de type EMILE. Nous parlerons brièvement ici de deux de ces programmes qui ont une pertinence particulière pour notre étude.

Le stage EMILE (CLIL camp) regroupe des élèves d'écoles différentes autour d'un objectif commun. Souvent, ce stage a lieu pendant les vacances scolaires. Il peut durer une semaine ou plus. Les objectifs principaux des stages EMILE, dit Mehisto *et al.*, sont de permettre aux

élèves de vivre une expérience de réussite dans un environnement de langue étrangère, d'associer la LVE à une expérience positive, et de motiver et d'inspirer les élèves à continuer leur apprentissage des langues. Les élèves sont amenés à travailler en équipe pour atteindre des objectifs fixés par le groupe. Par exemple, en juillet 2013, dans le cadre de notre recherche, nous avons mis en place un stage EMILE pour les enfants de 4 à 8 ans. Quarante élèves ont participé au stage qui s'est déroulé sur deux semaines sur le thème du sport. Les élèves ont appris à jouer à plusieurs sports typiques de la culture anglosaxonne. Ils ont travaillé en collaboration avec un coach de cricket de l'équipe nationale des juniors de la Dominique. Le coach est venu à la Martinique dans le cadre du stage et a conduit des séances d'initiation au jeu de cricket pour tous les élèves. Les élèves ont, par la suite, organisé un match de cricket auquel les parents étaient invités, et à l'issue duquel ils ont reçu des certificats de complétion de stage remis par le coach lui-même. Le stage était clôturé par un spectacle final qui alliait musique, danse et sport, une vitrine du travail mené pendant les deux semaines de stage. Le stage EMILE est intéressant dans la mesure où les activités sont très ciblées avec un objectif bien défini : accomplir une tâche pour faire gagner son équipe, présenter un spectacle etc. Les élèves se réunissent autour des activités et doivent définir des règles et des stratégies qui optimisent l'utilisation de la langue EMILE. Le stage EMILE peut être utilisé dans les écoles où CLIL/EMILE est déjà en place. Il sert, dans ce cas, à concrétiser les acquis, à mettre les élèves dans de nouvelles situations, avec des élèves d'autres écoles, où ils peuvent utiliser leurs compétences de communication.

Le bain linguistique ou *language shower* est une séance EMILE qui dure entre trente minutes et une heure par jour. Il concerne principalement les élèves de 4 à 10 ans, dit Mehisto *et al.* Le bain linguistique permet de développer des rituels en classe à travers des jeux, des chansons et de la musique et l'utilisation de différents outils et ressources. Le bain linguistique est particulièrement important lors de la mise en place d'un enseignement de type EMILE à l'école primaire. Il produit un climat de sécurité et permet aux élèves d'apprendre la langue à travers des activités souvent ludiques. L'enseignant peut adapter le contenu de la séance à l'âge des élèves. Il peut aussi étaler le temps du bain linguistique sur une journée. Il peut donc choisir de faire quinze minutes le matin pour la mise en marche de la journée et quinze minutes l'après-midi dans le cadre d'un atelier de théâtre ou simplement pour raconter une histoire.

Quelle que soit la forme que prennent les activités dans le type de programme mis en place, nous pensons que l'approche EMILE représente un intérêt considérable pour l'enseignement

des langues aujourd'hui dans le monde et, tout particulièrement, en France.

2.3.6 L'enseignement bilingue en France

L'enseignement bilingue est l'utilisation d'une langue, en règle générale, une langue étrangère, régionale ou d'origine, pour enseigner une ou plusieurs disciplines. Ce type d'enseignement exige donc forcément une réflexion et une organisation qui dépassent les paramètres ordinaires d'un enseignement des langues elles-mêmes. Il faut prendre en compte la formation des enseignants en langue, la formation des enseignants dans la discipline à enseigner, la formation des enseignants en enseignement bilingue, le type de ressources, matériel et outils nécessaires, les partenariats extérieurs (parce que l'enseignement bilingue ne peut pas être un enseignement isolé du contexte régional ou international), entre autres.

Dans la deuxième moitié du 20^{e} siècle, la France, comme le reste du monde, est marquée par l'engouement pour les langues. Cet intérêt se concrétisera en France d'abord par la mise en place de l'EPLV (Enseignement précoce des langues vivantes) dans les années 1960, puis par l'ouverture des premières classes bilingues en 1970. Depuis, l'enseignement bilingue a connu un essor rapide dû, d'une part, à l'importance grandissante des langues vivantes étrangères et, d'autre part, aux efforts des militants des langues régionales et aux politiques linguistiques mises en place. Toutefois, l'enseignement bilingue en France est loin d'être généralisé, même si, selon les textes tout établissement a le droit de mettre en place ce type d'enseignement. Les questions soulevées sont souvent d'ordre géopolitique, écrit Barbara Loyer, et remettent en question les « représentations traditionnelles de la France comme nation unitaire, ou comme république dont l'homogénéité garantit l'exercice des libertés individuelles » (Loyer 2002).

Néanmoins, l'enseignement bilingue existe en France sous des formes différentes, développé à une échelle plus ou moins grande selon les régions et le niveau d'enseignement. Il concerne, par exemple, les sections internationales, les sections européennes ou orientales et les dispositifs d'enseignement renforcé des langues régionales.

2.3.6.1 Les sections européennes ou orientales

Les sections européennes ou orientales ont été créées en 1992 par le ministère de l'Éducation nationale, suite au succès pédagogique des sections internationales. Ces dernières avaient été

créées par le décret 81-594 du 11 mai 1981 et scolarisaient des élèves français et étrangers des écoles, collèges et lycées dans l'objectif de « permettre à des élèves étrangers et à des élèves français d'acquérir ensemble une formation impliquant l'utilisation progressive d'une langue étrangère dans certaines disciplines ».[237] La mise en place des sections internationales exigeait, toutefois, qu'au moins 25% à 30% des élèves de ces sections soient des étrangers ou aient la double nationalité, ce qui constituait un frein à la mise en place d'un enseignement bilingue. En 2012, 88 sections internationales étaient ouvertes dans les écoles primaires en France. Selon le ministère de l'Éducation nationale, les quartorze sections repertoriées dans dix-neuf académies sont allemande, américaine, anglaise (britannique), arabe, chinoise, danoise, espagnole, italienne, japonaise, néerlandaise, norvégienne, polonaise, portugaise et suédoise.

Les sections européennes ou orientales s'appuyent donc sur l'organisation de base des sections internationales, mais proposent un fonctionnement bien plus souple. En fait, les critères d'ouverture des sections européennes sont beaucoup moins rigides. L'objectif premier est de permettre aux élèves du secondaire d'accéder à « une maîtrise d'une ou plusieurs langues vivantes », d'avoir une « connaissance approfondie de la culture des pays étrangers » afin de répondre aux exigences imposées par « les développements de la construction européenne, l'ouverture internationale croissante des économies », et « la multiplication des échanges culturels ».[238] En section européenne, les langues enseignées sont l'allemand, l'anglais, l'espagnol, l'italien, le neerlandais, le portugais et le russe. En section orientale, les langues offertes sont l'arabe, le chinois, le japonais et le vietnamien. Les sections orientales sont plus rares que les sections européennes, ces dernières comptent nettement plus d'élèves.

Tout établissement secondaire est donc autorisé à ouvrir une section européenne. Cependant, il n'y a pas de financement supplémentaire ; l'organisation de ces sections fait partie du budget de l'établissement. Pour rentrer dans une section européenne, il est demandé aux élèves « motivés par l'apprentissage des langues vivantes » d'avoir un certain niveau de compétence dans la LVE. Certaines écoles proposent même un examen d'entrée pour évaluer le niveau des élèves dans la LVE.

---

[237] Ministère de l'Éducation national. *Decret n°81-594 du 11 mai 1981 relatif aux sections internationales dans les écoles, collèges et lycées*.

[238] Ministère de l'Éducation national. *Circulaire n°92-234 du 19.08.1992 (rectifiée). Mise en place de sections européennes dans les établissements du second degré*.

Les sections européennes peuvent débuter dès la classe de 6e (dans la continuité d'un apprentissage des langues au troisième cycle de l'école primaire) avec deux heures hebdomadaires de cours de renforcement de la LVE. L'enseignement d'une discipline dans la langue vivante débute deux ans plus tard. La circulaire du 19 août 1992 stipule que « le cursus des sections européennes se développera en principe à partir de la classe de Quatrième et se poursuivra jusqu'à la classe de Terminale ». Ce cursus est sanctionné lors du baccalauréat, et le diplôme de l'élève porte une mention spéciale « section européenne » ou « section orientale ».

Les enseignants ne reçoivent pas de formation spéciale en enseignement bilingue. Ils doivent surtout être « capables de dispenser l'enseignement d'une discipline non linguistique dans une langue étrangère ». La mise en place d'une section européenne dépend donc, souvent, des compétences qu'a l'enseignant de la discipline dans la LVE.

A la rentrée de 2013, 380 000 élèves étaient scolarisés dans les sections européennes et internationales, soit 7,1% des élèves en France et dans les départements d'outremer. La Martinique comptent 1707 sections européennes à la rentrée de 2013, avec 37 331 élèves scolarisés du niveau 6e au niveau 3e. L'anglais compte pour 58,4% des sections européennes, les 41,6% restants sont des sections espagnoles.[239]

2.3.6.2 Les écoles bilingues de la Bretagne

La Bretagne est l'une des premières régions de France à avoir développé le bilinguisme avec une langue régionale. Les actions menées par les militants de la langue bretonne ont donné lieu à la création de plusieurs centaines d'écoles bilingues en Bretagne, dispensant un enseignement français-breton de la maternelle jusqu'au lycée. Le développement de l'enseignement des langues régionales en Bretagne a contribué, non seulement à la promotion des langues régionales de la France comme éléments du patrimoine national à préserver, mais aussi à la mise en place d'autres dispositifs de ce type ailleurs en France. Par exemple, en 2004, une école bilingue français-breton a été ouverte à Paris.

[239] Ministère de l'Éducation national de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Edition 2014*.

La France compte aujourd'hui 462 écoles d'enseignement bilingue français-breton avec 15 840 élèves qui y sont scolarisés à la rentrée de 2014.[240] L'enseignement bilingue français-breton passe tout d'abord par un apprentissage précoce des langues. Cet enseignement s'organise en trois filières :

> *L'enseignement bilingue d'immersion dans les écoles Diwan*. Ces écoles associatives, créées en 1977, sont des établissements privés sous contrats avec l'Éducation nationale. A la rentrée de 2014, les écoles Diwan comptaient 3854 élèves. L'enseignement dès l'école maternelle est dispensé en breton. Le français est introduit progressivement à partir du CE1 à raison de deux heures par semaine et de sept heures en CM2.
>
> *Les écoles bilingues publiques* ont été créées en 1983 par l'Éducation nationale. Depuis, ces écoles ont connu une croissance rapide et scolarisent, à la rentrée de 2014, 6887 élèves. L'enseignement français-breton est dispensé selon le principe de parité horaire en accord avec les circulaires des 21 juin 1982 et 30 décembre 1983 qui confèrent aux langues régionales le statut de matière à part entière. Certaines matières sont enseignées en français, d'autres matières sont enseignées en breton.
>
> *L'enseignement bilingue privé* concerne principalement les écoles catholiques qui ont été créées à partir de 1990. Elles scolarisaient, à la rentrée de 2014, 5099 élèves. Comme dans les écoles bilingues publiques, l'enseignement bilingue est à parité horaire.

L'enseignement de la langue bretonne s'inscrit dans le cadre d'un mouvement de promotion et de préservation des langues de cette région. De ce fait, il existe des dispositifs de formation en direction des enseignants. Les enseignants peuvent préparer un Master MEEF bilingue breton-français dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) de la région Bretagne. De plus, la bourse Skoazell du Conseil régional de Bretagne permet aux enseignants préparant un Master d'enseignement bilingue français-breton de recevoir une aide de 7000 euros sur les deux ans de préparation du diplôme. La bourse est attribuée sous condition que le candidat enseigne, suite à sa réussite au diplôme, pendant 5 ans dans une classe bilingue dans une école publique, privée ou Diwan.

[240] Office Public de la Langue Bretonne. *Les chiffres clés de la langue bretonne*. p. 1

Le cas de la Bretagne est un exemple notable des possibilités de l'enseignement des langues régionales à l'école. Toutefois, ce n'est pas un cas isolé. D'autres régions de France comme l'Alsace et la Corse représentent des cas particuliers en ce qui concerne l'intégration des langues régionales dans un enseignement bilingue répandu.

2.3.6.3 L'enseignement bilingue en Alsace

Lorsqu'on parle de l'alsacien, on évoque l'utilisation de plusieurs variétés de la langue régionale, rattachées pour la plupart à l'allemand standard. Elles sont parlées dans toute la région et peuvent différer sensiblement des unes des autres selon l'espace géographique. D'après l'Office pour la langue et la culture d'Alsace (OLCA), l'alsacien compte 43% de locuteurs parmi les 1 837 087 habitants de la région.[241] C'est une des langues régionales qui a le plus de locuteurs en France. Toutefois, l'alsacien serait en déclin, selon Morgen et Zimmer, principalement pour des raisons liées aux « reculs de la pratique et de la transmission, mais aussi à la distance de plus en plus grande par rapport à l'allemand qui évolue de son côté » (Morgen, Zimmer 2009). Alors, comme dans le cas de la Bretagne, l'enseignement des langues régionales joue un rôle central dans la promotion et la préservation de la langue et de la culture régionale en Alsace. Le choix des parents à intégrer l'alsacien dans le cursus scolaire de leurs enfants joue également un rôle non seulement dans la préservation de cette langue, mais aussi dans la construction d'une identité régionale, nationale et européenne (Regnault, Le Drogo 2001). Pour les langues régionales en France, c'est souvent les demandes et revendications des parents et d'autres groupes isolés qui font pencher la balance en faveur de l'enseignement des langues régionales.

L'enseignement bilingue en Alsace débute à partir de la petite section de l'école maternelle. L'enseignement est à parité horaire : douze heures en français et douze heures en allemand. Cette dernière langue est la langue de référence des dialectes qui sont parlés dans la région Alsace-Moselle (Morgen, Zimmer 2009). Les deux langues sont utilisées pour les enseignements à l'école maternelle puis, à l'école primaire chaque langue est attribuée à l'enseignement d'une certain nombre de matières. Ainsi, « l'étude de la langue française (littérature, vocabulaire, grammaire, orthographe...), l'histoire, l'instruction civique et

[241] Office pour la Langue et la Culture d'Alsace. *Le dialecte en chiffres*. p. 1.

morale » sont en français tandis que « les mathématiques, la géographie, les sciences expérimentales et technologie, l'étude de la langue allemande » sont en allemand.[242]

Au collège, les élèves ont également la possibilité de suivre un cursus bilingue. Ceci peut se faire au sein des sections européennes ou dans un programme bilingue défini par l'école. Au lycée, les élèves peuvent choisir, soit de suivre le cursus ABIBAC qui est sanctionné à la fois par le baccalauréat français et l'Abitur allemand, soit de s'inscrire dans une section européenne.

Dans l'enseignement supérieur, les futurs enseignants peuvent préparer un diplôme de Master MEEF « Parcours Enseignement Bilingue Français/Allemand » qui les prépare à assurer un enseignement bilingue à l'école primaire.

2.3.6.4 L'enseignement bilingue en Corse

La Corse est l'un des précurseurs de l'enseignement bilingue des langues régionales en France. Les initiatives visant la reconnaissance de la langue corse et son intégration comme langue d'enseignement, comme pour toutes les langues régionales de France, se sont heurtées à de nombreux obstacles. Dans la première moitié du 20^{e} siècle, en dépit des efforts des partisans du corse, le projet pour l'enseignement du corse ne mobilisera pas assez la population pour provoquer un changement notable dans le statut de la langue. Dans les années 1950, certains partisans tentent d'intégrer la langue corse à la loi Deixonne (Quenot 2009). Mais ces tentatives seront vaines ; la loi Deixonne autorise l'enseignement de quatre langues régionales et le corse ne figure pas parmi elles.

Les années 1970 seront une période plus fructueuse pour la langue corse. Elle est intégrée dans la loi Deixonne en 1974 et, en 1975, les premières épreuves de langue corse au baccalauréat ont lieu. Très rapidement, les actions autour de la langue corse se multiplient et l'enseignement du corse devient un sujet qui s'inscrit au centre des préoccupations pédagogiques. Et pourtant, dans les années qui suivent, la lutte pour le bilinguisme franco-corse rencontrera une forte résistance du côté de l'État. En effet, écrit Quenot, bien que le bilinguisme de la maternelle à l'université soit voté à l'unanimité par l'Assemblée de Corse en 1983, cette proposition recevra un refus formel du gouvernement français.

[242] Académie de Strasbourg. *Voie bilingue paritaire,* p. 1.

Toutefois, précise Quenot, si au niveau juridique et administratif la langue corse rencontre des obstacles, elle est, depuis longtemps, intégrée dans l'enseignement supérieur avec la création d'un Centre d'études corses en 1957 au sein de la Faculté des Lettres d'Aix. Dès 1981, il devient possible pour les étudiants de poursuivre des études corses à l'Université de Corse pour préparer des diplômes depuis la licence jusqu'au doctorat. D'ailleurs, à l'Université de Corse, l'étude du corse est obligatoire pour tous les étudiants non spécialistes à raison de 24 heures par an.

Aujourd'hui, la place de la langue corse semble être confirmée. A l'école secondaire, les élèves peuvent suivre une filière bilingue ou avoir un enseignement de la langue comme discipline. A l'école primaire, l'enseignement bilingue à parité horaire et l'enseignement du corse existent depuis les années 1980 ; il prenait principalement la forme de classes expérimentales. Plus tard, le statut du corse sera 'validé' par la loi. L'article 7 de la loi de janvier 2002 relatif à la Corse stipule que « la langue corse est une matière enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et élémentaires de Corse ». Le 26 octobre 2007, l'État signe une convention avec la Collectivité territoriale de Corse. Cette convention précise qu'« un enseignement de trois heures hebdomadaires figure à l'emploi du temps de toutes les classes du premier degré ». Et, dans le cas où cette préconisation serait interprétée comme étant obligatoire, le Conseil constitutionnel, dans une décision du 22 janvier 2002 précise :

> « Considérant que, si l'enseignement de la langue corse est prévu «dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et élémentaires», il ne saurait revêtir pour autant un caractère obligatoire ni pour les élèves, ni pour les enseignants; qu'il ne saurait non plus avoir pour effet de soustraire les élèves aux droits et obligations applicables à l'ensemble des usagers des établissements qui assurent le service public de l'enseignement ou sont associés à celui-ci ».[243]

La lettre cadre du Dispositif académique d'enseignement de la langue corse dans le premier degré pour l'année 2012-2013 rappelle les conditions de mise en place de cet enseignement.[244]

En dépit de tous les dispositifs favorisant la promotion et l'enseignement du corse, la langue régionale semble encore perdre du terrain à l'école et dans la famille (Di Meglio 2009, Quenot 2009, Cortier, Di Meglio 2004, Moracchini 2005). Par exemple, Quenot signale que le

[243] Conseil Constitutionnel. *Décision n° 2004-454 DC du 17 janvier 2002. Loi relative à la Corse*, pp. 22-24.
[244] Académie de Corse. *Lettre cadre "Dispositif académique d'enseignement de la langue corse dans le premier degré 2012-2013"*.

nombre d'élèves qui choisissent un enseignement du corse diminue progressivement entre les niveaux 6e et Terminale. L'auteur écrit :

> « les effectifs diminuent à chaque palier, passant d'environ 70% en 6e à 17% en Terminale. […] En 2008, 39,75% des élèves du secondaire suivent un enseignement du corse. Environ 50% d'entre eux sont en 6e et en 5e. Presque 15 ans après la parution de la circulaire Bayrou, ils ne sont que 7,9% à suivre un enseignement en classe bilingue ou en section méditerranéenne ».

Quenot conclut que si « l'enseignement de la langue corse a permis une relative disparition du stigmate afférant à la langue corse », il n'en demeure pas moins que, « en vertu de son statut facultatif, la discipline LCC [langue et culture corses] demeure au bas de l'échelle des disciplines » (Quenot 2009).

Les autorités corses poursuivent, toutefois, les actions pour la promotion de la langue corse. Ainsi, en 2007, l'Assemblée de Corse adopte le « *Plan stratégique d'aménagement et de développement linguistique pour la langue corse 2007-2013 ».* Dans le cadre de ce dispositif, les pouvoirs locaux signent, en 2010, la Charte de la langue corse qui « vise à renforcer l'usage et la visibilité de la langue corse dans la vie sociale et dans l'espace public ».[245] Avec cela, la langue corse a peut-être des chances de survivre au sein de la société.

Bilinguisme : implications et enjeux

Aujourd'hui, de plus en plus, les États sont préoccupés par la question de l'enseignement des langues dans leurs systèmes éducatifs. Le désir du bilinguisme est fort et, pour certains, cet objectif est mieux atteint par un enseignement bilingue. Cet intérêt marqué pour les langues et le développement du bi-plurilinguisme n'a toutefois rien d'étonnant car, force est de constater que de nombreux enjeux sont aujourd'hui liés à cette question.

Tout d'abord, l'effet bénéfique du bilinguisme sur la cognition est démontré par la recherche. En 1962, Vygotsky écrit dans Thought and Language : « a foreign language facilitates mastering the higher forms of the native language. The child learns to see his language as one particular system among many , to view its phenomena under more general categories , and this leads to awareness of his linguistic operations ».[246] Peal et Lambert, dans leur étude

[245] Collectivité Territoriale de Corse. *Signature de la charte de la langue Corse*. p. 1.
[246] Vygotsky, Lev S. *Language and thought*. p.252.

devenue emblématique, montrent que les élèves bilingues réussissent mieux sur les tests d'intelligence que les élèves monolingues (Peal, Lambert 1962). D'autres auteurs mettent en évidence les avantages du bilinguisme au niveau des processus cognitifs de l'individu (Gumperz 1972, Baker 1988, Bialystok 2001, García 2009a).

Toutefois, le développement cognitif de l'individu n'est pas l'unique élément affecté par le bilinguisme. Les enjeux du bilinguisme dépassent de loin l'individuel, ils sont présents au niveau collectif. Ce sont des enjeux sociaux dont parlent Bourdieu et Thomson qui soulignent à quel point les langues et les pratiques langagières sont intimement liées à des formes et des lieux de pouvoir (Bourdieu, Thompson 2001). L'utilisation de la langue peut être définie par le statut social des personnes. Cette même utilisation peut aussi déterminer l'accès des individus à certains lieux. Ce « langage légitime » décrit par Bourdieu et Thomson peut inclure des codes linguistiques différents qui offrent à l'individu l'accès à d'autres espaces.

Les éléments exposés ci-dessous ne sont qu'une partie des enjeux qui sont liés au bilinguisme. Nous ne touchons que très brièvement cet aspect du bilinguisme ici. L'idée est de montrer que, l'enseignement des langues est impacté par de nombreux facteurs, certains visibles d'autres moins apparents. En fin de compte, ce qu'il faut comprendre est que l'enseignement des langues n'est jamais dénué d'enjeux et que parfois, ces enjeux sont si grands, surtout lorsqu'il s'agit d'enjeux sociopolitiques et économiques, que les responsables posent la question du bilinguisme comme un retour sur investissement.

Nous verrons, dans la partie suivante, la mise en place de l'enseignement des langues dans deux systèmes différents, à la Dominique et à la Martinique, et nous ferons l'analyse des différents facteurs influant sur la place des langues dans les écoles dans les deux contextes. Avant d'aborder les éléments de notre enquête sur le terrain cependant, nous discuterons des enjeux d'une éducation comparée et de la méthodologie de la comparaison.

2.4 Éducation comparée et approche comparative

> *« La comparaison relève d'une démarche spontanée de l'homme qui, pour donner sens à une situation nouvelle, la rapporte à quelque chose de connu »*
>
> (Raveaud 2007)

> *« Comparaison sans raison ne serait que ruine de l'âme pédagogique »*
>
> (Porcher 1997)

2.4.1 L'éducation comparée

Précurseur de la discipline, Marc-Antoine Jullien de Paris, en 1817 dans son *Esquisse et vue préliminaire d'un ouvrage sur l'éducation comparée* soutenait que :

> « L'éducation, comme toutes les autres sciences et tous les arts, se compose de faits et d'observations. Il paraît donc nécessaire de former, pour cette science, comme on l'a fait pour les autres branches de nos connaissances, des collections de faits et d'observations, rangées dans des tables analytiques, qui permettent de les rapprocher et de les comparer, pour en déduire des principes certains, des règles déterminées, afin que l'éducation devienne une science à peu près positive. »

De tout temps, le système d'éducation a joué un rôle fondamental dans le fonctionnement de la société, à la fois producteur et produit de la société. A chaque période de l'histoire, le système éducatif a été façonné pour répondre aux besoins de la société, chaque société ayant des objectifs qui lui sont propres. Les Spartes, Platon, la Dynastie Han et les Incas avaient tous développé des systèmes d'éducation qui correspondaient à leur vision sociétale (Coombs 1970).

Il y a plus d'un siècle, Michael Sadler (King 2000) affirmait que l'étude des systèmes éducatifs étrangers permettait une meilleure compréhension de son propre système d'éducation. Dans le contexte contemporain, les propos de l'auteur n'ont en rien perdu de leur pertinence :

> « In studying foreign systems of education we should not forget that the things outside the schools matter even more than the things inside the schools, and govern and interpret the things inside … The practical value of studying in a right spirit and with scholarly accuracy

the working of foreign systems of education is that it will result in our being better fitted to study and understand our own ».

La comparaison peut apporter beaucoup à l'éducation. Elle peut être utilisée au sein de son propre système (intranationale) et avec d'autres systèmes extérieurs (régionale, internationale). Elle permet de mettre au jour les réussites de certains systèmes éducatifs, de s'inspirer de ces réussités, d'améliorer ainsi l'existant et d'innover pour opérer des changements positifs, bénéfiques ou nécessaires pour le fonctionnement de son propre système éducatif (Groux, Porcher 1997).

La comparaison dans le domaine de l'éducation est également le moyen pour les sociétés d'avoir une approche globale de leur institution éducative. L'internationalisation, explique Porcher, est devenue la norme. C'est encore plus vrai aujourd'hui, quinze ans après la parution de l'article de Porcher dans la *Revue française de pédagogie* en 1997. Et cette internationalisation, prédit Porcher, amènera inéluctablement vers une « *internationalisation éducative* ». Nous retrouvons cette idée de globalisation dans le domaine de l'éducation dans les propos de Schriewer qui illustre les « mouvements d'ajustement qui se sont produits à l'échelle mondiale et dans différentes dimensions du secteur éducatif ». L'auteur décrit un phénomène d'uniformisation mondiale de l'éducation et le développement « d'un modèle mondialement accepté d'éducation scolaire » (Schriewer 1997). L'internationalisation annoncée de l'éducation, la mondialisation et ses effets sur l'éducation se retrouvent chez d'autres auteurs (Porcher 2008, Allemann-Ghionda 2006, Perez et al. 2000, Groux 1997).

Le rôle de l'éducation comparée dans les tentatives de faire face à, et de comprendre, ces phénomènes se traduit par un regain d'intérêt marqué pour la discipline, intérêt que Groux interroge, le qualifiant de phénomène de mode en lui-même « comme si on redécouvrait l'éducation comparée sous l'effet du phénomène de la mondialisation (…) sous l'influence des données quantitatives fournies par les organisations internationales ». Nóvoa et Yariv-Mashal mettent en avant les conséquences possibles d'un tel intérêt soudain : « It is a situation that has both positive and negative consequences: on the one hand, it can contribute to reconstitute a field of research that has been unable to distinguish itself as a sound intellectual project over the years; on the other hand, it can be regarded as a vague fashion, and thus disappear as suddenly as it appeared ».[247]

[247] Nóvoa, António et Yariv-Mashal, Tali. *Comparative research in education : a mode of governance or a historical journey?*

Phénomène passager ou pas, Groux souligne l'apport de l'éducation comparée dans l'observation de l'Autre et de Soi-même sur un fond de globalisation. En effet, écrit-elle, « ce regard sur l'autre permet de satisfaire sa curiosité intellectuelle mais aussi de mieux comprendre sa propre situation mesurée à l'aune internationale et de réinvestir de sens dans ses propres pratiques ».[248]

Et nous voilà au centre même de ce qui constitue l'éducation comparée. Définissons donc ce champ de recherche. L'éducation comparée est souvent confondue avec et définie comme une *approche comparative* (Perez *et al.* 2000), ce qui est forcément trop réducteur pour englober l'étendue de ses actions. (Perez et al. 2000) se réfèrent à Halls (1990) et précisent que

> « l'éducation comparée est pourtant plus qu'une démarche : elle constitue un champ au sein des sciences de l'éducation, tout comme la littérature comparée, le droit comparé ou la politique comparée en constituent un au sein de la littérature, du droit ou de la science politique. Elle est omniprésente en éducation, puisque à tous moments, pour mieux comprendre ce que nous vivons, nous faisons appel à d'autres contextes où apparaissent des réalités semblables ou différentes ».

Nous définissons donc l'éducation comparée comme un champ dans les sciences de l'éducation qui prend comme objets d'étude les systèmes éducatifs et les faits éducatifs intra et extra nationaux. Par son approche pluridisciplinaire, elle tâche de les comprendre à la fois en les plaçant dans leurs contextes historique, politique et socioculturel, et en créant des parallèles entre eux pour mieux les percevoir.

Les définitions de l'éducation comparée, si elles sont similaires, mettent en avant certains aspects plus que d'autres. Ces différences sont dues à la complexité du champ d'étude lui-même. L'éducation comparée est donc définie comme étant « une spécialité qui permet, en relation avec des champs disciplinaires variés, d'approcher des réalités éducatives internationales ou nationales, de les étudier par le biais de la comparaison, dans leur contexte global, à des fins cognitives, mais aussi pragmatiques, pour tenter de comprendre les problèmes rencontrés, mais aussi d'améliorer l'existant » (Groux 1997).

Nous relevons ici deux aspects fondamentaux de ce champ de recherche. D'un côté, son approche d'ensemble : « l'éducation comparée approche chaque système, chaque fait éducatif dans sa globalité. Elle en perçoit la cohérence, la spécificité, elle le relie aux contextes,

[248] Groux, Dominique. *L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement.*

historique, politique, linguistique, socio-économique, éducatif, à la société. L'objet d'étude est le système éducatif dans une perspective globale, qui prend en considération tous les éléments du système social. On peut dire qu'il existe une liaison très étroite entre l'éducation comparée, la politique de l'éducation et la planification des systèmes éducatifs » (Perez *et al.* 2000).

D'un autre côté, l'éducation comparée met en regard le Moi et l'Autre, prenant ainsi en charge la dimension de l'altérité, aspect indissociable de ce champ d'étude. Aussi, précise Porcher, l'éducation comparée se situe « à l'articulation entre l'international et le patrimonial » (Porcher 1997).

Afin de mieux comprendre le champ de l'éducation comparée, Nóvoa et Yariv-Mashal affirment qu'il faut le placer dans son contexte historique afin de suivre et de comprendre l'évolution de la spécialité à des périodes différentes et peut-être de mieux appréhender son rôle dans la société contemporaine. Nous présenterons de manière succincte les quatre étapes ou « *périodes de transition* » principales décrites par Nóvoa et Yariv-Mashal. Ceci nous semble tout à faire pertinent, voire essentiel, à la compréhension du développement du champ dans le temps. C'est une évolution chronologique simultanée et indissociable de l'évolution de la société elle-même.

Le dix-neuvième siècle, nous disent Nóvoa et Yariv-Mashal, est un temps de la diffusion du savoir et de l'éducation popularisée. Aussi, avec les possibilités de voyager l'éducation comparée est au cœur du désir de « *Knowing the Other* » (Connaître l'Autre). L'éducation comparée agira donc comme un phare éclairant le chemin des chercheurs et décideurs de l'éducation, exposant les méthodes et coutumes des pays au delà des frontières de la nation mère.

Cette période sera suivie des bouleversements post guerre des années 1920, ce qui engendre la vive volonté de créer un monde nouveau et pour cela, il y a nécessité d'éduquer « un homme nouveau» dans une « école nouvelle » (Nóvoa, Yariv-Mashal 2003) Cela passe par « *Understanding the Other* » (Comprendre l'Autre). Il faut nécessairement changer son regard sur le monde et sur l'autre, adopter ou raviver des philosophies de l'éducation qui permettraient de créer de nouvelles pédagogies, de nouvelles manières d'enseigner pour repenser l'école, lui donner du sens, interroger les valeurs qu'elle véhicule et l'analyser au regard de la société qui l'a produite.

Nóvoa nous dresse un tableau du spectacle chaotique de l'après-guerre : « L'effort pour penser

l'éducation dans un cadre international se renforce au lendemain de la Première Guerre Mondiale ; on a de la peine à imaginer le désarroi des éducateurs de l'époque face à l'évidence que cette « horreur » ait pu avoir lieu dans les pays les plus « civilisés » (c'est- à-dire les plus scolarisés) du monde. Pour la première fois, l'école sera mise en accusation : qu'on se rappelle, par exemple, de la préface d'Adolphe Ferrière à son livre *Transformons l'école* (1920) où il imagine celle-ci comme une création du Diable pour détruire la race humaine. L'Éducation Nouvelle, dont le premier congrès fut réalisé en 1921, se nourrissait de cette méfiance vis-à-vis de l'école « traditionnelle », mais aussi d'un projet de reconstruction des nations à travers un nouvel élan éducatif (Hameline, Helmchen & Oelkers, 1994 ; Hameline, Jornod & Belkaïd, 1995). »[249]

« *Constructing the Other* » (La construction de l'Autre), affirment Nóvoa et Yariv-Mashal, survient dans la période postcoloniale dans les années 1960. L'éducation est vue comme capitale dans le développement social et économique et les approches comparatives vont jouir d'une expansion considérable avec la multiplication des études comparatives à l'échelle nationale et internationale (Schriewer 2004, Schriewer 1997, Groux 1997, Diebolt 1997). C'est d'abord une période d'un certain idéalisme, une rêverie pour un meilleur monde pour tous par le moyen d'une éducation comparée. L'abondance soudaine d'études comparatives, et donc de chercheurs se disant comparatistes, a comme conséquence directe d'apporter un certain exotisme à la discipline (Marmoz 1998). Les études sont souvent faites à l'étranger, et véhiculent ainsi l'idée trompeuse d'une éducation comparée reposant sur l'observation d'un ailleurs lointain. Et, affirme Marmoz, « parmi ces voyageurs, certains, modernes, ont reçu le titre d'expert et partant, ailleurs, pour y mener des études ponctuelles avec les normes de leurs pays, sont revenus spécialistes de cet ailleurs ». Forcément, dans de tels cas, les résultats sont à prendre avec précaution afin d'éviter la formulation de conclusions hâtives, l'emprunt des cheminements qui « font trouver la gloire de la comparaison soit dans l'exotisme soit dans la haute administration internationale ou le contact avec elle ».[250]

S'ensuit cette période des années 2000 « *Measuring the Other* » (Mesurer l'Autre). Ici, le contexte de compétition est évident. Dans un monde où les frontières deviennent de plus en plus virtuelles, et les ressources de plus en plus accessibles aux masses, l'éducation devient le moyen par lequel on peut avoir un « avantage marginal ». Alors, disent Nóvoa et Yariv-Mashal, « The major focus of much of this comparative research is inspired by a need to

[249] Nóvoa, António. *Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte*.
[250] Marmoz, Louis. *La recherche en éducation comparée : une ambition*. pp. 5-8

create international tools and comparative indicators to measure the “efficiency” and the “quality” of education ».

Ce que la description de Nóvoa et Yariv-Mashal de ces *périodes de transitions* apporte, c’est qu’à chaque période, l’éducation comparée a pris en compte les évolutions de la société. Elle éclaire, innove, explore, au nom de l’humanisme et du progrès. Toutefois, les enjeux de l’éducation comparée deviennent de plus en plus importants.

2.4.2 Les enjeux d’une éducation comparée

Certes, on reconnaît l’intérêt des études comparatives en éducation et l’apport qu’elles représentent pour l’évolution du système éducatif et, par extension, pour la société. Mais, c’est justement là que le bât blesse. La nouveauté est une menace latente de changement qui, lui, est une déconstruction (possible) de l’existant, ce qui signifie une modification inévitable de l’être social, c’est-à-dire du Moi, produit du groupe social (Durkheim 1922).

Il s’agit ici d’une double révolte, révolte de l’être social, cet être qui est « un système d’idées, de sentiments, d’habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie » et révolte de l’être individuel « fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu’à nous-même et aux événements de notre vie personnelle ». Puisque, selon Durkheim, un des rôles de l’éducation est d’agir en tant que « moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence » assurant ainsi l’homogénéité vue comme essentielle à la survie de la société, la question motivant cette révolte serait, selon nous : et si on venait à disparaître, à ne plus être, suite à un changement ? Si l’on ne veut pas aller aussi loin, on peut poser la question suivante que n’aurait pas reniée Bourdieu : Et si l’école cessait d’assurer sa fonction de reproduction sociale, que se passerait-il ?

L’individu, motivé par une peur instinctive (ou inculquée ?), peut se révolter face à la nouveauté. Aussi, comparer l’Autre, son système, ses façons de faire, ses différences et ses similitudes, c’est le comprendre. La compréhension amène vers une acceptation de quelque chose qui n’est plus nouveau, ni menaçant dans sa nouveauté. Car, si comprendre l’Autre ne veut en rien dire adopter ses coutumes, connaître l’Autre est synonyme d’évaluation de soi et de ses propres coutumes, parce qu’on aborde toujours l’inconnu à partir de ce qu’on connaît déjà, qui est soi.

Pourtant, l'altérité compose le socle à partir duquel tout s'articule en éducation comparée. Sans *l'Autre*,[251] il n'y point de comparaison. *L'Autre,* affirme Nóvoa, est « la raison d'être de l'éducation comparée : l'autre qui sert de modèle ou de référence, qui légitime des actions ou qui impose des silences, que l'on imite ou que l'on colonise » (Nóvoa 1995).

L'éducation comparée deviendra-t-elle l'éducation tout court ? Tout comme Durkheim avance dans son ouvrage *Règles de la méthode sociologique* que « la sociologie comparée n'est pas une branche particulière de la sociologie ; c'est la sociologie même, en tant qu'elle cesse d'être purement descriptive et aspire à rendre compte des faits », Louis Porcher affirme :

> « l'éducation comparée incarne aujourd'hui l'éducation tout court (…). Elle aussi, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou pas, s'inscrit maintenant dans ce que l'on eût appelé autrefois « le vaste monde » considéré comme une totalité. Il n'existe plus d'école radicalement isolée, séparée, aucun enfant séparé de l'environnement, aucun enseignant radicalement seul, aucun parent dans son quant-à-soi. (…) C'est pourquoi, au sens rigoureux du terme, l'éducation comparée constitue dorénavant l'éducation tout court, qui ne prend sens qu'à un moment donné dans un endroit donné et qui ne se cultive qu'en relations séminales avec des sources homologues dans le monde entier ».

Si on suit le raisonnement de l'auteur, et on le met en parallèle avec les propos de Durkheim qui soutient que l'éducation est « avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence »,[252] un système existant dans un tout, assumant à la fois la conservation de l'homogénéité et la diversité de la société, si on prend en compte les *périodes de transition* décrites par Nóvoa et Yariv-Mashal, on arrive à la conclusion que l'éducation comparée serait à la fois le produit de la société et sa réponse.

2.4.3 Limites de l'éducation comparée

Le chercheur en éducation comparée doit rester vigilant, conscient des limites de ce champ de recherche. Nous soulignons le fait que l'éducation remplit un rôle double, elle modèle la société dont elle est aussi le produit. Aussi, l'éducation, dans une société, ne prend sens que

---

[251] « *L'Autre* » ici désigne ce qui est différent, ce qui existe en dehors de. Cet *Autre* peut être l'individu, un groupe, un fait social, un système, que ce soit au sein d'un même pays ou à l'extérieur. Par exemple, dans une étude comparant les résultats des lycéens en français au baccalauréat du nord de la Martinique et le sud de l'île, *l'Autre* est incarné à la fois par le groupe du nord et celui du sud, chacun étant *Autre* (le contraire de *Moi*) pour l'autre.

[252] Durkheim, Emile. *Education et sociologie*. p. 130.

dans son contexte social, dans les manifestations concrètes de ses réponses face aux besoins de cette société. La structuration elle-même du système éducatif peut être une fenêtre ouverte sur le fonctionnement de cette société, ses valeurs, sa culture, ses modèles de transmission des connaissances. Les propos suivants de Louis Porcher sont convaincants car ils permettent de poser un certain nombre de questions sur les limites de l'éducation comparée, ou plus précisément des possibilités de transfert d'un système vers l'autre :

> « Chaque société a intériorisé les modalités traditionnelles de ses « habitus » éducatifs et ceux-ci sont en effet des habitus, inscrits en nous sans nous, « grammaire générative de nos comportements » (Bourdieu), « orchestration sans chef d'orchestre » (idem) qui nous ont fait partie de ce que nous sommes, et auxquels nous ne sommes pas spontanément disposés à renoncer. Les systèmes éducatifs font partie de nos cultures nationales, et donc de nos cultures personnelles, et l'on voit mal comment et pourquoi nous nous en séparerions ».[253]

Le système éducatif dans son rôle de transmission, a aussi comme responsabilité la conservation de l'identité propre de la société au service de laquelle il se trouve. Cette fonction peut agir comme une entrave à l'évolution du système si les codes régissant le fonctionnement du système sont trop rigides. Une rigidité peut être manifestée, par exemple, par le rejet d'éléments extérieurs produits par d'autres systèmes éducatifs.

L'exclusion totale d'éléments extérieurs à un système éducatif est toutefois rare voire inexistante. De manière générale, les systèmes éducatifs « piochent » ailleurs dans l'objectif d'améliorer leur propre modèle éducatif. Et, c'est justement dans ces emprunts que se présentent certains risques. D'un côté, il existe un danger d'uniformisation en appliquant des systèmes ou des composants de ces systèmes dans des sociétés différentes. D'un autre côté, il est risqué d'appliquer de systèmes ou de composants de ces systèmes dans des sociétés pour lesquels ils ne sont pas adaptés. En fait, la comparaison d'un système éducatif avec d'autres doit avoir un sens pour la société qui compare. Tenter de reproduire à l'identique les pratiques d'un autre système serait comme essayer de mettre une roue de vélo de course sur un vélo de montagne sous prétexte qu'ils sont tous les deux des vélos. Ce serait ignorer que chacun a des spécificités qui sont propres à leur fonction, des spécificités qui leur permettent de répondre aux besoins d'un public particulier. On peut, toutefois, étudier les caractéristiques d'un vélo et adapter un élément pour modifier l'autre, mariant par exemple, tenue de route du vélo de montagne et vitesse du vélo de course. De même, lorsqu'il y a comparaison, il est nécessaire

[253] Porcher, Louis. *Introduction. Education comparée*.

d'établir des critères de comparabilité qui permettent une mise en parallèle des faits observés dans chaque société, ce qui peut donner lieu ensuite à une adaptation éventuelle des pratiques dans la société qui compare. Regnault et Jie-Ying, dans leur analyse du transfert de la pédagogie Montessori en Chine, mettent en garde contre les dangers en éducation comparée d'une approche pragmatique qui « consiste à faire émerger les bonnes pratiques afin de les transférer dans l'autre contexte ». Les auteurs préconisent plutôt l'approche compréhensive qui étudie les similitudes et les différences « en comprenant les phénomènes et les faits éducatifs au lieu de les mesurer et en ne cherchant ni à généraliser ni à transférer » (Regnault, Jie-Ying 2014).

L'approche choisie est donc déterminante pour toute comparaison car, la comparaison conduite de manière irréfléchie peut donner lieu à la création de modèles uniformes basés sur la réussite éducative des sociétés dominantes. Il faut que l'éducation comparée respecte son objectif premier qui est de comparer et de résoudre les problèmes de manière spécifique. Il est essentiel que le chercheur identifie les problèmes communs avant de rentrer au sein des contextes éducatifs pour en étudier leurs spécificités afin de déterminer la comparabilité des composants et leur adéquation au problème pour lequel il cherche une solution.

2.4.4 Méthodologie de l'éducation comparée

La question d'une méthodologie propre à l'éducation comparée a été, pendant longtemps, une sorte de zone d'ombre pour les chercheurs de ce champ. Il était d'emblée évident que la définition *d'une* méthodologie ne serait jamais chose simple et, plus tard, il est apparu que, par nécessité et par logique, compte tenu de son approche pluridisciplinaire, l'éducation comparée appelait à la constitution d'un cadre méthodologique précis regroupant une « pluralité de méthodes » (Groux 1997).

Les chercheurs en éducation comparée doivent porter une attention particulière lors de l'élaboration de leur cadre méthodologique. La mise en garde pour le chercheur en sciences sociales de Norbet Elias (Groux 1997) est tout à fait judicieuse. L'auteur déclare que « les spécialistes de la recherche, les représentants des sciences sociales eux-mêmes, ne disposent guère de normes communes d'auto-contrôle ou de contrôle réciproque qui leur permettraient de distinguer avec la même assurance que leurs collègues des sciences de la nature, entre, d'une part, des produits de l'imagination, arbitraires et personnels – idéaux politiques ou

nationaux – et, d'autre part, des modèles théoriques et réalistes que l'on puisse soumettre à l'examen empirique ».

Groux (1997)[254] identifie trois cadres principaux généralement acceptés au sein de la discipline de l'éducation comparée : le cadre fonctionnel, le cadre structuro-fonctionnaliste et le cadre structuraliste. Pour les résumer, le premier, le fonctionnalisme, rapporte le tout (la société) à la fonction des parties qui le constituent. La société fonctionne grâce aux différents éléments qui eux sont tenus ensemble par « le consensus de ses membres autour de valeurs et de normes fondamentales » (Lugan 2009). Une première critique de cette approche dans son application en éducation comparée est premièrement son absence de « dimension historique ni explicative » (Groux 1997). Deuxièmement, bien qu'elle soit « opératoire » et pourrait donc représenter un certain intérêt pour les recherches en éducation comparée (Groux 1997),[255] selon Lugan, elle serait difficilement compatible avec « une analyse qui plaçerait l'accent sur les éléments dynamiques, les éléments de changement à l'intérieur de ces systèmes sociaux ».

Le deuxième cadre, le structuro-fonctionnalisme, part de ce principe de base que toute société est composée d'éléments ayant chacun une fonction qui aide à maintenir l'équilibre du système. La notion d'action à l'échelle individuelle est introduite dans la théorie du fonctionnalisme par Parsons qui inclut la possibilité de changement et de déséquilibre social. Les actions des individus sont directement liées aux normes du groupe par un processus d'institutionnalisation qui donne lieu à la structure (Lugan 2009). Cette approche va classer l'action selon des sous-systèmes qui tentent de rendre compte de tous les composants du système ainsi que du type d'action possible. Ainsi, l'action est organisée selon quatre sous-systèmes - biologique, psychique, social, culturel. Dans ce sens, le structuralisme revêt une pertinence certaine pour la recherche en éducation comparée qui cherche des liens entre les faits éducatifs ou les systèmes éducatifs.

Le structuralisme définit les faits sociaux comme étant le résultat de processus principalement inconscients, une méthode qui « consiste à repérer des formes invariantes au sein de contenus différents » (Lévi-Strauss 1973). Les individus sont des acteurs de la société, suivant un ordre prédéfini par le système lui-même. L'acceptation du structuralisme pur, où l'individu n'existe

[254] Groux, Dominique. *L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement*.
[255] L'auteure précise que même dans cette fonction, l'approche ne peut être utilisée que de manière assez limitée compte tenu de l'action globale de l'éducation comparée.

qu'en élément translucide sur un fond de structures prédéfinies, ne fait nullement consensus dans le domaine de l'éducation comparée. Nombreux sont ceux qui préconisent la diversité méthodologique parce que, l'utilisation de telle approche ou de telle autre devrait dépendre de l'objet même de l'étude, plutôt qu'une volonté obstinée d'appartenance à un courant de pensée unique.

2.4.5 La comparabilité des systèmes éducatifs

> *« Faudrait-il, à la limite, conclure que la comparaison entre les systèmes d'éducation et, à fortiori, entre tel ou tel trait de ces systèmes est tout aussi arbitraire que la comparaison entre des cultures originales ? »* (Bourdieu, Passeron 1967)

La question de la « *comparabilité des systèmes d'enseignement* » (Bourdieu, Passeron 1967) se pose nécessairement dans une étude comparative. Comment comparer deux systèmes différents ? Qu'est-ce qui définit la comparabilité d'un système par rapport à un autre ?

> « Il est totalement irresponsable de nommer comme on le fait trop souvent, 'éducation comparée', l'établissement d'une relation aléatoire entre deux aspects quelconques de deux (ou plus) systèmes éducatifs différents. Pour qu'une comparaison ait un sens, dise véritablement quelque chose, il est indispensable que les éléments comparés puissent validement l'être. Il est donc impératif (catégoriquement) que soient élaborées les conditions d'une comparaison effective, qui ne soit pas une simple juxtaposition, un télescopage, une liaison choisie au hasard ».[256]

L'importance de la contextualisation dans une étude comparative est soulignée par Bourdieu et Passeron qui mettent en garde contre « *la comparaison abstraite des « produits » du système d'éducation* » parce que, précisent les auteurs, « *l'oubli du contexte suffit à rendre égales les choses inégales et inégales les choses égales* ».[257] Dans la partie précédente, nous avons mis l'accent sur les différents composants de chaque contexte de l'étude, affirmant par cette démarche, la nécessité d'analyser et de comprendre une partie du contexte par son appartenance au Tout. Il est essentiel de comprendre que lorsque nous étudions des « *indicateurs de l'efficacité du système scolaire* » (Bourdieu, Passeron 1967), ces facteurs « *n'expriment qu'un aspect partiel d'une réalité multiple* ».

---

[256] Porcher, Louis. *L'éducation comparée : pour aujourd'hui et pour demain*. p. 285.
[257] Bourdieu, Pierre; Passeron Jean-Claude. *La comparabilité des systèmes d'enseignement.*

Si nous prenons les éléments de comparaison séparément du tout, les isolant de cette réalité multiple, le résultat sera la construction d'une image trouble et déformée. Décontextualiser revient à réduire tout le système à un composant.

Bourdieu et Passeron font le parallèle entre l'étude des systèmes scolaires et la comparaison des systèmes économiques, affirmant qu' « à proprement parler, ils sont incomparables en eux-mêmes, puisqu'ils impliquent, dans leur définition complète, des rapports sociaux, des conséquences ou des présupposés politiques difficilement quantifiables ». La comparaison de ces systèmes, disent les deux auteurs, est toutefois possible si on étudie des facteurs internes et leur rendement mesuré vis-à-vis d'un objectif : « on peut décider de ne mesurer que leur efficacité technique (par exemple, la productivité du travail ou le rythme de travail qu'ils autorisent), c'est-à-dire de mesurer leur aptitude à atteindre une fin univoque comme maximisation de la production ».

Nous revenons toujours au point central qui est notre étude de recherche et nous rejoignons l'idée exprimée par Nóvoa et Yariv-Mashal qui précisent :

> « The focus of Comparative Education should not be on the "facts" or the "realities", but on problems. By definition, the facts (events, countries, systems, etc.) are incomparable. It is possible to highlight differences and similarities, but it is hard to go further. Only problems can constitute the basis for complex comparisons: problems that are anchored in the present, but that possess a history and anticipate different possible futures; problems that are located and relocated in places and times, through processes of transfer, circulation and appropriation; problems that can only be elucidated through the adoption of new zones of looking that are inscribed in a space delimited by frontiers of meaning, and not only by physical boundaries » (Nóvoa, Yariv-Mashal 2003).

Reste alors à définir si, dans l'éducation comparée, on peut parler plutôt de méthode ou d'approche comparative.

2.4.6 Méthode ou approche comparative ?

La comparaison est le simple fait de noter les différences et les similitudes entre deux ou plusieurs choses. Et, dans la recherche, comparer c'est « relever des différences et des points communs en fonction d'un critère qu'il convient de définir au préalable et qui oriente le regard du chercheur » (Vigour 2005). Aussi, il est possible de comparer des choses qui, à

premier abord, semblent si différentes. Il s'agit d'établir un critère à partir duquel la problématique est élaborée. Par exemple, dans une étude sur les ouvriers agricoles et les cadres commerçants, le point de comparaison pourrait être le lieu de travail, l'intérieur versus l'extérieur et l'éventuel impact sur les humeurs des employées dans le milieu professionnel. On compare ce qui est comparable (Durkheim 1894 (2004)) en créant des critères et des catégories de comparaison.

Quel que soit le sujet, l'intérêt de la comparaison dans les sciences sociales réside dans la pluralité des types de comparaison dont dispose le chercheur. Vigour énumère les différentes formes que peuvent prendre la comparaison en commençant par la comparaison dans le temps. L'objet ou les objets d'étude sont observés dans une période donnée, ce qui implique nécessairement un regard historique dans l'analyse chronologique des liens entre deux ou plusieurs objets. La comparaison dans l'espace englobe les travaux qui définissent un cadre géographique ou culturel, telles les études comparatives régionales. De manière générale, même si ce n'est pas systématique, les études comparatives ont souvent une dimension spatiale.

Selon Durkheim, il faut « considérer les faits sociaux comme des choses ».[258] Il affirme qu'il faut « considérer les phénomènes sociaux en eux-mêmes, détachés des sujets conscients qui se les représentent ; il faut les étudier du dehors comme des choses extérieures ; car c'est en cette qualité qu'ils se présentent à nous ». La comparaison des faits sociaux est un apport considérable en ce sens qu'elle « élargit encore le champ de la comparaison et permet d'affiner l'analyse des spécificités de chacun des termes considérés » (Vigour 2005). Il est donc possible d'étudier de manière objective des objets dans le domaine de l'éducation comme la violence à l'école ou encore l'échec scolaire.

Il est rare de trouver une étude comparative qui n'utilise qu'un seul type de comparaison. Nous dirions même que cela est pratiquement impossible à réaliser. Comparer des faits sociaux demande nécessairement la mise en contexte de l'objet, du phénomène, de l'institution étudiés (Bourdieu, Passeron 1967). Cette contextualisation exige l'inclusion de l'aspect temporel. Même si cela n'est pas le point focal de l'étude, il en fait partie et doit être pris en compte dans l'analyse des données. Par exemple, si l'on étudie la corrélation entre le nombre de frères et sœurs et le taux d'échec scolaire en Martinique, il est impératif de définir également un cadre spatial et temporel. L'espace de l'étude est défini d'emblée, mais le cadre

[258] Durkheim, Emile. *Règles de la méthode sociologique*.

temporel dans ce cas doit être plus explicite. Observe-t-on le taux d'échec scolaire il y a dix ans, cinq ans ou deux ans ? Ou encore, le regard critique se porte-il sur les élèves en situation d'échec scolaire présentement ? Quel que soit le cas de figure, la comparaison se fait bien dans un espace temporel fixe ou fixé.

Ceci nous ramène à la richesse méthodologique d'une comparaison multivariée et à la pertinence d'une approche pluridisciplinaire (Vigour 2005) dans le cadre de notre étude actuelle. Comparer deux ou plusieurs objets appartenant à des contextes historiques, politiques et sociolinguistiques différents (ou similaires) n'est pas chose simple. Le chercheur doit en permanence poser un regard global sur ces objets *sui generis* dans leurs contextes particuliers tout en observant chaque entité posée en parallèle vis-à-vis de l'autre. La comparaison, bien plus qu'une méthode, est aussi « une stratégie d'enquête et de recherche qui imprègne l'ensemble de la démarche du chercheur, de la définition de la problématique au choix du terrain, en passant par la construction des données, leur analyse et leur explication ». Elle « constitue une mise en relation spécifique des faits sociaux qui n'est pas réductible à une méthodologie (qualitative, quantitative ou mixte) ou aux analyses et choix théoriques. Il s'agit là d'une stratégie d'enquête incontournable en sciences sociales. La comparaison doit ainsi être conçue comme une démarche, un état d'esprit destiné à déplacer le regard du chercheur. Comparer c'est en effet non seulement accepter de se décentrer, mais également rendre plus exigeants la formulation d'hypothèses et le travail de théorisation ». [259]

Prenant appui sur cette idée, ainsi que sur d'autres exemples de méthodologie comparative (Durkheim 1930), notre présente recherche propose une comparaison de l'enseignement des langues dans les deux îles de la Martinique et de la Dominique en observant les éléments qui nous semblent pertinents, telle l'évolution des politiques linguistiques dans les deux contextes ou encore la représentation des langues et la formation des enseignants et leur incidence sur l'enseignement des langues. Cette étude utilise indéniablement une approche comparative mais, bien plus que cela, elle se place précisément dans le champ de l'éducation comparée.

Nécessairement, le chercheur en sciences sociales, quel que soit son domaine, doit, en lien avec son approche méthodologique, constituer son propre outillage en fonction de l'objet de son étude (Groux 1997). Notre boîte à outils pour la présente étude contient plusieurs méthodes et techniques de recherche à la fois quantitative et qualitative, nous en ferons état en

[259] Vigour, Cécile. *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes,* p. 328.

détail dans la deuxième partie du document lorsque nous présenterons la recherche sur le terrain.

Conclusion

L'enseignement des langues a derrière lui une longue histoire de recherche, d'approches et de théories, de méthodes et de méthodologies. La question de l'enseignement et l'apprentissage des langues s'est toujours posée selon les deux perspectives : enseigner et apprendre. Et, entre ces deux actions, se trouve l'entité intangible, la langue.

En dépit de toutes les études qui ont été menées sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, de nombreux aspects du processus d'acquisition d'une langue restent cachés dans l'ombre. Il en résulte que le didacticien ou le pédagogue ait le sentiment d'avancer en aveugle, incertain de l'effet exact que peuvent produire ses actions sur le sujet apprenant.

C'est sans doute pour cela que l'individu bilingue est un sujet d'étude aussi intéressant pour la recherche. L'éternelle interrogation qui préoccupe le champ de l'acquisition et de l'apprentissage des langues est une question simple dont la réponse nous échappe : *comment apprend-t-on une langue* ? Bien sûr, les réponses sont multiples et la recherche montre que certaines de ces réponses sont valides et observables dans certains cas. Mais, elles ne sont pas absolues dans leur 'vérité scientifique'. En effet, force est de reconnaître que si cela était aussi simple, tout le monde serait bilingue car il suffirait d'utiliser certaines approches infaillibles et toutes les nations seraient bi-plurilingues ! Et, des auteurs comme Chomsky et Krashen seraient à l'honneur pour avoir révélé les secrets de l'acquisition des langues.

Mais, tout cela n'est que phantasmatique et relève de rêveries scientifiques. La réalité est que, tandis que des millions de personnes dans le monde parlent, sans effort apparent, deux ou plusieurs langues, l'école en France rencontre un échec retentissant face à sa mission de produire des citoyens bi-plurilingues.

Nous notons l'essor des études comparées aujourd'hui en France. L'intérêt pour la comparaison réside, d'une part dans le désir d'améliorer l'existant et, d'autre part, dans le constat que d'autres systèmes éducatifs réussissent –en tout cas mieux que la France- à développer le bilinguisme de leurs citoyens. Que font-ils et comment ? Qu'est-ce qui fait que

leur taux de réussite en langues soit plus élevé ? Que peut-on adopter, adapter, emprunter à ces pays ?

Dès lors que ces questions se posent, il faut mobiliser l'éducation comparée. Nous étudions l'Autre et ses façons de faire afin de mieux développer nos propres systèmes. De l'interrogation du monolinguisme non avoué des Etats-Unis, à l'analyse du multilinguisme revendiqué et affiché du Canada, l'étude comparative des contextes différents constitue, à notre sens, une force pour celui qui observe et qui interroge.

Toutefois, les résultats d'une telle interrogation ne peuvent pas être prédits. Nous ne pouvons qu'avancer avec nos hypothèses en guise de guide, et attendre que le terrain même nous apporte des réponses,. C'est en gardant cela à l'esprit que nous proposons, dans la partie qui suit, une présentation des trois temps de notre recherche sur le terrain à la Martinique et à la Dominique.

III

LES TROIS TEMPS DE LA RECHERCHE

3. Les trois temps de la recherche

La recherche

La deuxième partie de notre étude est organisée en trois temps distincts: l'état des lieux, l'expérimentation en milieu institutionnel et l'étude de cas. Cette répartition permet de circuler avec plus de clarté entre les phases successives de la recherche. Ces phases ne sont guère linéaires dans leur déroulement, mais se chevauchent nécessairement puisqu'elles sont interliées. Nous reparlerons ici des objectifs et les hypothèses propres à chacune des étapes.

La phase « état des lieux » est une étape fondamentale qui permet de situer notre sujet dans un contexte précis en visant plusieurs objectifs opérationnels : il s'agit d'une part, d'étudier et de comparer les différents aspects des politiques linguistiques dans les deux îles, de mettre en parallèle la place des langues dans les textes officiels et la place des langues sur le terrain.

D'autre part, il s'agit d'analyser et de comprendre l'incidence de deux facteurs : 1) la représentation des langues chez les enseignants et les chefs d'établissements et, 2) la formation des enseignants à l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales dans les écoles préélémentaires et élémentaires à la Martinique et à la Dominique. Cette première phase de la recherche pose les premières fondations indispensables à la structuration des étapes suivantes. Nous soulignons que, dans nos hypothèses initiales, nous avons interrogé l'impact de la volonté des décideurs politiques à élaborer et à mettre en place des politiques linguistiques dans les deux îles sur l'enseignement des langues à l'école. Cependant, nous n'avons pas pu approfondi cette aspect de notre questionnement. Les raisons pour cela sont données en plus de détail dans la partie 'limites de la recerche'.

La deuxième étape de la recherche introduit notre volet « expérimentation ». Ici, il s'agit d'interroger l'efficacité de la méthode *Total Physical Response Storytelling* (TPRS) de Blaine Ray mise en application dans le cadre d'un apprentissage précoce des langues en milieu institutionnel. Nous chercherons à comprendre l'impact de cette approche sur la motivation des élèves dans une classe de maternelle et sur leur acquisition du vocabulaire et des structures grammaticales dans la langue étrangère. Les indices de motivation sont principalement la participation des élèves lors des séances de TPRS ainsi que leur engagement sur la durée du projet. Les indices de l'acquisition de la langue sont principalement la compréhension et la production dans la langue. Notre objectif ici est d'analyser la transition possible de la formule « cours de langue » vers le bilinguisme à l'école maternelle en suivant les premiers signes de l'émergence de la langue chez les jeunes apprenants.

La troisième et dernière phase de cette partie présente une étude de deux cas et explore les possibilités qui sont offertes pour l'apprentissage d'une langue en dehors du cadre scolaire. Cette étape est importante pour notre recherche pour deux raisons principales :

D'abord, elle présente une étude longitudinale au cours de laquelle deux enfants ont été suivis sur une période de trois ans et leur progression dans l'acquisition de la langue étrangère notée. Deuxièmement, et en lien avec la première raison, elle permet d'interroger les problématiques de l'acquisition d'une langue seconde chez le jeune apprenant, et de mettre au jour les questions que tout éducateur en langues se doit de poser : comment l'enfant acquiert-il une autre langue ? Quelles stratégies sont mises en place pour le développement du lexique et pour l'assimilation des structures d'un nouveau système linguistique ?

Les volets « expérimentation » et « étude de cas » ouvrent sur la quatrième partie de notre étude : les propositions pour une éducation bilingue préélémentaire et élémentaire dans les îles de la Martinique et de la Dominique.

3.1 L'enseignement des langues à la Martinique et à la Dominique : résultats d'une enquête

Comme nous l'avons précisé plus haut, l'objectif de cette partie de l'étude est d'interroger la place des langues vivantes étrangères et régionales dans les écoles primaires des îles de la Martinique et de la Dominique. Il s'agit d'une part d'analyser les relations entre politiques linguistiques, les textes officiels et l'enseignement des langues sur le terrain et, d'autre part, d'observer les facteurs éventuels qui influent sur la place des langues étrangères et régionales à l'école.

Notre première hypothèse affirme que la capacité de l'enseignement à répondre aux attentes et objectifs fixés dans les textes officiels vis-à-vis des langues, sera influencée par l'écart entre l'enseignement même et les textes qui le régissent. Afin de répondre à cette hypothèse, nous avons mené une enquête auprès des enseignants et des chefs d'établissements dans les écoles maternelles et élémentaires dans les îles de la Martinique et de la Dominique. Cette enquête regroupe 75 professeurs des écoles et 14 directeurs d'écoles à la Martinique, et 95 enseignants et 8 directeurs des écoles à la Dominique. Avant de mener l'enquête, afin d'examiner la faisabilité de l'étude, nous avons mis à l'épreuve les outils méthodologiques élaborés dans le cadre de la recherche et leur pertinence pour le recueil des données sur le terrain.

Cette mise à l'épreuve s'est faite en deux temps. En premier lieu, nous avons élaboré un questionnaire à l'intention des enseignants et une grille d'entretien à l'intention des directeurs d'écoles. « *Le test du questionnaire* », nous précise Fenneteau,[260] « constitue une opération extrêmement importante. Il peut être précédé par une vérification confiée à un expert ». Nous avons donc soumis ce questionnaire à une statisticienne en sociologie, puis à une statisticienne en éducation. Notre démarche visait à conserver la dimension pluridisciplinaire de notre recherche tout en interrogeant à la fois la pertinence de l'outil questionnaire dans sa capacité à recueillir les données indispensables à cette recherche, et la pertinence des questions posées non seulement dans leur contenu mais également dans leur forme et enchaînement.

Deuxièmement, parce qu'il « doit toujours être effectué auprès de la population concernée par l'enquête », nous avons mené une étude exploratoire dans deux écoles primaires, une à la Martinique et une à la Dominique.

[260] Fenneteau, Hervé. *Enquête: entretien et questionnaire*.

> « Il y a deux façons d'interroger les individus lors du test. La première technique consiste à demander aux personnes participant au test de répondre au questionnaire en réfléchissant à voix haute, en présence d'un enquêteur qui enregistre librement leurs propos. (…) Quand la seconde technique est utilisée, les personnes interrogées commencent par répondre au questionnaire comme elles le feraient s'il était administré normalement » (Fenneteau 2007).

En raison des limites temporelles, nous avons utilisé la deuxième technique, c'est-à-dire que nous avons suivi le même mode d'administration du questionnaire prévu pour l'enquête finale. Nous nous sommes donc rendue dans une école primaire sur chaque île, et nous avons discuté de notre travail de recherche avec le directeur. Nous avons obtenu son autorisation de distribuer les questionnaires aux enseignants qui ont accepté de le remplir. Nous avons également mené des entretiens semi directifs avec les directeurs des écoles.

Parallèlement à cette démarche d'évaluation, chaque questionnaire comportait une fiche permettant aux enseignants de l'évaluer. Les questions portaient sur le temps mis par les participants pour remplir les questions, la clarté des consignes et des questions, la complexité éventuelle des questions et les espaces fournis pour les réponses ouvertes. Pour chaque question de la fiche, les participants devaient répondre en cochant simplement des cases, ou bien ils avaient aussi l'option de compléter leurs réponses avec un commentaire rédigé.

A la Martinique, nous avons déposé les questionnaires dans une école primaire publique le 24 janvier 2011 et nous les avons récupérés le 28 et 31 janvier et le 1er février 2011. Parmi les sept questionnaires déposés à l'école, nous avons pu en récupérer trois, le directeur de l'école n'étant pas disponible pour un entretien le jour du dépôt des questionnaires, et absent lors de nos visites par la suite. Nous avons mené un entretien avec le directeur d'une autre école primaire. A la Dominique, le questionnaire test a été déposé dans une école primaire publique le 08 février 2011 et récupéré le 11 février 2011. Nous avons pu récupérer cinq des six questionnaires déposés. Nous avons eu un entretien semi directif avec la directrice de l'école.

Les résultats de l'étude exploratoire nous ont permis de cerner certaines limites de notre questionnement. S'il est vrai que « l'étude des réponses doit être effectuée avec prudence, car le nombre de personnes interrogées dans un test est très faible » (Fenneteau 2007), les informations fournies par ce groupe test peuvent se révéler d'une pertinence d'une grande valeur pour l'étude. Par exemple, dans notre questionnaire pour les enseignants de la Dominique, nous avons omis le « *Dominican English* » dans les langues locales après des entretiens informels de la pré-enquête avec trois enseignants de l'île qui affirmaient que cette

variation de l'anglais était considérée comme du « broken English », de l'anglais cassé ou mal parlé, elle était écartée de l'enseignement par les enseignants à l'école. Elle n'était pas considérée comme une langue, au contraire, loin de là, et elle était très mal perçue. Afin d'éviter toute confusion dans les statuts entre variations, langues et dialectes, nous avons choisi de ne pas proposer le *Dominican English* dans les choix des langues locales à la Dominique. Les langues régionales (local languages) faisaient référence au kwéyòl (French creole) et au kokoy (English creole).

Or, dans trois des cinq questionnaires, les enseignants nous informent que les enfants utilisent une langue autre que l'anglais et le créole pour communiquer entre eux et un enseignant souligne dans ses réponses ouvertes l'existence de plusieurs dialectes à la Dominique, un de ces dialectes étant la langue maternelle de la majeure partie de la population. La question du *Dominican English* et son statut de basilecte face à l'anglais standard de l'île, en position d'acrolecte,[261] se pose donc.

Situé à une extrémité du continuum par rapport à l'acrolecte, le basilecte, au fil du temps et avec l'évolution de sa structure linguistique, peut donner naissance à une langue. Cela est le cas, par exemple, du créole à base lexicale française parlée à la Martinique et à la Dominique (entre autres), du kokoy à la Dominique et du créole Jamaïcain à la Jamaïque, les deux derniers étant des créoles à base lexicale anglaise. Ici, le conflit entre basilecte et acrolecte (Delumeau 2005) se manifeste dans ces premières réponses des enseignants à la Dominique. Nous reviendrons sur ce point un peu plus loin dans cette partie.

Ce qui nous interpelle ici, pour l'instant, c'est plutôt le choix de « l'autre » langue dans le questionnaire :

> « L'étude des réponses peut également révéler que beaucoup d'individus ont tendance à choisir la modalité « Autre. Précisez… ». Il convient, dans ce cas de compléter la liste des modalités ».

Aussi, afin d'apporter plus de précisions sur les langues locales utilisées, nous avons modifié le questionnaire final pour inclure le choix *Dominican English*. La présence de cette variable

[261] Les termes basilecte et acrolecte désignent deux variétés d'une langue situées à deux extrémités d'un continuum, l'un ayant un statut d'infériorité (le basilecte), l'autre un statut de supériorité (l'acrolecte). Entre les deux éléments du continuum se trouve le mésolecte, une sorte de terrain de compromis, une interlangue à l'intérieur des variétés, l'interlecte, si on utilise la terminologie de Prudent Delumeau, Fabrice. *Variation et diglossie en contexte guadeloupéen: quelques éléments de réflexion*.

permettrait également de recueillir des données sur la perception des enseignants vis-à-vis de cette variation.

L'étude test nous a également permis d'anticiper d'éventuelles difficultés dans la mise en œuvre de l'enquête finale. La réception de notre projet de recherche par les directeurs et les enseignants dans les îles lors de l'étude test nous a donné une indication de l'accueil général réservé au projet pour la durée totale de l'étude. A la Dominique, s'introduire dans le milieu scolaire pour y travailler en tant qu'étudiante-chercheure est plutôt simple. Le chercheur est perçu comme porteur de savoir vers d'éventuelles possibilités d'amélioration du système. Les enseignants et les directeurs portent aussi un grand intérêt au travail d'une native du pays qui poursuit des études supérieures. Ils expriment le désir de l'aider.

A la Martinique, d'emblée, l'accueil de l'étudiante-chercheure est plus modéré. Voici un extrait de nos notes prises lors de notre première rencontre avec les enseignants d'une école primaire à la Martinique :

> « Lundi 24 janvier 2011 : sept questionnaires ont été déposés dans l'école primaire test en Martinique. Les explications orales avec une reformulation écrite sont données au directeur de l'école. Il nous reçoit à l'heure de la récréation et nous dirige vers trois enseignants dans la cour. Il nous présente et nous leur expliquons le projet. Un des enseignants nous invite à nous adresser à une autre enseignante parce que, dit-il, elle enseigne les langues. Nous précisons que l'enquête s'adresse aux enseignants principaux des classes qu'ils enseignent une langue ou non. L'enseignant prend le questionnaire. Une autre enseignante est assise. Jusque-là, elle a gardé la tête baissée, les yeux sur son téléphone portable. Elle montre quelque chose aux deux autres qui rient. L'enseignant qui a pris le questionnaire lui rappelle que nous attendons. Elle nous dit que l'autre enseignant de maternelle sera plus apte à répondre qu'elle et nous indique la salle de classe. Nous lui expliquons que c'est un état des lieux qui concerne tous les enseignants. Elle accepte le questionnaire. Le premier enseignant qui a pris le questionnaire le tend maintenant vers une autre enseignante tout en m'expliquant qu'elle peut mieux répondre que lui et que, de toute façon, elle est du même niveau que lui. Nous lui disons qu'il est aussi important d'avoir l'avis des enseignants hommes. Il tend le questionnaire vers l'autre enseignant du groupe, un homme grisonnant. Ce dernier refuse ».

Nous découvrons que récupérer les questionnaires est une opération encore plus délicate que de les déposer. Le directeur est absent, l'assistante ne trouve pas les documents, on nous invite à les récupérer dans les classes des enseignants, une enseignante a donné sa copie à une autre en maternelle (plus apte maintient-elle) qui ne l'a pas rempli parce qu'elle ne fait pas de

langues. Elle dit être désolée parce que si elle avait reçu ces informations que nous lui donnons maintenant elle aurait sûrement agi autrement, que nous l'aurons le lundi suivant. A notre retour, nous récupérons un questionnaire au bureau du directeur et passons dans les classes où nous en récupérons un autre d'un enseignant absent à la fin de la semaine précédente. L'enseignant de maternelle nous présente ses excuses. Elle l'a oublié. Nous le récupérerons mardi. Nous n'aurons pas les autres questionnaires.

Le détail de ces notes, en rétrospective, nous permet d'apprécier certaines difficultés rencontrées lors de notre enquête sur le terrain. Nous reviendrons sous peu sur ces obstacles qui freinent de manière considérable le déroulement d'une recherche.

L'étude préliminaire a eu comme conséquence la modification de certaines questions ainsi que de la forme du questionnaire. Certaines questions supprimées ont été rajoutées dans le corps du questionnaire comme indiquent nos notes retranscrites ci-dessous :

> « Du fait de la différence possible entre définition et représentation des langues régionales et leur enseignement, certaines questions qui avaient été supprimées (ex : quelle langue régionale avez-vous déjà enseigné ?), ayant simplement une qualité informative sans véritable apport à la problématique, ont été rajoutées au corps du questionnaire après l'étude test à la Dominique. En effet, les réponses de certains enseignants laissent apparaître une possible confusion quant à la définition du terme « langue locale ». Par exemple, selon la directrice de l'école, il n'y a pas d'enseignement d'une langue locale à l'école. Or, plusieurs enseignants disent qu'il y a bien un enseignement de la langue locale dans une classe et affirment en avoir eux-mêmes reçu un pendant leur scolarité. Manifestement, il y a soit confusion concernant la signification des « langues locales », soit confusion sur la définition même du terme « enseigner » qui se confond avec le fait « d'utiliser la langue pour parler ou pour échanger avec les élèves », soit il y a véritablement un enseignement des langues locales à une échelle réduite. Nous demandons des précisons dans le questionnaire final afin de clarifier ce point ».

Notre souci méthodologique était de répondre aux questions de Salant et Dillman[262] sur le test du questionnaire :

- Les répondants comprennent-ils tous les mots?
- Les répondants interprètent-ils les questions de façon similaire?
- Chaque question fermée a-t-elle une réponse qui correspond à chaque répondant?

[262] Salant, Priscilla ; Dillman, Don. *How to conduct your own survey*.

- Le questionnaire génère-t-il une réponse positive qui incite les personnes à le compléter?
- Les réponses proposées sont-elles exactes? (Y a-t-il des réponses qui manquent? Les questions donnent-elles lieu à des réponses intelligibles?)
- Certains aspects du questionnaire suggèrent-t-ils un biais de la part du chercheur?

Ces questions élucidées, nous pouvons expliquer de façon plus détaillée les choix méthodologiques de l'enquête.

3.1.1 Entre quantitatif et qualitatif : méthodologie d'une enquête

Face à la question du choix relatif à la méthodologie de la recherche en sciences sociales, Fenneteau souligne « la complémentarité entre les investigations qualitatives et quantitatives », deux approches qui « se complètent et s'enrichissent mutuellement » et Louis Porcher écrit dans son article « Nécessité et insuffisances de la quantification » :

> « Les évidences immédiates, celles de notre perception, celles de notre affectivité, doivent impérativement être « dépassées » (eut dit Hegel) pour que notre activité scientifique puisse commencer. Il faut comprendre qu'elles sont illusions, trompeuses, et qu'on ne saurait rien bâtir sur elles. « La vérité est fille de la discussion et non de la sympathie ». Cette phrase célébrissime de Bachelard, nous devons reconnaître, je crois, qu'elle n'est pas toujours respectée (et c'est un euphémisme) dans nos sciences sociales et humaines ».[263]

Nous comprenons bien que la « nécessité d'étudier le système éducatif en relation avec le contexte oblige les chercheurs en éducation comparée à connaître et à utiliser – dans une certaine mesure – toutes les méthodologies et techniques propres aux sciences humaines » (Perez *et al.* 2000). L'importance des approches qualitative et quantitative et leur pertinence nous sont apparues d'emblée dès le commencement de notre recherche. Ainsi, nous inscrivons notre étude dans une approche comparative globale à la fois quantitative et qualitative avec l'utilisation de plusieurs méthodes de recueil de données.

[263] Porcher, Louis. « Nécessité et insuffisances de la quantification ». p. 73 In *Fabrique de la recherche en éducation*, Groux Dominique (dir.).

3.1.1.1 Questionnaires et entretiens

L'outil qu'est le questionnaire vise à recueillir des données auprès d'une population d'un effectif important. Le type de données à recueillir détermine la taille de l'échantillon à étudier qui détermine l'outil de recueil des données. Les informations quantifiables et quantifiées sont précieuses pour établir un état des lieux. Les questionnaires dans le cadre de cette étude ont été élaborés avec le logiciel Sphinx. La collecte des données et les traitements et analyses ont également été effectués avec ce logiciel.

La récolte de certaines informations nécessite une approche plus individuelle. Les questions relevant de la place de telle ou telle langue dans l'enfance du sujet, par exemple, ou au sein de sa famille peuvent être posées par le biais d'un questionnaire. Le risque de réponses courtes, sans profondeur et donnant peu d'éléments exploitables, est plus grand dans ce cas. De manière générale, le répondant répondra plus librement à l'oral, en parlant de ses expériences de vie, qu'il ne l'écrira.

Ainsi, dans le cas des directeurs des écoles, nous avons souhaité observer l'impact éventuel de leur représentation des langues sur l'enseignement des langues dans leur établissement. Et, pour recueillir certaines informations, nous avons mené des entretiens semi directifs. Ces entretiens ont eu lieu suite à des courriers envoyés en 2010 aux chefs d'établissements à la Martinique et à la Dominique. Ces courriers ont été suivis d'appels téléphoniques pour les prises de rendez-vous avec les directeurs en 2010 et en 2011. Nous parlerons un peu plus loin du chemin parcouru du premier contact avec les écoles jusqu'à la « fin » de l'enquête.

3.1.1.2 Récit d'un travailleur en terrain accidenté : limites et difficultés

> « Il semble banal de mentionner que le travail d'enquête comporte des difficultés de toutes sortes. Elles sont inévitables. Et chacun est supposé s'en tirer sans qu'il soit besoin d'en faire état. Le simple fait d'aboutir à un rapport d'étude constitue la preuve que l'idéal de la connaissance a triomphé des contingences ordinaires. Celles-ci, dès lors, semblent pouvoir être oubliées ou soigneusement cachées, selon une pratique courante » (Bizeul 1999).

La thèse est le produit d'un travail de longue haleine, le fruit greffé d'un questionnement, présenté en toute son unicité sur un plateau garni de théories et de données d'enquêtes, d'expérimentations et de discussions. De la greffe à la floraison, au port du fruit et à la cueillette, la besogne du chercheur est longue et parfois ardue. Et, si le fruit peut être d'une

beauté admirable ou d'une allure alléchante, le travail pour le produire est bien souvent peu glorieux, plein de « déconvenues et de biais ». Il convient toutefois, de présenter un tableau descriptif de ces dites « déconvenues du chercheur », puisque, « en réalité, (elles) sont loin d'être insignifiantes. Elles conditionnent le résultat de son travail. En faire état, leur donner un sens, comporte plusieurs avantages : rendre le chercheur plus attentif aux limites de son entreprise, donner au lecteur un moyen utile pour se faire une idée de la valeur de l'étude, offrir au travail de recherche une image moins édulcorée, et en cela moins ésotérique, à ceux qui débutent ».[264]

Nous pouvons formuler les difficultés rencontrées de façon concise :

- Lenteurs administratives (délais pour l'accord d'une subvention de recherche par les services du rectorat ; délais dans la remise d'un titre de séjour qui autorisait le retour à la Martinique) ;
- Réticences des écoles à la Martinique à participer à l'étude ;
- Lenteurs des enseignants et des directeurs ;
- Limites temporelles ;
- Réduction de l'échantillon à la Martinique qui comptait initialement 33 écoles : 13 écoles primaires publiques, 5 écoles primaires privées ; 11 écoles maternelles publiques, 6 écoles maternelles privées avec un total de 195 enseignants.

Détaillons à présent les difficultés relatives à notre enquête en Martinique.

Sur les treize écoles primaires publiques : les questionnaires de sept écoles ont pu être traités. Des six autres écoles : deux écoles affichaient un taux de non réponses ou de non retour des questionnaires élevé ; dans les quatre autres écoles, deux n'ont pas rendu les questionnaires malgré de nombreuses relances. Nous nous sommes rendue dans une des écoles à six reprises. Appeler avant notre venue ne semblait pas influencer le cours de choses, on nous donnait rendez-vous avec la promesse que tout serait prêt, puis nous étions accueilli par des excuses : on a oublié, on n'a pas eu le temps… Dans les deux écoles restantes de l'échantillon, après une période de quelques semaines, l'une nous donnait une réponse négative, l'autre restait muette. En cours de route, en remarquant la réticence des enseignants à participer à l'étude, nous avons dû sélectionner trois autres écoles pour remplacer des écoles de l'échantillon.

[264] Bizeul, Daniel. *Faire avec les déconvenues. Une enquête en milieu nomade*.

Trois écoles primaires privées parmi les cinq de l'échantillon ont participé à l'enquête. Dans la première école, nous recevons un refus systématique à notre demande d'être reçue par la directrice. A plusieurs reprise on nous demande de rappeler à une date ou à une période précise (après telles ou telles vacances scolaires, par exemple). Les appels sont cependant infructueux. Joindre les écoles par téléphone s'est révélé être un jeu parfois frustrant pour notre entreprise. Après plusieurs essais téléphoniques, où il a fallu jongler avec les horaires de la journée à l'école et l'emploi du temps des directeurs (qui pouvaient être en classe, en réunion, en formation, en déplacement, ou en tout autre lieu d'une liste non exhaustive), nous avons été obligée quelques fois de nous rendre en personne à l'école dans l'espoir d'être reçue par le directeur. Il nous est, en effet, arrivé de ne pas être reçue et de repartir bredouille. Tout ceci figure sur la fiche technique du chercheur. Ainsi, après des heures de marche, et des centaines de kilomètres parcourus dans des taxis collectifs et d'autres transports publics, le fait de se heurter à un mur en s'entendant dire « *je n'ai pas le temps* » ou bien « *je suis débordé* » pousse le chercheur à trouver des moyens imaginatifs pour arriver à ses fins !

Nous avons pu travailler dans cinq des onze écoles maternelles publiques et deux écoles maternelles privées de l'échantillon. Ceci était principalement lié à des contraintes temporelles et des retards engendrés par la lenteur du processus de récupération des questionnaires. Aussi, sur les trente-trois écoles de notre sélection initiale, dix-sept écoles ont participé à l'enquête, soit la moitié de l'échantillon initial.

Il est à noter que lors du dépôt des questionnaires, la présence et les explications de l'étudiante-chercheure ne semblent pas peser dans la balance pour assurer la participation des enseignants.

> « Les raisons imaginées à la présence du chercheur vont en partie orienter la façon de se conduire envers lui : le tenant à l'écart ou l'invitant; répondant à ses questions ou les ignorant; lui offrant un discours de circonstance, ou bien au contraire lui parlant avec sincérité, lui faisant part d'informations cruciales, le mettant en contact avec des interlocuteurs utiles. Son discours de présentation n'est qu'un élément parmi d'autres permettant de le situer et d'envisager ses intentions, et, le plus souvent, c'est un élément de peu de poids par rapport aux informations tirées des circonstances de la rencontre et des indices attachés à sa personne ». (Bizeul 1998)

Si certains enseignants se disent très intéressés par la portée pédagogique d'une telle recherche, d'autres, par leur manque d'enthousiasme, expriment très probablement le ressenti

qui pourrait être à la base de la méfiance qu'éprouvent la majorité des enseignants Martiniquais à notre égard. En effet, quelques-uns des enseignants nous informent qu'ils participeront volontiers à l'étude puisque, selon eux, nous pourrions leur apporter des éléments pédagogiques pour mieux enseigner la langue et ils sollicitent même parfois des conseils tout de suite. Du point de vue de la majorité des enseignants, nous représentons l'étranger inquisiteur, chercheur d'informations, fossoyeur de failles inévitables, et éventuel porteur d'évaluation critique.

Les enseignants, pour la plupart, semblent méfiants vis-à-vis du chercheur avec ses explications « trop vertueuses pour être sensées et innocentes » (Bizeul 1998). Aussi, la réticence des enseignants se fait ressentir même dans les cas où nous avions été présentée en personne aux membres de l'équipe (lors de la récréation, d'une réunion des professeurs des écoles ou encore personnellement dans les salles de classes) par le directeur lui-même. Ils seraient sans doute en accord avec Lapassade qui affirme que « toute recherche est plus ou moins déguisée: aucun chercheur n'avoue directement tous les buts de son enquête » (Lapassade 1992).

Il était évident que notre présence d'enquêteur était gênante et notre étude auprès des enseignants a pu se faire en partie du fait que, comme l'avance Wax (Bizeul 1998), dans les relations entre sujets et chercheur, les premiers « accepteront ou toléreront sa présence parce qu'il aura été recommandé par un parent, un ami ou une personne qu'ils respectent ». Dans notre cas, cette personne intermédiaire est le directeur de l'établissement. Même dans ce cas, un accueil positif n'est pas systématique puisque cet accueil dépend des relations entre le directeur et les enseignants. Certains ont clairement affirmé avoir déjà une charge de travail trop lourde pour s'occuper d'une chose dont ils ne voyaient pas l'intérêt immédiat.

En raison de tous ces éléments, l'échantillon final de la Martinique s'est composé de 75 enseignants, soit 21 enseignants d'écoles maternelles et 54 enseignants d'écoles élémentaires ou primaire.

Pour clôturer cette présentation des limites de la recherche, nous revenons sur l'hypothèse évoquée dans l'introduction de cette troisième partie qui concernait la volonté des décideurs politiques à élaborer et à mettre en place des politiques linguistiques. Plusieurs éléments en cours d'étude ont influé sur notre recherche.

Dans le cas de la Dominique, nous avons conduit plusieurs entretiens informels avec des décideurs de l'Éducation nationale à la Dominique : Responsable de planification des programmes scolaires, Responsable de l'éducation préélémentaire, Responsable de la planification en éducation, Responsable du programme de français à l'école primaire. Ces entretiens ne nous ont pas permis toutefois d'avancer dans nos enquêtes car les personnes que nous avons interrogées, si elles voulaient bien nous aider, nous informaient qu'elles n'avaient pas d'informations sur la question de l'enseignement des langues dans le premier degré. Elles nous dirigaient vers d'autres personnes qui elles, ne pouvaient rien fournir comme données concrètes. Il semblait que personne n'avait une idée claire de qui était véritablement responsable et de ce qui se passait en ce qui concernait l'enseignement des langues à l'école primaire.

Dans le cas de la Martinique, nous avons dû lutter pendant plus d'un an afin d'avoir une convention de recherche pour pouvoir commencer les enquêtes et l'expérimentation dans les écoles. Le temps et les difficultés d'accéder aux personnes responsables constituaient de véritables obstacles à notre enquête. En raison de ces éléments, nous avons fait le choix d'aborder la question à partir de l'étude des textes : l'existence des textes officiels et leur mise en place sont alors prises comme indices d'une certaine volonté des décideurs politiques vis-à-vis des langues à l'école.

3.1.2 Présentation des résultats

La présentation des résultats de notre étude se fera selon les trois temps de la recherche. Nous présenterons d'abord les résultats des enquêtes à la Martinique et à la Dominique. Ce sont les données qui ont été recueillies par le biais des questionnaires et des entretiens. Nous avons regroupé les réponses afin de répondre de façon lisible à notre questionnement initial. Nous traiterons les éléments de façon systématique, d'abord du contexte martiniquais de l'étude, puis du contexte dominiquais, pour ensuite les comparer et discuter de nos constatations.

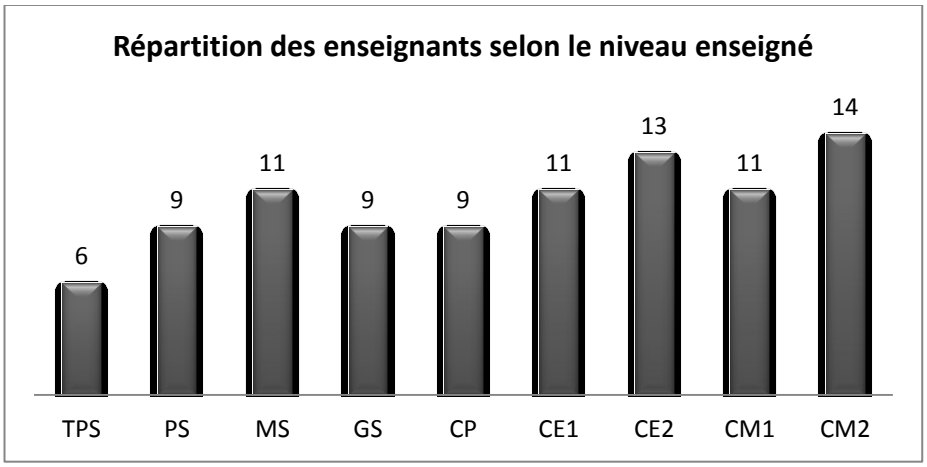
3.1.2.1 Les langues vivantes étrangères et régionales à l'école à la Martinique

Le questionnaire[265] distribué aux enseignants des écoles maternelles et primaires à la Martinique, comporte 45 questions regroupées en 8 parties : renseignements généraux, langues de communication, enseignement des langues régionales, enseignement des langues étrangères, ressources, formation, représentation des langues et caractéristiques sociodémographiques.

Les 75 enseignants de l'échantillon en Martinique sont repartis dans les écoles privées et publiques comme suit : 49 enseignants des école publiques, 12 enseignants des écoles privées et 14 enseignants des écoles privées avec subventions de l'État.

Les enseignants sont groupés, selon le niveau enseigné, sur une échelle 'effectif : niveau enseigné' plus ou moins homogène avec les extrémités de l'échelle présentant un écart avec 6 enseignants en section des Tout petits et 14 enseignants au Cours Moyen 2.

Graphique 1 - Répartition des enseignants selon le niveau enseigné[266]



3.1.2.2 Caractéristiques démographiques des participants

Les participants de l'étude sont majoritairement des femmes à plus de 85% de l'effectif total. La majorité des enseignants est âgé de 29 à 43 ans. Nous avons supprimé les deux modalités 19-23 ans et 24-28 ans, pour lesquelles il n'y avait aucune observation. La tranche d'âge 29-33 compte 15 enseignants, tandis que celle des 34-38 et 39-43 comptent

[265] Voir document en Annexe 1.

[266] Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (4 au maximum).

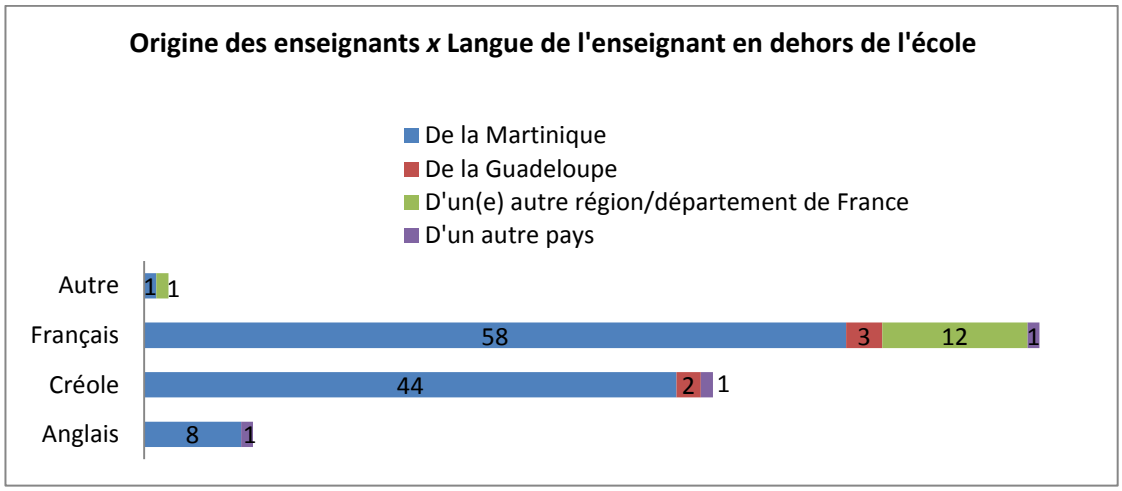
chacune 16 répondants. 12 enseignants sont âgés de 49 à 53 ans, 5 ont entre 44 et 48 ans, 7 ont 54 à 58 ans et 3 sont âgés de 59 à 63 ans. Pratiquement 90% des enseignants ont un diplôme universitaire : 22,70% disent avoir un DEUG, 48% ont une licence, et 17,30% ont un diplôme de Master.

3.1.2.3 Les langues des enseignants

Les auteurs de la « *Convention de partenariat pour le développement et la structuration de l'enseignement du créole à l'école publique* » affirment que « la langue créole est parlée dans la totalité du territoire de la Martinique » et « les Martiniquais sont bilingues ».

Lorsqu'on croise les variables « langue de l'enseignant à l'extérieur » et « origine », on notera que la majorité des enseignants d'origine martiniquaise disent parler la langue créole dans leur vie privée. Pour la question « vous êtes originaire de…» nous avons supprimé les modalités pour lesquelles il n'y a aucun effectif : « de la Guyane », « d'un autre DOM/TOM ».

Graphique 2 - Origine des enseignants et langues utilisées en dehors de l'école



A l'exception d'un enseignant d'origine martiniquaise, la population étudiée dit parler le français dans le cadre de leur vie privée. 62,70% de l'échantillon affirme utiliser le créole en dehors de l'école. Les individus appartenant à cette catégorie sont d'origine martiniquaise, guadeloupéenne, avec une personne de l'île de la Dominique.

3.1.2.3.1 Enseignement des LVE et LVR à l'école primaire à la Martinique : quelle application des textes officiels ?

3.1.2.3.1.1 Enseignement des langues vivantes étrangères

> **« Dès le cours préparatoire, une première sensibilisation à une langue vivante est conduite à l'oral.** Au cours élémentaire première année, l'enseignement d'une langue associe l'oral et l'écrit. Il privilégie la compréhension et l'expression orale »[267]

Selon les chiffres, 77,1% des classes ont un enseignement d'une langue vivante étrangère, ou LVE, au moment de l'administration du questionnaire, c'est-à-dire entre janvier 2011 et juin 2012. Rappelons-nous que depuis la rentrée 2008, l'enseignement d'une langue étrangère est obligatoire dès le CE1 à raison d'une heure et demie par semaine (Ministère de l'Education Nationale 2013a).[268] Du Cycle 1 jusqu'à la première année du Cours élémentaire, il convient de « sensibiliser » les enfants à la langue étrangère.[269]

Pour comparer les données aux recommandations des textes officiels il faut savoir quel est le pourcentage de l'effectif total des enseignants des niveaux CE1 au CM2 qui ont un enseignement d'une LVE dans leur classe. Pour cela, nous croisons les variables « niveau enseigné » et « enseignement LVE dans la classe » en étudiant la répartition des observations sur les deux questions : « *Vous êtes enseignant(e) principal(e) pour quel(s) niveau(x)? »* ***x*** *« Cette année, l'enseignement d'une langue étrangère dans votre classe…* ».

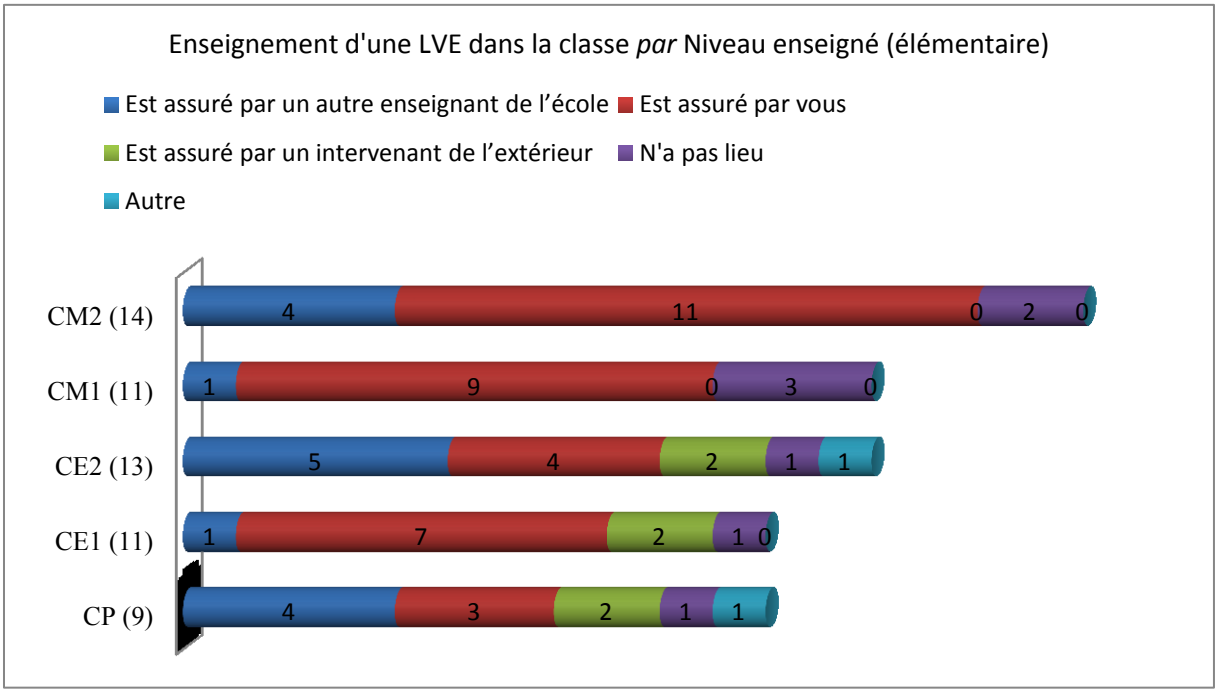
---

[267] Ministère de l'Education nationale. *Les langues vivantes étrangères à l'école, au collège, au lycée*.

[268] *Idem*.

[269] *Idem* : « C'est à l'école maternelle que les élèves forgent leurs **premières compétences langagières**. À trois, quatre et cinq ans, l'oreille est sensible aux différences de prononciation. C'est aussi à cet âge que se fixe la façon de prononcer et d'articuler, et que les enfants **ont le plus de facilité à reproduire des sons nouveaux. Au cours de cette période, les références culturelles, lexicales et phonologiques**, qui serviront d'appui à l'apprentissage de la langue, se déterminent naturellement. L'enseignant prépare les enfants aux séances d'apprentissage du CE1 : en leur faisant entendre une autre langue, par le chant et les comptines, en leur proposant de petites interactions verbales »

Graphique 3 - Répartition des réponses pour les variables "Enseignement d'une LVE dans la classe" et "Niveau enseigné" : CP au CM2

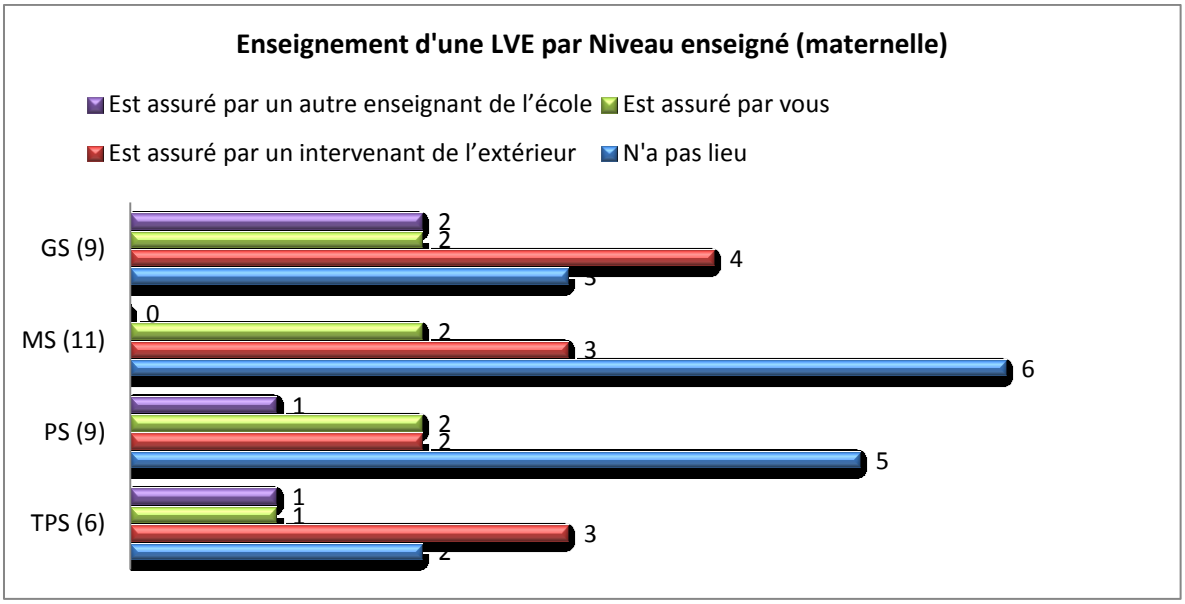


L'enseignement des langues à l'école élémentaire semble correspondre aux recommandations des textes officiels. Sauf un cas par niveau, toutes les classes des niveaux CP et CE1 de l'échantillon ont un enseignement d'une langue étrangère vivante. Au niveau CE2, il y a absence d'enseignement des langues dans deux cas. Au niveau CM1, trois enseignants disent ne pas avoir l'enseignement d'une LVE dans leur classe et, pour le niveau CM2, nous relevons deux cas qui ne bénéficient pas d'un enseignement d'une langue vivante étrangère.

Il y a manifestement une application des textes en vigueur dans les obligations et dans les recommandations. Au cycle 1, dans les classes de maternelle, l'enseignement d'une langue étrangère n'est pas obligatoire ; les professeurs des écoles peuvent sensibiliser les élèves, leur donner un premier contact avec la langue afin de les préparer au programme du CE1. Ainsi, dans les sections maternelles les observations se répartissent[270] comme suit :

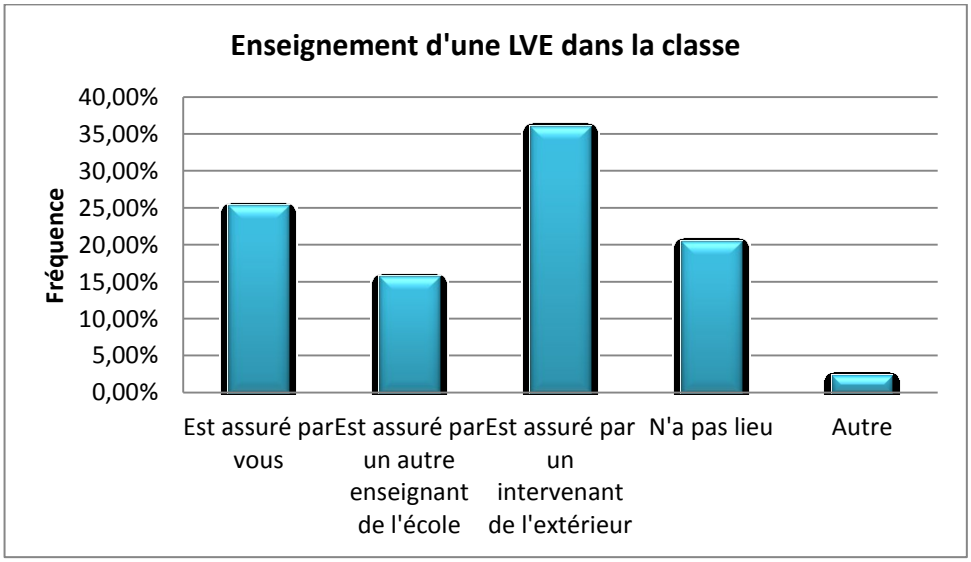
[270] Ayant plusieurs possibilités dans le choix des modalités, le nombre total de réponses est parfois supérieur à l'effectif total des observations pour chaque catégorie. Pour la catégorie PS (Petite section) par exemple, l'effectif total est de 9 tandis que le nombre de valeurs total est de 10.

Graphique 4 - Répartition des observations pour les variables "Enseignement d'une LVE dans la classe" et "Niveau enseigné" = niveau maternelle : Grande section (GS), Moyenne section (MS), Petite section (PS), Très petite section (TPS)



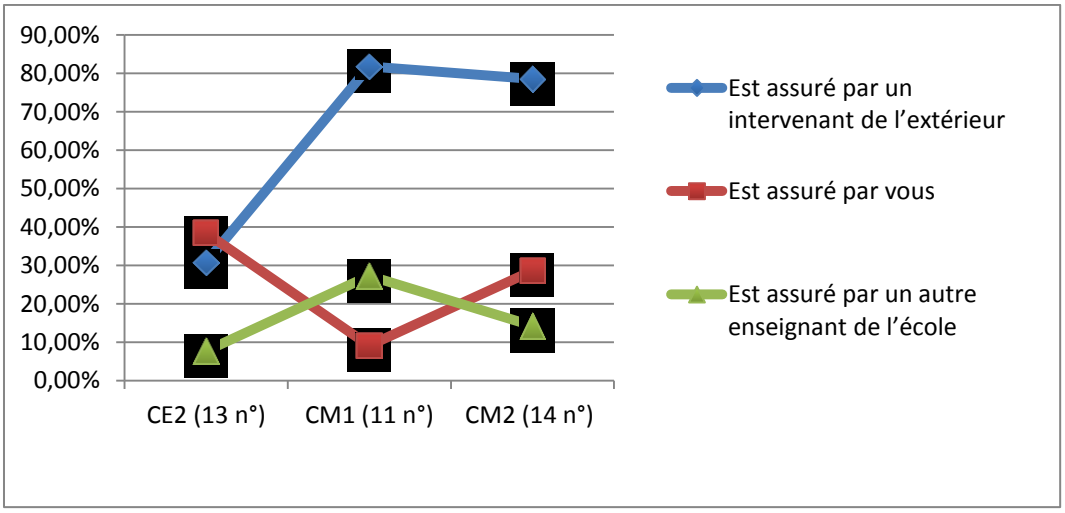
Si l'enseignement des langues a bien lieu dans les classes, on observe la tendance suivante : plus on avance vers les niveaux supérieurs, plus les chances augmentent que l'enseignement de la LVE soit dispensé par une personne autre que l'enseignant de la classe concernée. En effet, dans les cas ou une LVE est proposée, elle n'est enseignée par l'enseignant de la classe que dans seulement 25,3% des cas. Dans 51,8% des cas, elle est enseignée soit par un autre enseignant de l'école (15,7%), soit par un intervenant extérieur à l'école (36,1% des cas). Dans le graphique ci-dessous, nous voyons la répartition des modalités pour la variable « Enseignement LVE dans la classe » tous les niveaux confondus.

Graphique 5 - Enseignement d'une langue vivante étrangère dans la classe



Dans le graphique ci-dessous, nous reprenons les variables « Enseignement LVE dans la classe » et « Niveau enseigné » en excluant les modalités très peu significatives comme « *N'a pas lieu* » et « *Autre* ». L'objectif est de donner une représentation de la répartition des modalités pour les deux variables en prenant en compte uniquement les niveaux supérieurs du CE2 au CM2.

Graphique 6 - Répartition des observations pour les variables "Enseignement d'une LVE dans la classe" et "Niveau enseigné" = CE2, CM1, CM2



Nous avons exclu le niveau CE2 puisque nous constatons que l'enseignement d'une LVE est assuré par le biais d'un partage plus ou moins paritaire entre l'enseignant de la classe et un intervenant de l'extérieur. Aux niveaux CM1 et CM2 cependant, nous notons un écart significatif : l'utilisation d'un intervenant de l'extérieur est la modalité privilégiée pour l'enseignement des langues vivantes étrangères.

Or, le ministère de l'Éducation nationale déclare que, depuis 2008 :

> « tous les professeurs des écoles sont formés pour enseigner les langues vivantes à l'école. Ils doivent obtenir le niveau "C1" du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), qui correspond au niveau d'un utilisateur expérimenté et autonome, pour assurer cet enseignement. Ils valident leurs compétences linguistiques : en fin de formation initiale en IUFM, pour les nouveaux professeurs des écoles, après la procédure d'habilitation dans les inspections académiques, pour les enseignants déjà en poste ».[271]

La question que nous nous posons est la suivante : pourquoi dans la plupart des cas

[271] Ministère de l'Education nationale- Direction générale de l'enseignement scolaire. *La pratique d'une langue vivante étrangère - Qui enseigne les langues à l'école?*

l'enseignement des langues est-il assuré par une personne autre que l'enseignant de la classe ? Cela veut-il dire que les enseignants qui n'assurent pas l'enseignement d'une LVE dans leur classe ont tous été formés *avant* 2008 ?

Certes, le recours aux enseignants du 2e degré pour l'école élémentaire ainsi que les échanges de services au sein de l'école primaire ou élémentaire sont des options qui peuvent être utilisées par les enseignants. Toutefois, il reste que l'enseignement d'une langue vivante étrangère dans la classe doit être « *essentiellement assuré par les maîtres du premier degré* » (Ministère de l'Education Nationale- Direction générale de l'enseignement scolaire 2011). Selon le Ministère de l'Éducation nationale, « En 2010-2011, plus de 95 % des maîtres du premier degré assurent l'enseignement d'une langue vivante à l'école primaire ». En dépit de la petite taille de notre échantillon nous constatons que cela est loin d'être le cas pour les enseignants du premier degré à la Martinique.

3.1.2.3.2 Enseignement des langues vivantes régionales

> « Conformément à la loi L. n° 2005-380 du 23 avril 2005, et notamment à son article 20, un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité selon les modalités définies par voie de convention entre l'Etat et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage ».[272]

Les modalités de cet enseignement sont détaillées dans la « *Convention de partenariat pour le développement et la structuration de l'enseignement du créole à l'école publique* » signée entre l'Etat et la Région Martinique en février 2011.[273] Cet accord prévoit l'enseignement du créole depuis l'école maternelle jusqu'au lycée. Alors qu'en est-il dans les écoles à la Martinique ?

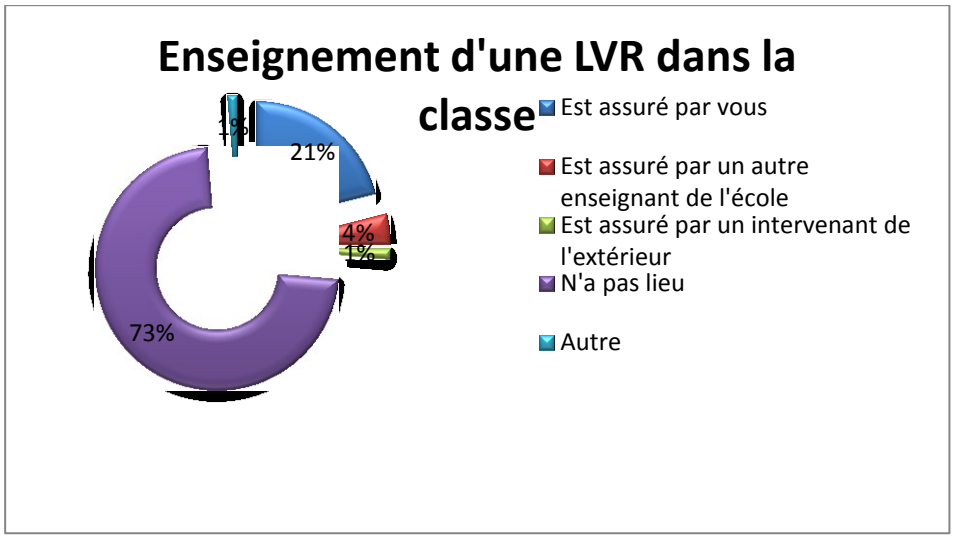
On constate que, dans 73% des cas, l'enseignement d'une langue vivante régionale n'a pas lieu dans les écoles de l'échantillon à la Martinique.

---

[272] Ministère de l'Education nationale. *B.O hors série n° 9 du 27 septembre 2007. Programmes de langues régionales pour l'école primaire. Introduction commune.*

[273] Ministère de l'Education nationale ; Direction générale de l'enseignement scolaire. *Convention de partenariat pour le développement et la structuration de l'enseignement du créole à l'école publique*.

Graphique 7 - Enseignement d'une langue régionale vivante à l'école maternelle et élémentaire à la Martinique



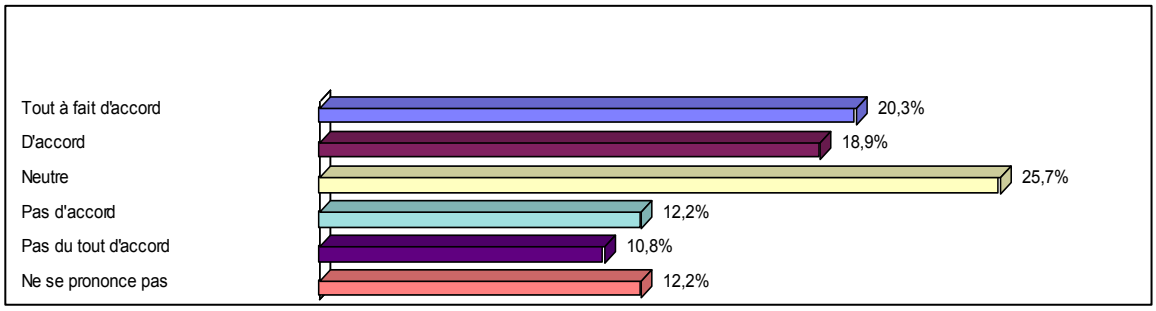
Le mot clé de la citation en début de cette sous partie est '*peut*' : « un enseignement de langues et cultures régionales *peut* être dispensé tout au long de la scolarité ». Il n'y a donc pas d'obligation pour les écoles d'intégrer l'enseignement des langues vivantes régionales dans les programmes scolaires. Comment cela influe-t-il sur la présence des langues régionales à l'école ? L'enseignement du créole dans les écoles à la Martinique serait-il affecté par le simple fait qu'il ne fasse pas partie des matières d'enseignement obligatoires ?

Une partie des enseignants interrogés (23,30%) affirment avoir déjà enseigné une langue vivante régionale dans le passé. Cet effectif est toutefois quasi identique au nombre d'enseignants qui ont l'enseignement d'une langue régionale dans leur classe. On peut donc imaginer qu'une partie des personnes ayant déjà enseigné une langue régionale vivante continue à le faire au moment de l'enquête.

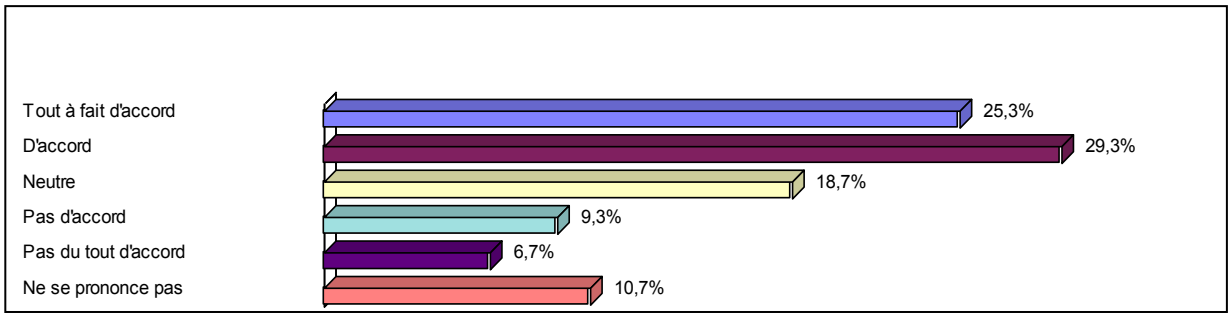
Les enseignants sont toutefois assez divisés sur la question de l'enseignement obligatoire d'une langue vivante régionale à l'école maternelle et élémentaire[274] :

[274] Les questions ayant été posées avec les termes « *école maternelle* » et « *école primaire* », nous les gardons ici tels quels pour la cohérence dans la présentation des résultats.

Graphique 8 - Avis des enseignants martiniquais sur l'enseignement obligatoire d'une LVR à l'école maternelle



Graphique 9 - Avis des enseignants martiniquais sur l'enseignement obligatoire d'une LVR à l'école primaire



Pour ce qui est de l'enseignement obligatoire d'une LVR à l'école maternelle, les enseignants sont majoritairement neutres (25,7%) ou opposés à l'idée (35,2%). Seuls 39,2% se disent clairement d'accord ou tout à fait d'accord. Ils se déclarent être plus en accord avec un enseignement obligatoire d'une LVR à l'école primaire, 54,6% disent être d'accord ou tout à fait d'accord.

3.1.2.3.3 Ressources, activités de langues et utilisation d'outils multiculturels

Le matériel fourni par l'école pour l'enseignement des langues et utilisé par les enseignants est prioritairement constitué d'outils informatiques et multimédias. Le tableau ci-dessous liste les éléments fournis par l'école et utilisés par les enseignants. Ces derniers disent utiliser également leur propre matériel, essentiellement des livres bilingues et en langue étrangère (28%), des jeux (25,3%) et du matériel multimédia en forme de CD, cassettes et DVD (48%).

Tableau 5 - Matériel fourni par l'école pour l'enseignement des langues vivantes et utilisé par l'enseignant

Matériel utilisé fourni par école	Nombre cité	Fréquence
Livres bilingues et en langue étrangère	10	13,3%
Jeux	5	6,7%
Vidéo projecteur	11	14,7%
Téléviseur	10	13,3%
Ordinateur	11	14,7%
Radio	14	18,7%
Multimédia (CDs, cassettes, DVD)	15	20,0%
Autre	2	2,7%

En dehors des cours de langues dans le cadre de la classe, les autres types d'activités de langues n'occupent pas une place importante dans le programme. Seulement 2,7% des enseignants participent à des sorties linguistiques, 4% font du théâtre en langue étrangère et 4% participent à des projets bilingues. 36% ne participent à aucune activité de ce type et, selon 48%, il n'existe pas ce type d'activité dans l'école.

De même, les outils multiculturels[275] sont quasi inexistants selon les enseignants dont seulement 4% utilise les correspondances avec les élèves d'autres pays, 1,3% le jumelage avec d'autres écoles/classes dans d'autres pays contre 94,7% qui ne se servent pas du tout de ces outils. La majorité des enseignants (89,30%) dit n'avoir jamais participé à un échange linguistique avec son école ou avec une autre école.

3.1.2.3.4 Formation des enseignants du premier degré à la Martinique pour l'enseignement d'une langue vivante

La formation des enseignants pour l'enseignement d'une langue vivante régionale ou étrangère influe-t-elle sur la présence de ces langues dans la classe ? Cela semble évident que oui, mais dans quel sens ? Lorsque l'enseignant reçoit une formation enseigne-t-il automatiquement la langue pour laquelle il a été formé ? S'il n'a pas été formé, souhaite-t-il recevoir une formation pour enseigner les langues ? La corrélation formation-enseignement des langues ne semble pas être isolée selon nos résultats. Dans le cas de l'enseignement du

[275] L'outil multiculturel prend comme base la diversité culturelle comme source de richesse. Les jumelages ou liaisons entre écoles de cultures différentes ou encore les correspondances entre élèves de pays différents sont des exemples d'outils multiculturels.

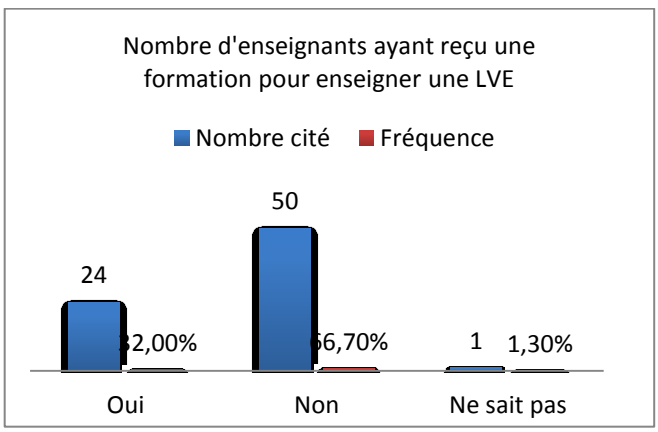
créole dans la classe, 21% des enseignants disent assurer cet enseignement eux-mêmes. Ce chiffre se rapproche du nombre de personnes qui se disent formées pour enseigner le créole à l'école, soit 24%. Il est donc possible que 100% des personnes de l'échantillon qui enseignent le créole soient en effet formées, ce qui amènerait à la conclusion que lorsque les personnes sont formées pour enseigner une langue, elles le font.

Ceci serait toutefois une conclusion hâtive dans laquelle nous décelons deux limites principales. D'abord, les personnes enseignant le créole peuvent éventuellement le faire, sans être habilitées à le faire. Deuxièmement, dans le cas où l'hypothèse de la corrélation formation-enseignement des langues serait recevable, il est à considérer que le créole n'a pas le même statut qu'une langue étrangère et, de ce fait, peut être perçu différemment par les enseignants. Le sentiment d'identité qui peut être lié à la langue régionale peut influer sur le choix des enseignants formés à enseigner effectivement cette langue.

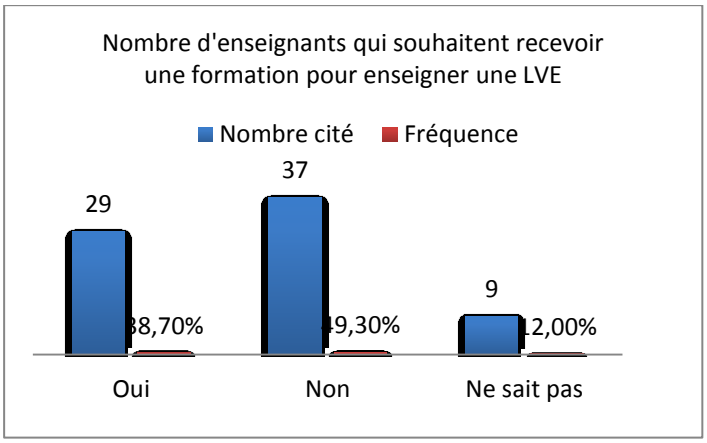
Quelle que soit la réponse finale à ces questions il n'en reste pas moins que si 76% des enseignants n'ont reçu aucune formation pour enseigner le créole, 65% ne souhaitent pas non plus recevoir une telle formation. 92% des participants disent, cependant, que la formation est importante pour l'enseignement des langues vivantes régionales : 58,7% l'estiment très importante, 33,3% pensent qu'elle est importante.

Les résultats sont assez proches en ce qui concerne la formation reçue pour l'enseignement des langues vivantes étrangères et l'envie de recevoir une telle formation. 50 personnes, soit 66%, n'ont pas reçu de formation pour enseigner les langues vivantes. Les graphiques ci-dessous comparent les variables « Formation en LVE reçue » et « Souhaite recevoir formation en LVE » :

Graphique 10 - Nombre d'enseignants martiniquais ayant reçu une formation pour enseigner une LVE



Graphique 11 - Nombre d'enseignants martiniquais qui souhaite recevoir une formation pour enseigner une LVE



Nous devons également considérer la possibilité que certaines personnes ont bien reçu une formation en LVE, mais omettent de le mentionner ici. La quasi totalité des enseignants, soit 97,4%, s'accordent sur l'importance de la formation dans l'enseignement d'une langue étrangère, 70,7% pensent qu'elle est très importante, tandis que 26,7% la disent importante.

3.1.2.4 Enseignement des langues vivantes étrangères et locales à l'école primaire à la Dominique

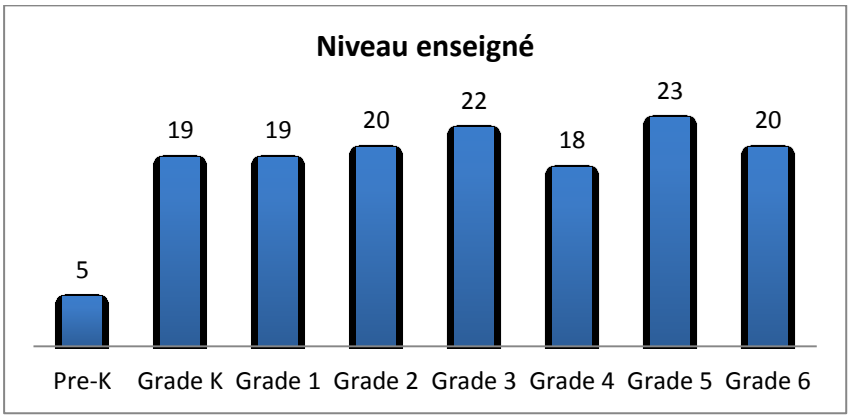
Lors de notre enquête à la Dominique, nous avons été contrainte d'exclure les écoles maternelles de l'échantillon de l'étude, et cela pour deux raisons principales. Premièrement, en raison du statut des écoles préélémentaires : elles sont toutes privées et sont gérées, de ce fait, par des corps éducatifs totalement indépendants de l'éducation nationale. Aussi, comme nous l'avons précisé dans la partie « contextualisation », jusqu'à assez récemment, il n'existait aucune législation normative qui régissait le contenu des curriculums utilisés par ces structures. La direction de ces écoles était libre de mettre en place le programme qu'elle souhaitait. En raison de son statut et de son fonctionnement indépendant, nous ne pouvons pas intégrer ces structures dans une étude comparative avec les critères de comparaison qui ne lui sont pas applicables. De ce fait, les 95 enseignants et 8 directeurs de l'échantillon de l'île de la Dominique sont uniquement des écoles primaires publiques (57 enseignants), privées (16 enseignants) ou privées avec subvention de l'État (22 enseignants).

Deuxièmement, nous prenons en compte le décalage entre l'âge obligatoire de scolarité à la Martinique et à la Dominique. À la Martinique, l'âge obligatoire pour la scolarisation de l'enfant est fixé à six ans dans la législation française, tandis qu'à la Dominique il est fixé à cinq ans. Si un enfant à la Martinique rentre à l'école à l'âge de six ans, c'est-à-dire en Cours Préparatoire (CP), il passera cinq ans à l'école élémentaire avant d'aller au collège. Les statistiques montrent clairement que la majorité des enfants martiniquais sont scolarisés depuis l'école maternelle et donc passent environ huit ans à l'école répartis entre les niveaux maternelle et élémentaire.

A la Dominique, l'enfant qui rentre à l'école à cinq ans, en *Grade K*, y passe sept ans avant le passage au collège. Le *Grade K* correspond à la Grande section de la maternelle en France. Certaines écoles, comme le montre notre étude, ont également un niveau *Pre-K*,[276] ce qui correspond à la Moyenne section de maternelle. Ceci veut dire que toutes les écoles ont un niveau qui correspond à la dernière section de maternelle, et certaines écoles ont aussi un niveau qui correspond à la section des Moyens. La présence de ces niveaux a rendu non nécessaire l'enquête auprès des écoles maternelles privées.

Nous notons que, à part le niveau *Pre-K*, la répartition des enseignants répondants selon le niveau enseigné est assez homogène. Ceci peut contribuer à une représentativité plus ou moins bonne de la population générale via l'échantillon :

Graphique 12 - Répartition des enseignants dominiquais selon le niveau enseigné



Le quasi totalité de notre échantillon d'enseignants est composé de femmes, 94,7% contre 5,3% pour les hommes. Les enseignants participant à l'enquête se situent majoritairement

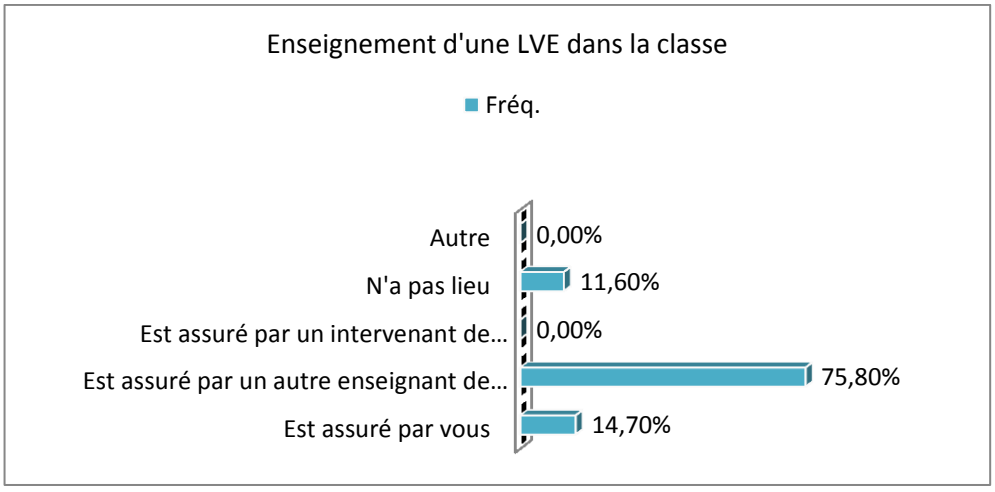
[276] Les enfants rentrent donc à l'âge de cinq ans en Grande K. Toutefois, certaines écoles peuvent accueillir les enfants dès quatre ans en classe Pre-K.

dans trois tranches d'âge : 21% ont de 24 à 28 ans, 20% sont dans le groupe des 34 à 38 ans, et 20% ont de 39 à 43 ans.

3.1.2.4.1 Les langues vivantes étrangères à l'école primaire à la Dominique

Le questionnaire sur l'enseignement des langues a été administré dans 15 écoles primaires à la Dominique entre février 2011 et février 2012. L'enseignement d'au moins une langue étrangère est obligatoire à partir de *Forme 1* (niveau sixième) à la Dominique. Toutes les écoles secondaires offrent donc des cours de français, d'espagnol, ou les deux, au choix des élèves. Qu'en est-il du niveau primaire et des efforts menés par le gouvernement pour former les enseignants de français et pour mettre en place un enseignement de la langue dans toutes les écoles primaires de l'île ? Au premier abord, il semblerait que les actions de l'éducation nationale soient concluantes. Sur les 95 enseignants interrogés à la Dominique, 90,5% affirment avoir un enseignement de langue étrangère dans leur classe pour l'année en cours. 14,7% des enseignants disent enseigner eux-mêmes cette langue étrangère dans leur classe, tandis que 75,8% disent que la langue étrangère est enseignée par un autre enseignant de l'école.

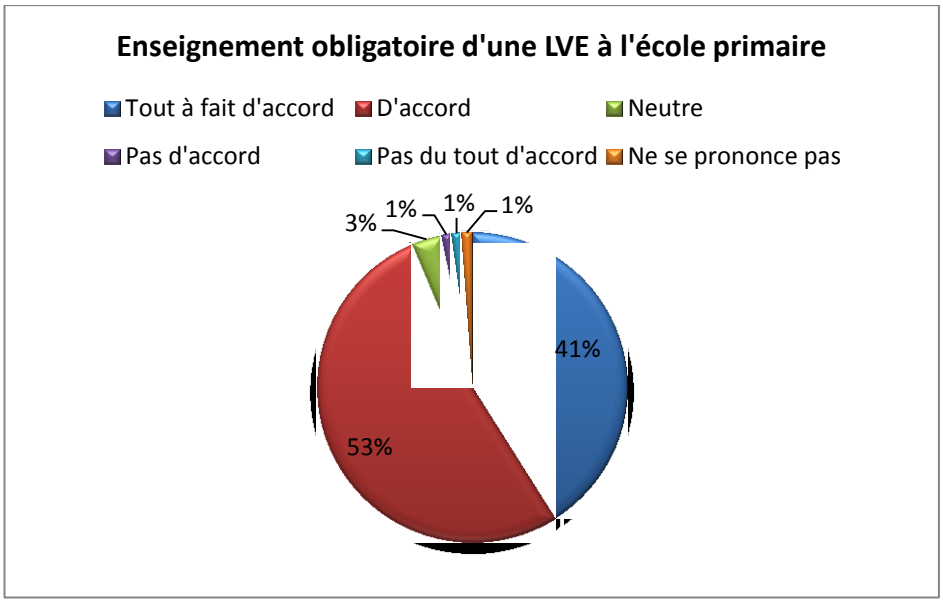
Graphique 13 - Enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire à la Dominique



Le français est la langue dominante dans l'enseignement des langues étrangères ; il compte pour 87,4% des cas où une langue vivante étrangère est enseignée, avec l'espagnol comme seconde option dans 10,5% des cas. Seulement 27,4% des enseignants disent avoir déjà enseigné une langue étrangère dans le passé et, pour la quasi totalité de ce dernier groupe, à l'exception d'un individu, la langue enseignée était le français.

Les enseignants sont majoritairement d'accord pour un enseignement obligatoire d'une langue étrangère à l'école primaire à la Dominique. Le graphique ci-dessous montre que seulement 3% des répondants se disent neutres, avec 3% regroupant les modalités '*Pas d'accord*', '*Pas du tout d'accord*' et '*Ne se prononce pas*'.

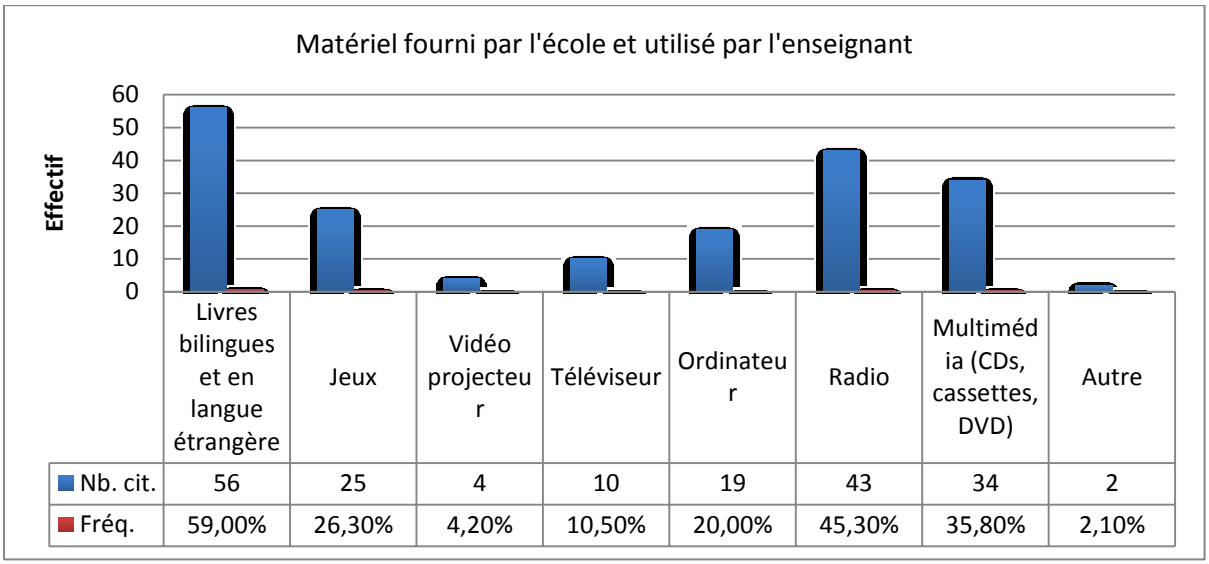
Graphique 14 - Avis des enseignants sur l'enseignement obligatoire des LVE à l'école primaire à la Dominique



3.1.2.4.2 Ressources, activités de langues et utilisation d'outils multiculturels

Dans les cas où l'enseignement d'une langue étrangère a lieu, 81% des enseignants affirment que leur école fournit du matériel pour l'enseignement des langues. Le matériel fournit par les écoles sont classés comme suit :

Graphique 15 - Liste du matériel fourni par l'école et utilisé par l'enseignant en cours de langue vivante étrangère[277]



	Livres bilingues et en langue étrangère	Jeux	Vidéo projecteur	Téléviseur	Ordinateur	Radio	Multimédia (CDs, cassettes, DVD)	Autre
Nb. cit.	56	25	4	10	19	43	34	2
Fréq.	59,00%	26,30%	4,20%	10,50%	20,00%	45,30%	35,80%	2,10%

Les enseignants disent utiliser également du matériel personnel, en priorité des livres (46,3%), des jeux (26,3%), l'ordinateur (15,8%) et du multimédia (25,3%). L'investissement de la part de l'école et des enseignants dans des activités liées à l'apprentissage d'une langue semble moindre ; selon 52,6% des enseignants, leur classe ne participe pas à des activités de langues et 16,8% affirment que les activités de langue sont inexistantes dans leur école. Nous recensons donc de très faibles pourcentages pour les modalités sur la participation des classes aux activités tels 'ateliers de langue' (11,6%), 'théâtre en langue étrangère ou régionale' (8,4%), 'projets bilingues' (4,2%).

En ce qui concerne l'utilisation des outils multiculturels, l'écart entre les trois modalités choisies par les répondants est très significatif. Tandis qu'un petit pourcentage dit utiliser les correspondances comme outil (4%) et 21% disent avoir une collaboration avec une autre classe/école, 79,9% des enseignants affirment ne pas utiliser du tout ce type d'outil. Dans la même idée, 90,5% des enseignants disent n'avoir jamais participé à un voyage linguistique dans un cadre scolaire. Parmi ceux qui ont déjà eu l'expérience des voyages linguistiques, 3,2% d'entre eux disent avoir fait un voyage avec leur école actuelle, 1% avec leur école précédente et 5% disent que cette expérience a eu lieu avec une autre école.

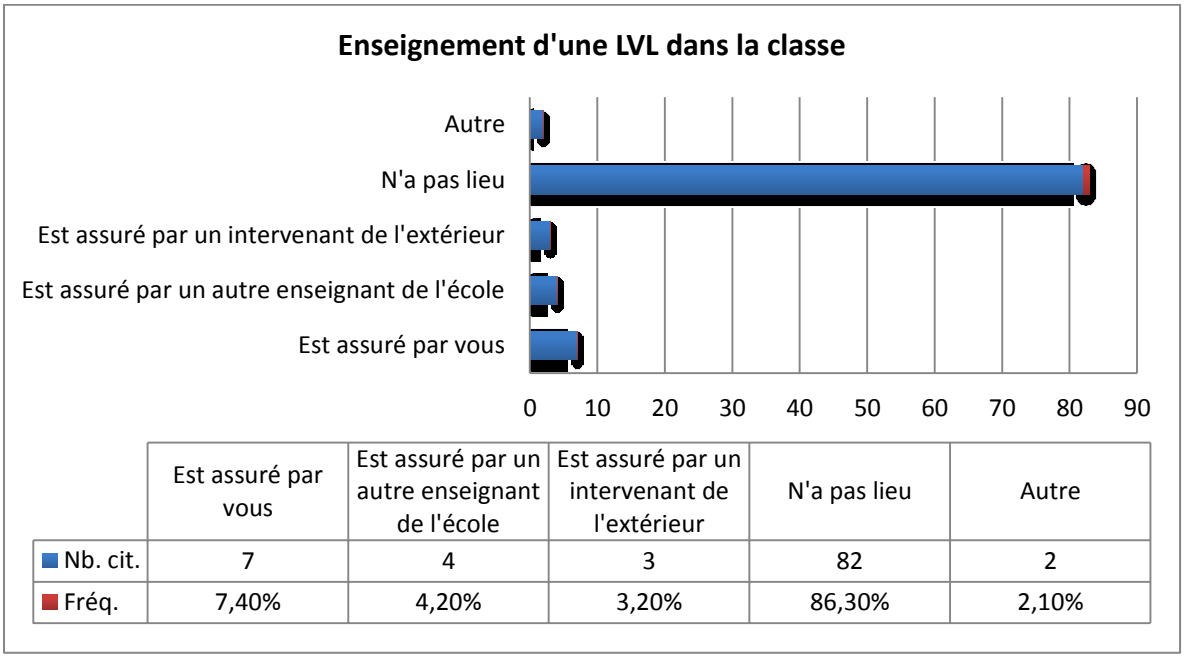
[277] Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (8 au maximum).

3.1.2.4.3 Les langues vivantes locales à l'école primaire à la Dominique

La Dominique ayant un statut de pays insulaire indépendant, sans frontières internes ou externes pouvant être qualifiées de régions, il est évident que l'utilisation du terme « langue vivante régionale » est non adaptée dans ce contexte. Au cours de cette étude, nous utiliserons donc le terme de « langue vivante locale (LVL) » pour la Dominique et « langue vivante régionale (LVR) » pour la Martinique.

Actuellement, il n'existe aucun texte officiel traitant de l'enseignement des langues locales (dites langues régionales en France) à la Dominique. La présence ou non de ces langues à l'école dépend donc plus ou moins de la volonté des chefs d'établissement et du regard porté sur ces langues de la part des parents, des enseignants et des directeurs d'écoles. Nous constatons donc l'absence d'un enseignement structuré des langues locales dans les classes :

Graphique 16 - Enseignement des langues vivantes locales à l'école primaire à la Dominique



	Est assuré par vous	Est assuré par un autre enseignant de l'école	Est assuré par un intervenant de l'extérieur	N'a pas lieu	Autre
Nb. cit.	7	4	3	82	2
Fréq.	7,40%	4,20%	3,20%	86,30%	2,10%

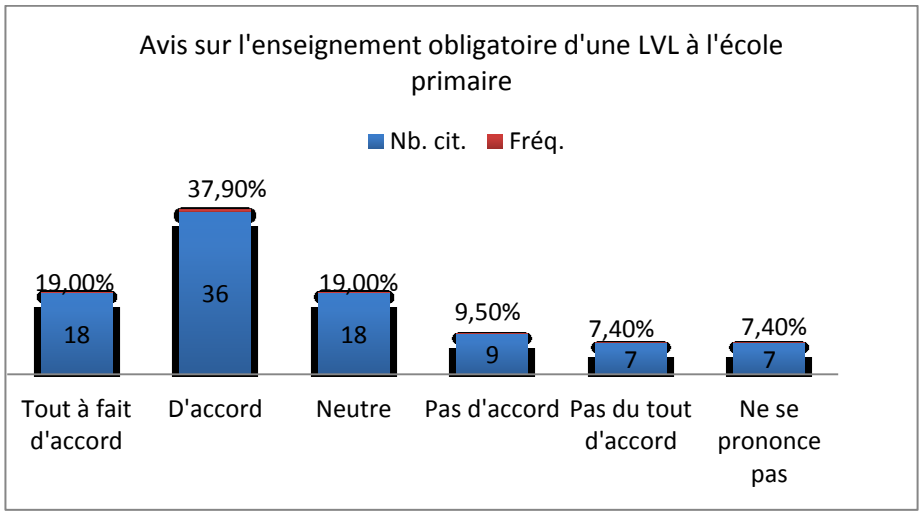
Lorsque nous comparons les modalités de la variable « enseignement des LVR(LVL) dans la classe » pour la Martinique et la Dominique, il est intéressant de noter que les effectifs pour la modalité « n'a pas lieu » sont assez proches, 86,30% pour la Dominique et 73,30% pour la Martinique. Deux choses sont à noter ici : 1. l'échantillon de la Martinique est plus petit que celui de la Dominique, 2. Il n'existe pas de textes officiels à la Dominique. Le corps enseignant de la Martinique a toutefois reçu une certaine sensibilisation en ce qui concerne

l'enseignement des langues régionales sur le territoire. Alors, qu'est-ce qui explique donc l'absence du créole dans les programmes scolaires à la Martinique ? L'existence de politiques linguistiques favorisant cet enseignement traduit-t-elle automatiquement la présence de l'enseignement des langues à l'école ? Si l'enseignement du kwéyòl et du kokoy était rendu obligatoire ou faisait partie du curriculum comme option facultative, ces langues seraient-elles enseignées à la Dominique? Ce serait pure spéculation que de prétendre répondre à ces questions. Nous éviterons cela et parlerons plutôt de la représentation qu'ont les enseignants et les directeurs des écoles des langues locales et de l'influence possible de ces représentations sur la présence de ces langues dans les programmes scolaires à la Dominique.

L'utilité de la langue créole est exprimée par la majorité des enseignants dans les réponses aux questions ouvertes. Ces derniers expliquent que le kwéyòl sert assez souvent d'aide à l'apprentissage surtout lorsque les enfants ne comprennent pas l'anglais. Par exemple, lors d'un entretien,[278] la directrice nous informe que son école accueille plusieurs enfants d'origine haïtienne. La langue créole est parfois la seule qu'ils parlent et comprennent, et donc elle est celle que les enseignants utilisent pour aider les élèves à s'intégrer dans l'école et à acquérir les connaissances.

Aussi, plus de la moitié des enseignants interrogés à la Dominique se dit d'accord pour l'enseignement obligatoire d'une langue locale à l'école primaire. Ils précisent toutefois, que cette langue doit être le kwéyòl et non pas le kokoy. L'anglais dominiquais est à écarter totalement.

Graphique 17 - Avis sur l'enseignement obligatoire d'une LVL à l'école primaire



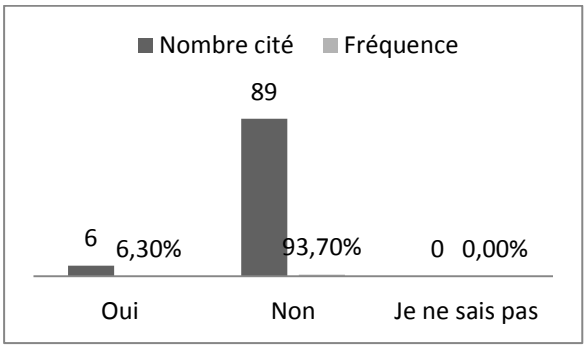
[278] Ecole primaire N°4 – *Cf* Annexe 6.

3.1.2.4.4 Formation des enseignants du premier degré à la Dominique pour l'enseignement d'une langue vivante

Il est tout à fait intéressant d'observer en parallèle les chiffres sur la formation des enseignants en LVL et en LVE et leur souhait d'être formés pour enseigner une LVL ou une LVE. Notons d'abord les résultats des deux questions :

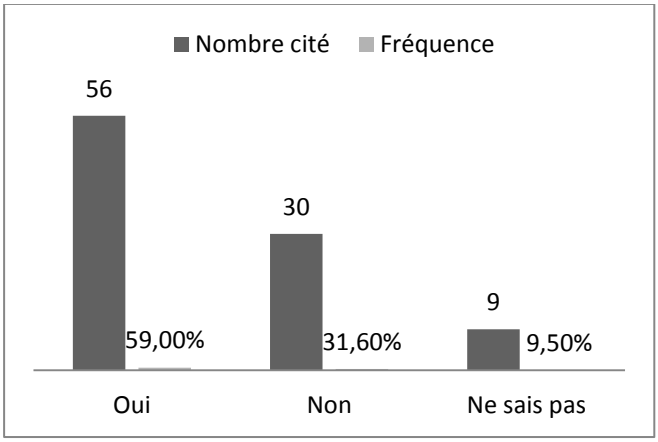
- *Avez-vous reçu une formation pour enseigner une langue locale ?*

Graphique 18 - Nombre d'enseignants ayant reçu une formation en LVL



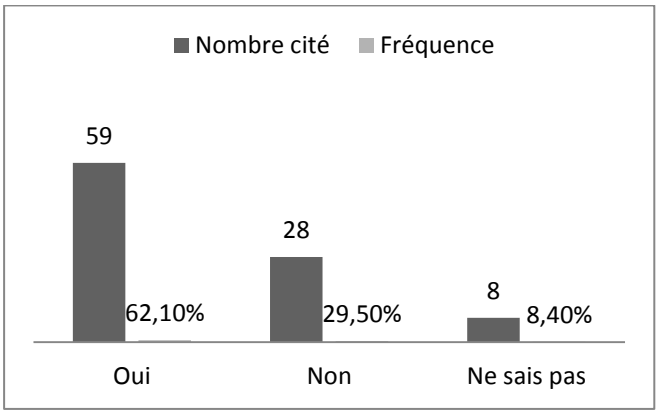
- *Souhaiteriez-vous recevoir une formation pour enseigner une langue locale ?*

Graphique 19 - Nombre d'enseignants qui souhaitent recevoir une formation en LVL



Ces chiffres se rapprochent de ceux que nous avons recueillis pour les questions sur la formation des enseignants en LVE. A la question souhaiteriez-vous recevoir une formation pour enseigner les langues étrangères, les résultats sont semblables à ceux de la même question posée pour les LVL :

Graphique 20 - Nombre d'enseignants qui souhaitent recevoir une formation en LVE



Nous notons, donc que, sur les 95 personnes interrogées, 65 disent ne pas avoir reçu de formation pour enseigner une langue vivante étrangère, et 59 souhaiteraient recevoir une formation. Si 31,6% des enseignants affirment avoir reçu une formation pour enseigner une langue vivante étrangère, seulement 14,7% disent assurer l'enseignement d'une langue étrangère dans la classe eux-mêmes. Ceci laisse entendre que les 75,8 % d'enseignants qui compose la modalité « est assuré par un autre enseignant de votre école » sont responsables de l'enseignement des langues étrangères dans toute l'école ?

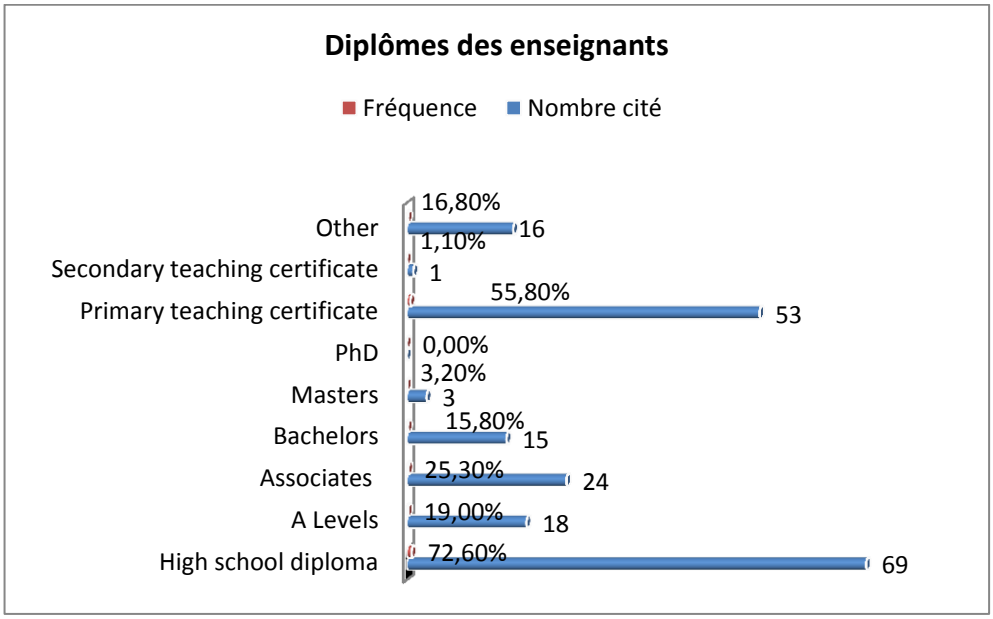
La formation des enseignants a une influence certaine sur l'enseignement des langues dans la classe. Il est bien plus probable qu'un enseignant qui reçoit une formation en langues enseigne plus volontiers les langues dans sa classe que celui qui ne reçoit aucune formation.

Toutefois, la volonté de l'enseignant à avoir un enseignement de langue vivante étrangère dans sa classe doit être traitée séparément de l'envie de l'enseignant d'enseigner la langue étrangère. Ce sont deux choses différentes ; l'enseignant peut être tout à fait d'accord avec l'enseignement d'une langue étrangère et peut même le promouvoir activement, mais peut, en même temps, ne pas vouloir se charger lui-même de cet enseignement pour diverses raisons : manque de confiance dans ses capacités, manque de formation, absence de désir lié à un manque d'intérêt pour les langues en tant que discipline etc.

Les résultats sur la formation professionnelle des enseignants de l'échantillon viennent soutenir les données des recherches documentaires dans la première partie du document. Dans l'échantillon total, nous découvrons que seuls 44% des enseignants interrogés ont un diplôme

universitaire, et de ce groupe plus de la moitié d'entre eux sont diplômés de l'université du premier palier, c'est-à-dire qu'ils sont titulaires d'un *Associates Degree.*[279]

Graphique 21 - Formation professionnelle des enseignants de la Dominique[280]



Dans l'échantillon composé uniquement d'enseignants du primaire, seules 53 des 95 personnes détiennent un Primary Teaching Certificate,[281] et une personne possède le Secondary Teaching Certificate. En regardant le graphique, nous constatons que la majorité des personnes ont le High School Diploma[282] et le Primary Teaching Certificate.

[279] Note : Associates degree est équivalent au diplôme DEUG dans le système universitaire français. Il est obtenu après deux ans d'études. Le diplôme Bachelors dans le système anglo-saxon, obtenu suite à des études universitaires qui durent généralement quatre ans, correspond au niveau Licence en France.

[280] Les quatre non réponses de cette variable ont été remplacées par la valeur moyenne (la modalité la plus citée).

[281] Le Primary Teaching Certificate et le Secondary Teaching Certificate sont des diplômes délivrés par la faculté d'éducation du Dominica State Collège et permettent aux individus qui le possèdent d'enseigner à l'école primaire ou secondaire respectivement selon le diplôme. Le Secondary Teaching Certificate présente des ressemblances avec le CAPES en France dans la mesure où les enseignants se spécialisent dans une seule discipline. La différence, comme nous l'avons indiqué dans la partie « Contextualisation », se trouve dans les critères d'entrée en formation. A la Dominique, un diplôme universitaire n'est pas exigé pour la préparation d'un diplôme d'enseignement. Il s'agit d'une formation de type universitaire. *Cf* la partie contextualisation pour une comparaison détaillée des systèmes éducatifs de la Dominique et de la Martinique.

[282] Le High School Diploma est un certificat de fin de collège obtenu en *Form Five*, ce qui correspond au niveau Second du lycée en France.

Conclusion

Après l'étude des données de l'état des lieux de l'enseignement des langues vivantes étrangères, régionales et locales à la Martinique et à la Dominique nous faisons les constats suivants pour :

Enseignement des LVE à l'école maternelle et élémentaire à la Martinique :

- En application avec les textes officiels qui stipulent que l'enseignement d'au moins une LVE doit avoir lieu à partir du 2e cycle de l'école primaire, la quasi totalité de l'échantillon de la Martinique dit avoir un enseignement d'une LVE dans sa classe et ceci du CP jusqu'au CM2.
- Il est clair que l'enseignement d'une LVE répond aux exigences des textes officiels dans la mesure où cet enseignement a effectivement lieu dans le premier degré même dans les niveaux de l'école maternelle. Cependant, nous constatons que la formation des enseignants ne semble pas être conforme aux déclarations de l'éducation nationale selon lesquelles tous les professeurs des écoles sont formés pour enseigner une langue étrangère dans leur classe. 66% de l'échantillon de la Martinique disent n'avoir reçu aucune formation pour enseigner une LVE.
- En dépit du fait que le quasi totalité des enseignants martiniquais se disent d'accord pour l'enseignement obligatoire d'une LVE à l'école primaire (90,6%) et qu'une grande majorité dise oui pour cet enseignement obligatoire à l'école maternelle, ils sont 49,3% à dire ne pas souhaiter recevoir une formation pour enseigner une LVE. Nous devons bien sûr prendre en compte le fait que ce groupe est composé de personnes ayant déjà reçu une formation et que, pour cette raison, il ne souhaite pas en recevoir une autre. Il aurait été sans doute plus intéressant de demander uniquement aux personnes n'ayant pas reçu de formation si elles souhaitaient en recevoir une. Ces réponses auraient été plus adéquates à l'objectif de notre recherche.

Enseignement des LVR à l'école maternelle et élémentaire à la Martinique :

- En ce qui concerne les langues vivantes régionales, dans la majeure partie des cas, il n'y a pas d'enseignement du créole dans la classe même si les textes prévoient l'enseignement des LVR dans les régions où ces langues sont parlées.

- Les enseignants martiniquais sont plus opposés à l'idée d'un enseignement obligatoire du créole à l'école maternelle (35,2%) qu'à l'école primaire (26,7%). Les avis « neutres » représentent une partie importante des réponses : 25,7% pour l'enseignement du kwéyòl à l'école maternelle et 18,7% pour l'école primaire. Cet avis réfractaire peut expliquer en partie pourquoi 65,3% des enseignants disent ne pas souhaiter recevoir une formation pour enseigner le créole.

Enseignement des LVE à l'école primaire à la Dominique :

- Si la Dominique n'a pas de textes officiels sur l'enseignement des LVE à l'école, une politique linguistique récente qui veut un enseignement obligatoire d'une LVE à l'école primaire semble porter ses fruits : 90,5% des enseignants disent qu'une LVE est enseignée dans leur classe.
- D'après les résultats des questionnaires et des entretiens, il apparaît que l'enseignement des langues étrangères dans les écoles primaires à la Dominique est assuré en grande partie par des enseignants formés à cette fin. Ces derniers sont parfois responsables de l'enseignement d'une seule matière, celle de la langue étrangère. L'ensemble de l'échantillon (98.8%) exprime clairement l'importance de la formation pour l'enseignement d'une LVE, et 66,8% des enseignants disent qu'ils souhaiteraient recevoir une formation pour enseigner une LVE.

Enseignement des LVL à l'école primaire à la Dominique :

- Il est évident que les langues vivantes locales n'ont pas le même statut que les langues étrangères dans les écoles dominiquaises. Dans la plupart des cas, l'enseignement d'une LVL n'a pas lieu. La question de la représentation se pose et s'impose même ici puisque, si les enseignants se disent plutôt d'accord pour l'enseignement d'une LVL à l'école primaire, ils précisent, même en question fermée,[283] que cette LVL à enseigner doit être le kwéyòl[284] et non pas le kokoy ou l'anglais dominiquais.

Ayant répondu à nos premières hypothèses :

Nous constatons un écart non-significatif entre les textes officiels et la réalité du terrain au niveau de la présence d'une LVE à l'école à la Martinique et à la Dominique ;

[283] Les enseignants notent en manuscrit leurs précisions à côté des questions fermées.

[284] Les enseignants parlent du *kwéyòl*, créole à base lexicale française, par opposition au *kokoy* à base lexicale anglaise et à l'anglais dominiquais, une variation de 'l'anglais standard' parlé sur l'île.

Deux interrogations demeurent toutefois, à savoir :

- à la Martinique : les objectifs définis par les textes français qui prévoient que les élèves aient le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues à la fin du cycle 3 de l'école élémentaire sont-ils atteints ?
- à la Dominique : la formation rapide d'un nombre élevé d'enseignants de langue étrangère au cours des cinq dernières années ainsi que l'insatisfaction exprimée par les enseignants lors des rencontres, amène à s'interroger sur le contenu de la formation dispensée aux enseignants, sur l'efficacité de celle-ci sur le long terme et sur sa capacité à répondre aux besoins des élèves et à amener ces derniers à une compétence niveau A1 ou plus dans la langue étrangère.

Nous concluons que la formation des enseignants est un des facteurs clés influant sur la capacité des écoles à atteindre les objectifs fixés dans les textes officiels. Ce facteur semble être fortement lié à la motivation des enseignants et à leur représentation d'eux-mêmes dans leur capacité à enseigner une LVE ou une LVR. Le deuxième facteur influant sur la place des langues dans les écoles semble être la représentation que les enseignants et les directeurs ont des langues vivantes étrangères et régionales ou locales. Nous chercherons, dans la partie qui suit, à trouver ce lien dans les réponses ouvertes des enseignants de la Martinique et de la Dominique et dans le discours des directeurs d'écoles dans les deux îles.

3.1.2.5 Enseignement des langues et représentations des enseignants et des directeurs d'écoles à la Martinique et à la Dominique

Le regard porté sur les langues vivantes régionales et étrangères par les enseignants et les chefs d'établissements peut influer la présence de ces langues dans les programmes scolaires. Pour comprendre l'incidence possible de la représentation des enseignants et les directeurs d'écoles nous avons abordé la question dans nos questionnaires et entretiens et, dans les discours des participants nous cherchons des éléments qui pourront faire la lumière sur le sujet. En effet, « l'acte d'énonciation parle d'abord de lui-même, avant de dire quelque chose du monde, révélant ainsi le sujet qui le pose : « Le langage n'est possible que parce que chaque locuteur se pose comme *sujet*, en renvoyant à lui-même comme *je* dans son discours » » (Sarfati 2009). C'est ce *je* qui devient important ici, ainsi que la multiplication de ce *sujet* singulier qui pourra s'exprimer en sujet collectif.

3.1.2.5.1 Élément d'enquête : taux de non-réponses aux questions ouvertes

Lors des traitements des résultats des questionnaires, une chose nous a frappée. Il s'agit du taux de non-réponses aux questions ouvertes. Le nombre de non-réponses dans une enquête est à prendre en compte puisque cela peut avoir un impact sur les résultats finaux et sur les conclusions qui pourront être tirées suite à l'analyse des données. Les non-réponses dont nous parlons ici sont des non-réponses partielles, c'est-à-dire les individus qui font partie de l'échantillon final n'ont répondu qu'à une partie du questionnaire et n'ont pas renseigné d'autres parties.

Du côté des enseignants, le questionnaire comportait six questions ouvertes. Trois questions concernaient les langues vivantes régionales/locales et trois questions, identiques aux trois premières, concernaient les langues vivantes étrangères. Les enseignants étaient invités à donner leur avis/ressenti en complétant les phrases :

Représentation des langues vivantes régionales/locales

1. Pour vous le créole,[285] c'est …….
2. Pour vous savoir parler le créole, c'est …….
3. Apprendre la créole à l'école, c'est ……

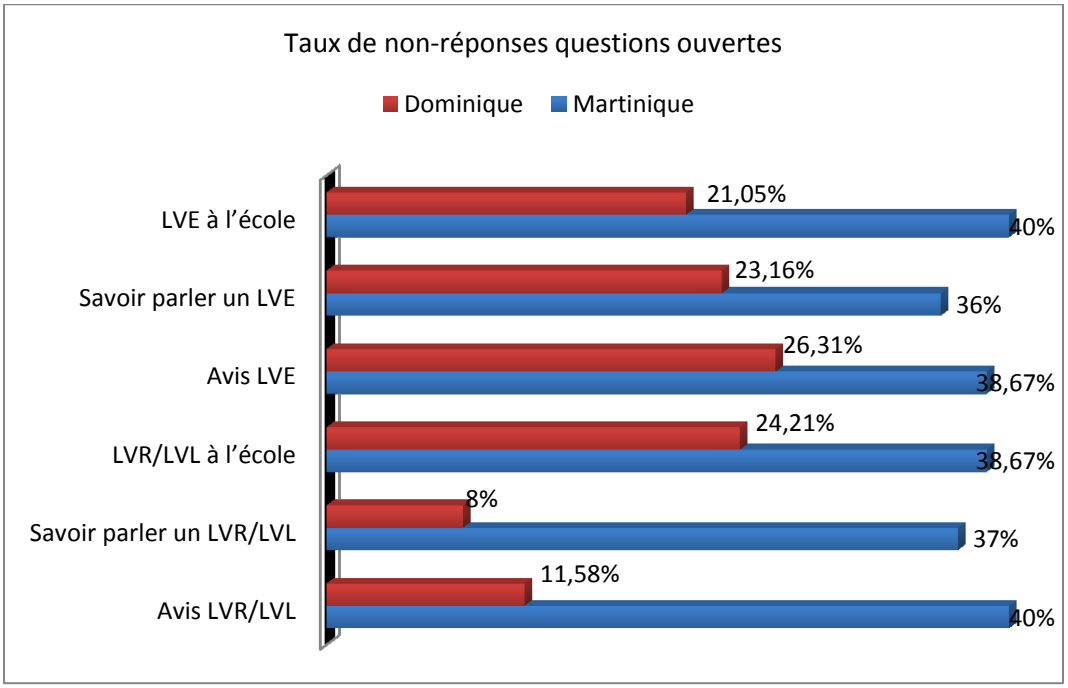
Représentation des langues vivantes étrangères

4. Pour vous une langue étrangère c'est …...
5. Pour vous, savoir parler une langue étrangère, c'est ……
6. Apprendre une langue étrangère à l'école, c'est ……

Pour le présent questionnaire, nous constatons un taux de non-réponses élevé pour les questions ouvertes pour les deux échantillons de l'étude, avec un taux plus élevé pour le groupe de la Martinique. Cela nous amène à nous interroger sur ce point : s'agit-il d'un refus d'une partie de l'échantillon à répondre à ces questions ? Ont-ils volontairement choisi de ne pas renseigner ces champs du questionnaire ? Ou les participants n'ont-ils pas compris les questions ? Ce taux de non-réponses est constant pour toutes les questions ouvertes du questionnaire comme le montre le graphique ci-dessous :

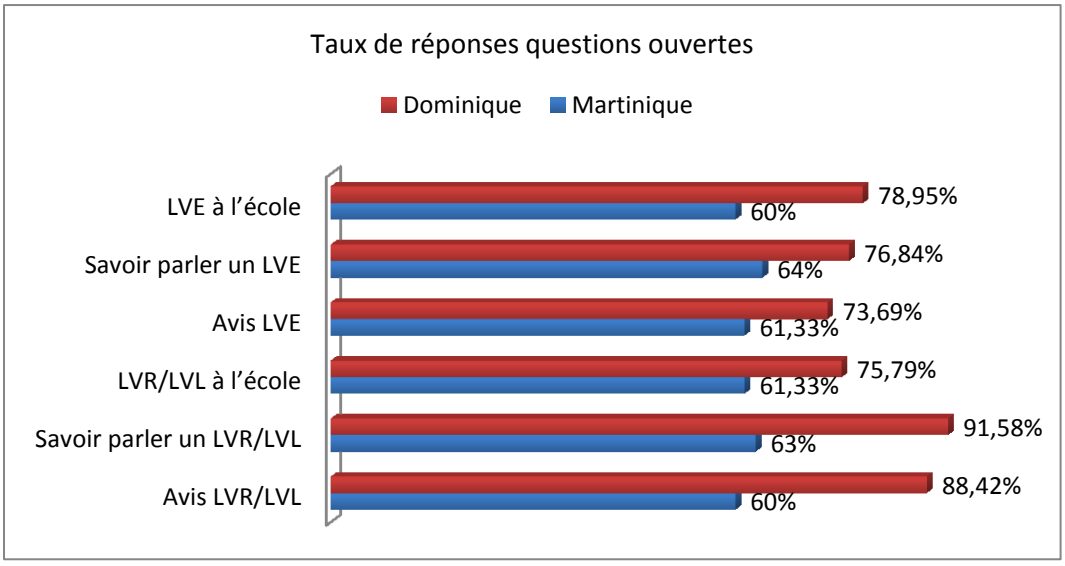
[285] Dans le questionnaire pour les enseignants de la Dominique, le créole était remplacé par le terme « langues locales » avec la précision des langues parlées sur l'ile.

Graphique 22 - Taux de non-réponses dans les échantillons de la Dominique et de la Martinique pour les questions ouvertes



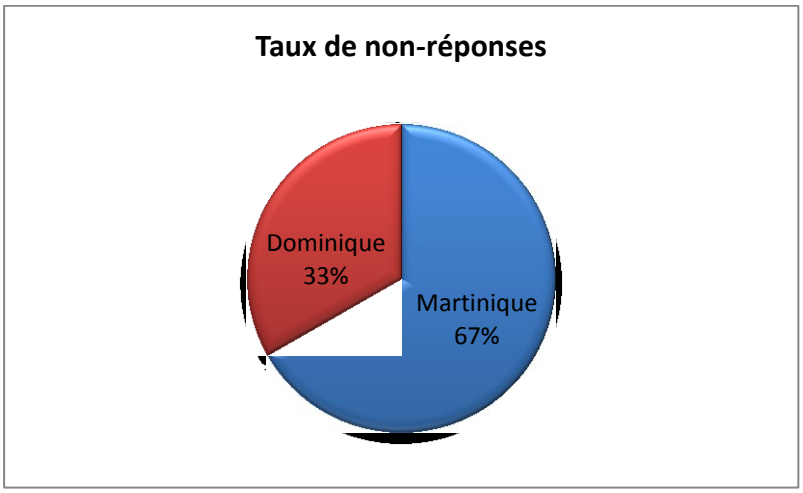
D'un côté, nous avons un taux de non-réponses assez élevé et peu variable pour l'échantillon de la Martinique, de l'autre côté, le taux de réponses de l'échantillon de la Dominique est élevé avec une variation assez marquée pour les deux premières questions du questionnaire :

Graphique 23 - Taux de réponses des échantillons de la Dominique et de la Martinique pour les questions ouvertes



Dans le cas des non-réponses, il semble peu probable que ce refus soit un hasard, pas plus que le taux de réponses élevé en serait un. Il serait plutôt le reflet de l'attitude générale des deux échantillons lors de l'enquête préliminaire et de l'enquête elle-même. Rappelons-nous des difficultés rencontrées pour le dépôt et recueil des questionnaires à la Martinique : la réticence des enseignants à participer à l'enquête et les retards considérables pour recueillir les questionnaires. A la Dominique, le dépôt et recueil des questionnaires ont été fait dans un lapse de temps assez court avec un accueil plus motivé. Ou ce taux de non-réponses élevé illustré ci-dessous s'expliquerait-il aussi par le caractère non-obligatoire du questionnaire ?

Graphique 24 - Taux moyen de non-réponses pour les questions ouvertes pour les échantillons de la Dominique et de la Martinique



La question principale ici est la suivante : comment les enseignants martiniquais et dominiquais se représentent-ils les langues vivantes régionales/locales et étrangères ? Commençons par le cas des langues vivantes régionales (pour la Martinique) et locales (pour la Dominique).

3.1.2.5.2 Représentation des langues chez les enseignants de la Martinique et de la Dominique : réponses ouvertes du questionnaire

Les réponses aux questions ouvertes du questionnaire ont été retranscrites dans le logiciel Sphinx.[286] Le premier traitement consistait à repérer les occurrences des mots utilisés les plus

[286] Le logiciel Le Sphinx permettait un traitement lexical systématique du texte des questionnaires. Ainsi, nous pouvons repérer facilement les occurrences de mots repétés, l'utilisation de groupes grammaticaux, isoler les les groupes de sens etc.

fréquemment et leurs caractéristiques : l'usage des adjectifs qualificatifs et les adjectifs possessifs, l'usage des mots à connotation positive ou négative, par exemple. Avec l'aide du logiciel, nous avons classé toutes les réponses dans un tableau qui permettait de donner un premier aperçu statistique. Ce traitement nous a été utile dans la mesure où cela nous a permis de voir tout de suite les mots les plus fréquents et nous a donné une première idée des orientations possibles dans les réponses des participants.

Cependant, nous constatons que ce premier traitement reste assez superficiel et qu'il est insuffisant pour véritablement traiter les données recueillies. Quelques problèmes se présentent d'emblée avec ce premier traitement. Tout d'abord, les mots les plus cités sont des prépositions comme « of » dans les questionnaires de la Dominique, et les articles « une » ou « the ». Deuxièmement, si certains des mots peuvent être traités de manière isolée, d'autres ne prennent sens que lorsqu'ils sont remis dans le contexte de la phrase dans laquelle ils ont été utilisés. Troisièmement, résumer les représentations des enseignants uniquement par la fréquence des mots utilisés donnerait une vision réductrice et foncièrement fausse d'une question bien plus complexe.

Nous avons donc procédé à un traitement isolant les réponses de chaque observation,[287] en prêtant une attention particulière au discours des participants.

Pour chacune des questions posées ci-dessus, un tableau comprenant toutes les observations a été constitué. En étudiant le tableau, nous avons repéré les grandes tendances qui ressortaient et nous avons inscrit ces tendances dans une grille thématique. Chaque réponse a ensuite été classée selon les grandes catégories que nous avons définies. Ces catégories se sont formées progressivement et, au fur et à mesure que nous avancions, nous les modifiions. Ceci est principalement dû au fait que, dans les réponses ouvertes, il y a souvent des nuances qui rendent difficile une catégorisation systématique. L'idée exprimée d'une réponse peut être à double facette et, de ce fait, peut être classée dans deux catégories différentes. Par exemple, nous nous sommes rendu compte que les réponses liaient souvent la langue à la notion de culture *et* d'identité. On notera donc que les grilles thématiques des réponses aux questions ouvertes[288] comportent des catégories avec plusieurs idées qui se rapprochent. Il faut noter

[287] Le terme observation désigne ici le questionnaire entré dans le logiciel. 75 participants égalent 75 observations. Pour chaque question le nombre d'observation peut différer à cause des non réponses des participants. Si 60 des 75 participants répondent à une question donnée, pour cette question le logiciel affichera 60 observations même si en réalité 75 personnes ont participé à l'étude.

[288] *Cf* Annexe 3 et Annexe 4.

que, pour toutes les questions ouvertes, les lignes séparant les catégories ne sont pas forcéments nettes ; dans certains cas, une réponse peut appartenir à deux catégories différentes. Ces groupes sont alors des ensembles rassemblant des éléments présentant des traits communs entre eux.

Afin d'exploiter pleinement les données qualitatives, nous ferons à la fois un traitement qualitatif en analysant les textes (analyse du discours), ainsi qu'un traitement quantitatif. Nous présenterons donc les résultats qualitatifs et quantitatifs de la Martinique et de la Dominique pour chacune des questions ouvertes, puis, pour chaque question, nous exposerons les données quantitatives dans un tableau comparatif qui fera un parallèle entre les catégories de réponses pour les deux îles.

3.1.2.5.2.1 Représentation des langues vivantes régionales et locales dans les réponses des enseignants de la Martinique et de la Dominique

1. *«* pour vous le créole c'est… *»*

À la question « *pour vous le créole c'est*... », les réponses des enseignants martiniquais peuvent être regroupées en quatre catégories. Dans un premier temps, la langue régionale est définie comme une entité identitaire et culturelle avec une forte notion d'appartenance exprimée par les participants ; appartenance à la fois de l'individu à un groupe linguistique et culturel, et la langue régionale comme appartenant à l'individu. Cette notion d'appartenance se traduit par l'utilisation des adjectifs possessifs « *ma* » (3 citations) et « *notre* » (7 citations). La langue est aussi désignée comme vectrice de la culture : nous retrouvons 13 occurrences du mot « *culture* », « *patrimoine* » 3 fois, et « *héritage* » 2 fois. Ce dernier aspect se lie au premier, nous le retrouvons dans les réponses :

- *«* Notre langue, notre culture, donc un élément important de notre culture martiniquaise *»*
- *«* Notre langue, une culture, une tradition *»*
- *«* Notre patrimoine. Doit être rencontrée par tous les enfants sans en faire un objet d'étude mais un outil pour mieux s'approprier sa culture *»*
- *«* Un élément de notre culture *»*
- *«* C'est notre jardin "secret" tropical. C'est pour nous-mêmes nous-mêmes *»*

Notons d'ailleurs dans ce dernier exemple la répétition de « *nous-mêmes* » qui est en fait un procédé utilisé en créole pour apporter une information supplémentaire.

En deuxième lieu, le créole est défini comme étant une langue en opposition au statut de 'non langue'. Ce statut est fortement souligné par l'occurrence du mot « *langue* » qui apparaît 32 fois. D'autres énoncés attirent doublement l'attention sur le statut du créole en le qualifiant comme suit « *une langue à part entière* » (cité 4 fois), « *une langue* » (cité 2 fois), « *une langue régionale* » (cité 6 fois), « *une langue comme toutes les autres/toute autre* » (cité 2 fois). Cette définition du créole comme *une* langue parmi tant d'autres se manifeste également dans l'utilisation de l'article indéfini « *une* » placée devant le nom « *langue* » 23 fois.

Dans une troisième catégorie de réponses, le créole est défini comme la langue maternelle des Martiniquais, le terme « *langue maternelle* » apparaît 6 fois. Nous notons également les occurrences d'expressions comme « *langue innée* » et « *langue première* », comme dans les énoncés :

- *« La langue maternelle des Antillais »*
- *« Ma langue régionale maternelle »*
- *« Notre langue première »*
- *« C'est parfois la langue maternelle dans beaucoup de familles locales »*
- *« Une langue maternelle »*
- *« Une de mes langues maternelles »*
- *« Une langue innée »*

En quatrième et dernier lieu, le créole est définie comme étant un mode de communication (communication/communiquer : 4 citations). Cette catégorie ne regroupe que quatre observations, chacune des réponses exposant une instance différente dans laquelle la langue régionale sert pour communiquer :

- Elle est la langue d'usage des élèves, c'est « *la langue utilisée le plus souvent par les élèves* »
- Elle est utilisée « *pour communiquer ses émotions* »
- Elle est un outil utilisé par les enseignants en classe pour faire passer les connaissances en français « *pour les élèves en difficulté vivant en milieu créolophone, cela peut être une aide pour la matière "français" en classe* »

- Elle sert tout simplement à communiquer avec d'autres créolophones, c'est « *un moyen de faire comprendre le sens de certaines idées, communiquer avec les créolophones* »

Chez les enseignants dominiquais, pour cette même question, nous retrouvons des catégories de réponses qui se rapprochent de celles des enseignants de la Martinique avec quelques divergences. Le quasi totalité des observations recensées pour cette question se place dans deux des cinq groupes du tableau. Pour la question sur les langues locales (la question précise que les langues locales sont le kwéyòl, le kokoy et le *Dominican English*), les enseignants sont invités à dire ce que les langues représentent pour eux en complétant les phrases. De cette première question « *local languages are…* », cinq tendances apparaissent dans les réponses.

Les enseignants définissent tout d'abord les langues locales d'un côté, comme étant vectrices de culture et d'histoire et servant de repères identitaires, d'un autre côté, comme étant un moyen de communication. Ce sont d'ailleurs ces deux catégories qui regroupent la majorité des observations pour cette question, 66,66% des réponses. Dans le premier cas, les langues locales sont définies comme vectrices de la culture ; le mot culture est utilisé 19 fois. Les langues locales définissent aussi l'individu et son identité. Nous retrouvons cette notion d'intériorité et d'appartenance (la langue locale appartient à l'individu et l'individu appartient au groupe social) dans l'utilisation des adjectifs possessifs « *my* » (mon/ma) et « *our* » (notre) cité 21 fois ainsi que l'emploi du mot « *part* » (utilisé 17 fois) pour désigner la langue comme faisant *partie* de soi ou de la culture du pays.

Une troisième catégorie regroupe les observations qui définissent la langue comme entité locale et intérieure en opposition à d'autres langues qui viennent, elles, de l'extérieur. Nous retrouvons, comme avec les observations sur la Martinique, ce contraste entre langue maternelle ou première et langue extérieure et étrangère. Nous retrouvons cette idée "d'intériorité"[289] dans le discours des répondants :

- *« Really our <u>first language</u> of acquisition »*[290]
- *« languages spoken frequently <u>in the country</u> where you live »*

[289] Noter les termes soulignés.

[290] *« Vraiment notre première langue acquise »*
« Des langues souvent parlées dans le pays où on habite »
« Des langues parlées dans un pays »
« largement parlées dans le pays »
« Des langues utilisées par les habitants de l'ile »

- *« languages spoken within a country »*
- *« Widely spoken in the country »*
- *« Language used by people who live on the island ».*

Si on est amené à comprendre que les langues locales sont parlées par la majorité de la population, il est à comprendre que 1) ces langues sont parlées selon l'endroit où on vit, et 2) selon l'environnement social et le milieu culturel des personnes.

- *« Language spoken by people of a particular country or part of a country »*
- *« The language that a child/people are exposed to in their environment, especially in Dominica»*
- *« The basic communication tools first learned by our students before entering a formal teaching setting. The language used depends on the student's local and cultural background »*

13,10% des enseignants assignent une importance particulière à la préservation des langues et cultures locales et soulignent le rôle de l'école. L'intérêt pour les langues et cultures locales de la part des répondants se manifeste dans l'utilisation du mot « *important* » cité 19 fois pour qualifier les LVL.

Dans le cinquième et dernier groupe, nous retrouvons les énoncés qui définissent les langues locales selon leur statut linguistique. A l'encontre des observations recueillies de la Martinique où le ton est presque revendicatif, à la Dominique les langues locales sont définies par une partie des participants comme des dialectes, inférieurs à d'autres systèmes ayant eux le statut de langue :

- *« Are broken forms of the internationally accepted language »*[291]
- *« Dialects spoken by people of a particular country or a particular area in a country»*
- *« They are dialects of a country's standard form of the main language »*
- *« Not standard language used »*

Nous remarquons également les appréciations négatives vis-à-vis des langues locales à l'école. Pour ce dernier point, nous ne notons que deux observations qui parlent de l'influence négative des langues locales sur l'apprentissage de la langue officielle, et le rejet des langues locales dans le programme scolaire :

[291] *« Sont des formes approximatives de la langue internationale acceptée »*
« Dialectes parlés par des habitants d'un pays ou d'une partie du pays »
« Elles sont des formes approximatives de la langue standard du pays »
« N'est pas la langue standard »

- *« Not helpful to pupils when they write compositions. They tend to write as they speak »* [292]
- *« I don't think it should be taught at school »*

Le tableau ci-dessous donne une vision d'ensemble sur la répartition des observations selon les grandes catégories de réponses pour la question « *Pour vous le créole c'est…* » (questionnaire Martinique), « *local languages are…* » (questionnaire Dominique).

Tableau 6 - Tableau comparatif de la répartition des observations de la Dominique et de la Martinique pour la définition des LVR/LVL

Question	Catégories de réponses	% du nombre total de réponses	Catégories de réponses	% du nombre total de réponses
	Dominique		**Martinique**	
Avis LVR/LVL	LVL vectrice de culture, d'histoire, d'identité	41,66%	LVR vectrice de culture, d'histoire, d'identité	37,78%
	LVL est un moyen de communication	25%	LVR a un statut de langue vs. « non langue »	33,33%
	Rôle de l'école / préservation de la langue et de la culture	13,10%	Langue maternelle	20%
	LVL définie dans une dimension locale par opposition à l'extérieur	13,10%	LVR est un moyen de communication	8,89%
	LVL a un statut de dialecte vs celui de langue / connotations négatives	7,14%		
	Nombre total d'observations	84 (100%)	Nombre total d'observations	45 (100%)

2. Savoir parler une LVR/LVL

Le fait de savoir parler une LVR ou une LVL est vu différemment par les enseignants de la Dominique que par ceux de la Martinique. Dans le cas de l'échantillon martiniquais, savoir parler une LVR est fortement associé à l'expression de son identité et de son appartenance à un groupe linguistique et culturel. Ceci est illustré dans l'emploi du mot « culture » (cité 7 fois), « appartenir » (cité 2 fois) et « identité » (cité 2 fois) :

- *« Défendre et appartenir à un groupe. Révéler aux autres notre identité »*
- *« C'est une richesse, un atout, un rappel constant de nos origines »*
- *« Montrer la capacité d'appartenir à un groupe identifié "créole" »*
- *« Parler le créole c'est s'exprimer sans honte, sans le réserver à un public "cible" »*
- *« Un repère identitaire »*
- *« Une activité de langue comme l'anglais par exemple. C'est notre langue, notre culture »*

[292] *« N'est pas utile aux élèves lorsqu'ils rédigent des textes ; ils ont tendance à écrire comme ils parlent »*
« Je ne pense pas que cela devrait être enseigné à l'école »

La langue régionale créole est, en deuxième lieu, un moyen de communication pour les Martiniquais à l'intérieur de l'île :

- *« Mieux comprendre d'autres adultes, enfants »*
- *« Cela permet de communiquer avec les anciens »*
- *« Pouvoir communiquer avec son entourage et des personnes de tous milieux sociaux et culturels »*

Outil de communication également, dans un contexte régional plus large, surtout lors des voyages dans les autres îles de la Caraïbe, ou pour la rencontre d'autres créolophones sur le territoire martiniquais :

- *« Un atout important pour l'ouverture sur la Caraïbe »*
- *« Faire des échanges en Martinique et la «Caraïbe» (et encore) »*
- *« Cela permet de communiquer avec les personnes des iles parlant créole comme la Sainte Lucie »*

Ce *« savoir communiquer en créole »* est présent dans les mots utilisés et leur fréquence : « communiquer/communication » cité 7 fois, « parler » cité 6 fois, « s'exprimer » cité 3 fois, « comprendre » 5 fois.

Deux autres catégories regroupent les observations qui qualifient le fait de parler le créole comme 1) une chose positive et 2) la maîtrise de la langue. Dans le deuxième cas, la maîtrise de la langue est liée à un souci d'un certain purisme : parler le créole c'est savoir utiliser les éléments de la langue sans recourir aux emprunts à d'autres langues, en particulier au français :

- *« Être capable de discuter de n'importe quel sujet sans mélanger le français »*
- *« C'est s'exprimer en utilisant des connaissances lexicales, phonologiques et grammaticales propres au créole »*
- *« Le parler sans recourir au français. Avoir un lexique créole riche »*
- *« Parvenir à exprimer le fond de sa pensée et à faire partager ses émotions en utilisant le lexique fondamental (non francisé) »*
- *« Savoir parler comme autrefois, sans trop franciser les expressions »*

Pour l'échantillon de la Dominique, les observations pour cette question se situent essentiellement dans deux catégories principales.

D'un côté, les langues locales sont avant tout un moyen de communication à la fois dans un contexte local et régional. Les contextes de communication cités sont divers :

- *communication avec d'autres personnes du pays pour le plaisir d'échanger*
- *échanger avec des Dominiquais qui ne parlent pas et ne comprennent pas bien l'anglais standard. La communication intergénérationnelle est également mentionnée : échanges entre jeunes et personnes âgées*
- *communication avec d'autres créolophones lors des voyages ; le créole par exemple, devient un pont liant la Dominique avec les îles voisines de la Guadeloupe et de la Martinique*

D'un autre côté, savoir parler les LVL est considéré comme une chose positive, un atout pour le développement de l'individu. Une LVL peut être un outil pédagogique utilisé pour enseigner aux enfants étrangers d'origine créolophone comme dans le cas des enfants haïtiens, ou des enfants dominiquais ayant des difficultés à comprendre ou à parler l'anglais standard.

Savoir parler les langues locales c'est aussi l'expression d'un sentiment d'appartenance à une nation, à un groupe linguistique, auquel est liée l'expression d'une identité composée des langues et de la culture dont elles sont vectrices :

- *« Important to students as it gives them something that is unique to their country »*[293]
- *« important to who we are as a people »*
- *« makes one feel that they are part of or belong to a country »*
- *« is very important because it is your culture and it makes you who you really are – Dominican »*
- *« Showing forth that you are part of that country and that you are keeping up the culture of that country »*

Tableau 7 - Répartition des observations de la Dominique et de la Martinique selon les catégories de réponses pour la question ouverte « Savoir parler une LVR/LVL c'est… »

Question	Catégories de réponses	% du nombre total de réponses	Catégories de réponses	% du nombre total de réponses
	Dominique		**Martinique**	
Savoir parler une LVR/LVL	Un moyen de communication en	42,53%	Avoir des repères culturels et identitaires / appartenir à	29,79%

[293] *« Important pour les élèves, ça leur donne quelque chose unique à leur pays »*
« Important à qui nous sommes en tant que peuple »
« Donne aux gens le sentiment qu'ils font partie de, ou appartiennent à, un pays »
« C'est très important parce que c'est ta culture et c'est ce qui fait de toi qui tu es vraiment : un Dominiquais »
« Montre que vous faites partie de ce pays-là et que vous maintenez la culture du pays »

c'est	contexte local et régional		un groupe / préservation d'un patrimoine	
	Un outil positif/ atout	34,48%	Un moyen de communication en contexte local et régional	27,66%
	Avoir des repères culturels et identitaires / appartenir à un pays	19,54%	Un outil ; chose positive, importante	25,53%
	Chose peu importante ou négative	3,45%	Maîtriser la langue	17,02%
	Nombre total d'observations	87 (100%)	Nombre total d'observations	47 (100%)

3. Enseigner les langues vivantes régionales et locales à l'école à la Martinique et à la Dominique

Pour l'échantillon martiniquais, l'enseignement des langues vivantes régionales à l'école est principalement un moyen de mieux comprendre sa propre culture et de préserver la culture créole :

- *« L'élève doit connaître son patrimoine culturel »*
- *« Important car il y a aussi l'aspect culturel à enseigner »*
- *« Mieux appréhender sa propre culture »*
- *« Prendre en compte la diversité et la culture régionale et donc permettre à l'individu de s'accepter et de s'assumer dans un monde divers »*
- *« S'enrichir culturellement »*
- *« Capital pour le maintien de la tradition »*

L'enseignement des LVR à l'école est aussi synonyme d'une meilleure maîtrise du créole et des composants de la langue. Nous retrouvons dans le discours des enseignants une forte présence des mots tels « apprendre », « acquérir », « s'approprier » et « étudier » :

- *« Acquérir le lexique, la grammaire »*
- *« Améliorer la pratique de la langue »*
- *« Apprendre une langue comme l'anglais »*
- *« Apprendre d'abord le code oral et pouvoir différencier le créole du français afin de mieux parler les deux langues »*
- *« Étudier le vocabulaire, la grammaire, l'alphabet, l'écrit »*

Les réponses des enseignants traduisent une certaine volonté de préserver la structure même de la langue par une étude de celle-ci. L'acceptation de l'enseignement du créole à l'école

peut être vue comme un écho logique de la reconnaissance du créole en son statut de langue « *comme toute autre* », ayant sa place dans le milieu scolaire comme toute langue.

Enseigner les LVR à l'école présente un certain intérêt pédagogique et éducatif dans 26,09% des réponses données à cette question. Les principaux cas cités sont :

- *l'utilisation du créole pour enseigner aux enfants créolophones non-francophones : «* Indispensable pour aider les petits enfants étrangers à s'intégrer et à leur parler le français *»*
- *l'utilisation du créole pour aider les élèves avec l'apprentissage du français : «* Permet de le comparer au français et de mieux comprendre certains aspects de ce dernier *»*
- *l'utilisation du créole comme outil pour enseigner aux élèves de milieux différents : «* Un moyen d'apprentissage important pour certaines catégories sociales. Le créolisme est utilisé dans certaines familles et souvent les explications en créole portent leurs fruits *»*

Dans 10,87% des réponses recueillies pour cette question, les énoncés ont une connotation négative. L'enseignement des LVR est vu comme peu important ou comme une charge d'enseignement supplémentaire pour une matière qui devrait être facultative.

A la Dominique, la préservation de la langue et de la culture est aussi la catégorie qui regroupe la majorité des réponses de l'échantillon avec 26,39% des observations. L'enseignement des langues locales à l'école permettrait, selon les réponses données, aux élèves de mieux s'approprier leur culture et de transmettre des éléments culturels dans un enseignement qu'ils ne recevraient pas chez eux. Ce serait alors un atout pour les élèves (25% des observations), une chose importante, voire même indispensable au développement de l'identité de l'individu. Nous relevons l'occurrence du mot « *important* » utilisé 29 fois pour cette question.

Si certains estiment que les LVL ont leur place à l'école comme outil pédagogique permettant de faciliter la communication entre l'enseignant et les élèves dans certaines situations (élèves en difficulté, élèves non-francophones…) ou pour faire des comparaisons entre les langues pour mieux les apprendre, une partie significative de l'échantillon (18,05%) exprime des

réserves ou des appréciations négatives vis-à-vis de l'enseignement des langues locales à l'école à la Dominique. Parmi les réponses nous trouvons :

- des prescriptions pour un enseignement des LVL à l'école secondaire et non au primaire
- le caractère non-important ou non pertinent des LVL
- l'inutilité d'enseigner des LVL qui ne seraient ni langues officielles ni langues standards

Nous ne pouvons que constater qu'il y a consensus général sur le fait que si les langues locales peuvent être enseignées à l'école, ce devrait être le créole, à la rigueur le kokoy, mais il est clair que le *Dominican English* n'a pas sa place à l'école. Nous retrouvons cette information dans les questions ouvertes et même dans les questions fermées où les enseignants ajoutent cette précision :

- *« Dominican English should be discouraged »*
- *« I do not think it is necessary to teach or learn Dominican English »*
- *« Not always practical. Too many not often acceptable in international standards»*
- *« Not compulsory at schools. Standard English is encouraged »*

Tableau 8 - Répartition des observations de la Dominique et de la Martinique selon les catégories de réponses pour la question ouverte « Apprendre les LVR/LVL à l'école c'est… »

Question	Catégories de réponses **Dominique**	% du nombre total de réponses	Catégories de réponses **Martinique**	% du nombre total de réponses
Avis sur l'enseignement des LVR/LVL à l'école	Préservation des LVR/LVL et de la culture	26,39%	Préservation des LVR/LVL et de la culture et Enrichissement culturel	34,78%
	Atout / chose positive	25%	Maitrise de la langue	28,26%
	Appréciation réservée / Connotations négatives	18,05%	Intérêt pédagogique /éducatif	26,09%
	Outil pédagogique	16,67%	Appréciation réservée / Connotations négatives	10,87%
	Améliorer la communication en contexte local et régional	13,89%		
	Nombre total d'observations	72 (100%)	Nombre total d'observations	46 (100%)

3.1.2.5.2.2 Représentation des langues vivantes étrangères dans les réponses des enseignants de la Martinique et de la Dominique

1. Pour vous une langue étrangère c'est…

En ce qui concerne la représentation des langues vivantes étrangères, nous voyons apparaître trois catégories de réponses chez les enseignants de la Martinique et de la Dominique. Les deux premières catégories regroupent la majorité des réponses. A la question « *Pour vous une langue étrangère c'est…* », 45,65% des enseignants de la Martinique définissent la LVE comme étant tout d'abord une porte donnant accès à d'autres cultures avec l'emploi de termes tels que : « *ouverture/ouvrir* » cité 10 fois, « *monde* » cité 12 fois, « *pays* » cité 6 fois, « *culture* » cité 6 fois. Le terme « *ouverture vers/sur le monde* » est utilisé 9 fois.

En deuxième lieu, la LVE se caractérise comme un élément étranger et extérieur par opposition aux langues de l'intérieur, langue(s) maternelle(s) ou officielles. La voix de l'opposition se traduit dans l'usage du négatif : « *n'est pas* » (6 citations). L'expression de la différence de la langue vivante étrangère se trouve également dans l'utilisation du mot « *autre* » ayant la fonction d'adjectif « *Une langue parlée par des personnes qui appartiennent à d'autres pays* », parfois de pronom « *L'anglais, l'espagnol, l'allemand et autres* ».

Le troisième groupe de réponses pour cette question ne comporte que 9 observations. Il regroupe des éléments à connotation positive : le mot « *important* » 4 fois au total, « *très important* » 3 fois, « *indispensable* » 5 fois, « *primordial* » 2 fois. Deux des réponses de ce groupe portent sur l'importance des LVE : « *Indispensable si on a un projet de vie* », « *Indispensable vu notre appartenance à l'Europe* ».

Les observations de la Dominique se repartissent de manière plus ou moins égale sur les trois catégories de réponses pour cette question, à 37,14%, 34,29% et 28,57% respectivement. Comme pour la Martinique, la LVE représente la rencontre avec d'autres cultures pour les enseignants de la Dominique. Dans cette première catégorie, trois idées principales ressortent : la découverte d'autres cultures, la LVE comme moyen de communication, et l'importance de la LVE dans la mondialisation.

Une deuxième catégorie est composée d'observations qui définissent la LVE dans sa qualité étrangère et extérieure par opposition à la langue maternelle ou première, cette dernière étant synonyme d'identité locale. Cette opposition est exprimée dans la forte utilisation du négatif « *not* » que nous retrouvons 20 fois dans les réponses, comme dans les phrases ou les fragments suivants :

- *« not spoken in one's country »*
- *« a language that you were not born speaking »*
- *« a language which is not native to a country »*
- *« A language which is not spoken in one's country »*
- *« a language which is not understood »*

Selon 28,57% des répondants, la LVE est aussi un atout ou un outil qui sert à la fois l'individu dans son développement personnel, et l'État dans le développement de certains secteurs de l'économie.

- *« a necessary skill to have »*[294]
- *« a plus to know »*
- *« A qualification »*
- *« Very important since it may become beneficial to students' future in certain career paths»*
- *« very important to help contribute to the tourism industry »*

Les catégories de réponses des enseignants de la Dominique et de la Martinique pour cette question sont reprises dans le tableau ci-dessous :

Tableau 9 - Répartition des observations de la Dominique et de la Martinique selon les catégories de réponses pour la question ouverte « Pour vous, une langue étrangère c'est… »

Question	Catégories de réponses **Dominique**	% du nombre total de réponses	Catégories de réponses **Martinique**	% du nombre total de réponses
Avis LVE	Rencontre d'autres cultures ; mondialisation ; moyen de communication	37,14%	Ouverture sur le monde ; découverte d'autres cultures ; moyen de communication	45,65%

[294] *« Une compétence essentielle à avoir »*
« Un atout »
« Une qualification »
« Très important parce que cela peut-être un avantage à l'avenir pour les élèves dans certains parcours professionnels »
« Très important pour contribuer à l'industrie du tourisme »

	Définition de la LVE comme « étrangère et extérieure » par opposition à « langue maternelle ou première »	34,29%	Définition de la LVE comme « étrangère et extérieure » par opposition à « langue maternelle ou première » ou langue officielle. Définition de la LVE selon son utilisation dans un contexte donné	34,78%
	Outil / Atout	28,57%	Une chose positive	19,57%
	Nombre total d'observations	70 (100%)	Nombre total d'observations	46 (100%)

2. *Pour vous savoir parler une langue étrangère, c'est…*

Savoir parler une langue vivante étrangère se résume, pour les résultats de la Dominique, dans deux groupes principaux. Comme pour la question précédente, la LVE est un moyen de communication qui permet la rencontre d'autres cultures (57,53%), et elle est également un atout considérable (42,47%). Nous relevons 20 occurrences du mot « *important* », 17 citations du mot « *communicate* » et 18 citations du mot « *with* » (avec), ce dernier mot traduit, selon nous l'esprit de l'échange qui est exprimé dans les réponses :

- *« important and necessary. It makes it easier to communicate <u>with</u> people from different countries »*[295]
- *« Important because it helps to communicate <u>with</u> others in a foreign land »*
- *« Important in order to be able to communicate <u>with</u> people from different countries »*
- *« Being able to communicate <u>with</u> a person who speaks that language »*

Les résultats de la Martinique pour cette même question se rapprochent de ceux de la Dominique, avec 56,25% des observations qui se placent dans une première catégorie et 31,25% dans une deuxième catégorie identiques. Un troisième groupe de réponses se forme pour la Martinique : il regroupe seulement 12,50% des observations et concerne l'importance accordée à la maîtrise de la langue. Il s'agit de développer ses compétences linguistiques dans la langue pour mieux s'exprimer. Nous retrouvons donc des termes tels que « *s'exprimer* », « *apprendre* », « développer », « *maitriser* ». Les catégories de réponses des enseignants de la Dominique et de la Martinique pour cette question sont reprises dans le tableau ci-dessous.

[295] *« Important et nécessaire. Cela facilite la communication avec des personnes de différents pays »*
« Important parce que cela aide la communication avec d'autres dans des pays étrangers »
« Important afin de communiquer avec des personnes de pays différents »
« Être capable de communiquer avec quelqu'un qui parle cette langue »

Tableau 10 - Répartition des observations de la Dominique et de la Martinique selon les catégories de réponses pour la question ouverte « Pour vous savoir parler une langue étrangère, c'est… »

Question	Catégories de réponses **Dominique**	% du nombre total de réponses	Catégories de réponses **Martinique**	% du nombre total de réponses
Savoir parler une LVE c'est	La rencontre d'autres cultures ; communication ; mondialisation	57,53%	La rencontre d'autres cultures ; communication ; richesse culturelle	56,25%
	Un atout / un outil	42,47%	Un atout / une chose positive	31,25%
			Maitriser la langue	12,50%
	Nombre total d'observations	73 (100%)	Nombre total d'observations	48 (100%)

3. Apprendre une langue étrangère à l'école, c'est…

Nous relevons trois grandes tendances dans les discours des enseignants dominiquais vis-à-vis de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école :

1. La langue vivante étrangère est un atout positif pour le développement de l'individu et elle est porteuse d'opportunités professionnelles (études, travail). 57,33% des répondants de la Dominique pensent que c'est une chose nécessaire, l'adjectif « important » est utilisé 33 fois et l'adverbe « very » est cité 18 fois, soulignant l'importance des LVE à l'école :

   - *« very important and is an advantage to any student »*[296]
   - *« Very beneficial to students (especially French) »*
   - *« Very important and will be helpful when pupils enter secondary school »*
   - *« Very important since it have to be put to use at a later stage in life, particularly those of our students who study at university overseas »*

2. L'enseignement de la langue vivante étrangère est important dans la mesure où la LVE joue un rôle central dans la rencontre avec des personnes d'autres cultures ; la langue est un moyen de communication et son apprentissage permet de briser des barrières

[296] *« Très important et est un atout pour tout élève »*
« Très avantageux pour les élèves (surtout le français) »
« Très important et sera utile lorsque les élèves rentreront à l'école secondaire »
« Très important puisque cela sera utile plus tard dans la vie, surtout pour les élèves qui poursuivront des études à l'étranger »

linguistiques, entraves à la communication entre personnes de pays différents. Ici, nous retrouvons encore cette idée centrale de l'ouverture vers le monde :

- *« A good initiative because it teaches students to understand and communicate with people from around the world »*
- *« A good way to expose students to a new culture »*
- *« A must to prevent barriers over communication via Facebook, Twitter, Internet »*
- *« Helps you to communicate with other people or schools that speak a different language »*
- *« Important because it prepares you for the outside world and when visitors come to our island »*
- *« Important because the children will be able to communicate with other people from other countries ».*
- *« Important in enabling us to communicate with French citizens in present and future »*
- *« Important in knowing other languages and understanding other cultures. It can help to broaden interaction with others around the world »*
- *« Important to be ready for the outside world »*
- *« Important. It is like providing students with a tool to face the global village »*

3. L'enseignement des LVE à l'école est aussi un processus d'apprentissage d'un nouveau système linguistique. Il est question de la maîtrise des différentes composantes de la langue afin de pouvoir l'utiliser pour communiquer de manière efficace. Cette dernière catégorie ne retient que 8% des observations pour les enseignants de la Dominique.

Dans le cas de la Martinique, sur la question de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école l'idée centrale reste celle de l'ouverture vers le monde et la découverte d'autres cultures ; cette catégorie de réponses recense 42,22% des 45 observations :

- *« Communiquer avec le reste du monde. Découvrir le monde »*
- *« Découvrir une culture, une histoire »*
- *« Enrichir le bagage culturel des élèves »*
- *« S'ouvrir sur le monde »*
- *« Essentiel voire impératif (mondialisation) »*
- *« C'est découvrir une langue mais aussi une culture et pouvoir avoir un petit bagage lors d'éventuels voyages »*

- *« Important pour l'ouverture sur le monde extérieur »*

En deuxième lieu, et lié à la première catégorie, l'enseignement des LVE est perçu comme étant positif : 15 observations de ce groupe comprennent des adjectifs comme « *indispensable* », « *important* », « *primordial* », « *nécessaire* », « *essentielle* ».

En troisième lieu (20% des observations), l'enseignement des LVE est considéré comme important pour une bonne maîtrise de la langue étrangère:

- *« Acquérir quelques clés pour aborder la langue de manière plus approfondie si on le souhaite un jour »*
- *« Apprendre le code oral, le code écrit et certains faits culturels de cette langue et des gens qui la parlent »*
- *« Apprendre le lexique, la grammaire et la culture »*
- *« Étudier la grammaire, la prononciation, afin de la parler oralement et savoir la lire »*
- *« Indispensable pour poser les bases de la conversation et apprendre le vocabulaire »*

L'enseignement des LVE sert à développer les connaissances linguistiques de manière générale :

- « *Augmenter, améliorer ses compétences en langues, y compris la langue maternelle* »

Les catégories de réponses des enseignants de la Dominique et de la Martinique pour cette question sont reprises dans le tableau ci-dessous :

Tableau 11 - Répartition des observations de la Dominique et de la Martinique selon les catégories de réponses pour la question ouverte « Apprendre une langue étrangère à l'école, c'est… »

Question	Catégories de réponses **Dominique**	% du nombre total de réponses	Catégories de réponses **Martinique**	% du nombre total de réponses
Avis sur l'enseignement des LVE à l'école	Un atout pour les élèves / une chose positive	57,33%	Ouverture sur le monde ; découverte d'autres cultures ; développement personnel	42,22%
	Rencontrer d'autres cultures ; communication ; mondialisation	34,67%	Une chose positive / nécessaire	37,78%
	Maîtrise de la langue	8%	Maîtrise de la langue	20%
	Nombre total d'observations	75 (100%)	Nombre total d'observations	45 (100%)

Tableau 12 - Tableau comparatif des catégories de réponses aux questions ouvertes du questionnaire remis aux enseignants des écoles primaires à la Dominique et les écoles maternelles et élémentaires à la Martinique

Question	Catégories de réponses **Dominique**	% du nombre total de réponses	Catégories de réponses **Martinique**	% du nombre total de réponses
Avis LVR/LVL	LVL vectrice de culture, d'histoire, d'identité	41,66%	LVR vectrice de culture, d'histoire, d'identité	37,78%
	LVL est un moyen de communication	25%	LVR vue avec un statut de langue vs. « non langue »	33,33%
	Rôle de l'école / préservation de la langue et de la culture	13,10%	Langue maternelle	20%
	LVL définie dans une dimension locale par opposition à l'extérieur	13,10%	LVR est un moyen de communication	8,89%
	LVL vue avec un statut de dialecte vs celui de langue / connotations négatives	7,14%		
	Nombre total d'observations	84 (100%)	Nombre total d'observations	45 (100%)
Savoir parler une LVR/LVL c'est	Un moyen de communication en contexte local et régional	42,53%	Avoir des repères culturels et identitaire / appartenir à un groupe / préservation d'un patrimoine	29,79%
	Un outil positif/ atout	34,48%	Un moyen de communication en contexte local et régional	27,66%
	Avoir des repères culturels et identitaires / appartenir à un pays	19,54%	Un outil ; chose positive, importante	25,53%
	Chose peu importante ou négative	3,45%	Maîtriser la langue	17,02%
	Nombre total d'observations	87 (100%)	Nombre total d'observations	47 (100%)
Avis sur enseignement des LVR/LVL à l'école	Préservation des LVR/LVL et de la culture	26,39%	Préservation des LVR/LVL et de la culture et enrichissement culturel	34,78%
	Atout / chose positive	25%	Maîtrise de la langue	28,26%
	Appréciation réservée / Connotations négatives	18,05%	Intérêt pédagogique /éducatif	26,09%
	Outil pédagogique	16,67%	Appréciation réservée / Connotations négatives	10,87%
	Améliorer la communication en contexte local et régional	13,89%		
	Nombre total d'observations	72 (100%)		46 (100%)
Avis LVE	Rencontre d'autres cultures ; mondialisation ; moyen de communication	37,14%	Ouverture sur le monde ; découverte d'autres cultures ; moyen de communication	45,65%

	Définition de la LVE comme « étrangère et extérieure » par opposition à « langue maternelle ou première »	34,29%	Définition de la LVE comme « étrangère et extérieure » par opposition à « langue maternelle ou première » ou langue officielle. Définition de la LVE selon son utilisation dans un contexte donné	34,78%
	Outil / Atout	28,57%	Une chose positive	19,57%
	Nombre total d'observations	70 (100%)	Nombre total d'observations	46 (100%)
Savoir parler une LVE c'est	La rencontre d'autres cultures ; communication ; mondialisation	57,53%	La rencontre d'autres cultures ; communication ; richesse culturelle	56,25%
	Un atout / un outil	42,47%	Un atout / une chose positive	31,25%
			Maîtriser la langue	12,50%
	Nombre total d'observations	73 (100%)	Nombre total d'observations	48 (100%)
Avis sur l'enseignement des LVE à l'école	Un atout pour les élèves / une chose positive	57,33%	Ouverture sur le monde ; découverte d'autres cultures ; développement personnel	42,22%
	Rencontrer d'autres cultures ; communication ; mondialisation	34,67%	Une chose positive / nécessaire	37,78%
	Maîtrise de la langue	8%	Maîtrise de la langue	20%
	Nombre total d'observations	75 (100%)	Nombre total d'observations	45 (100%)

Conclusion

Dans le tableau ci-dessus, lorsqu'il s'agit de la question « *savoir parler une LVR/LVL* », nous notons la nuance dans la notion d'appartenance exprimée par les enseignants des deux échantillons; d'une côté, les enseignants Martiniquais parlent 'd'*appartenance à un groupe*', de l'autre côté les enseignants dominiquais parlent 'd'*appartenance à un pays*'. L'expression de cette identité des deux groupes semble venir de deux espaces identitaires différents. Les propos des enseignants martiniquais traduisent un positionnement unitaire : le groupe/l'unité en opposition au *Tout*, dont l'identité reste non dite. Le discours des enseignants de la Dominique exprime une reconnaissance du *Tout* nommé pays, englobant toutes ses parties.

En effet, cette nuance pourrait perdre toute signification si l'on compare simplement les situations sociopolitiques des deux îles et si on l'explique simplement par le fait qu'une île est un département de la France et que l'autre est indépendante. Toutefois, et bien paradoxalement, comme nous l'avons expliqué plus tôt dans la partie contextualisation, le kwéyòl à la Dominique se trouve dans les sphères minoritaires de la vie. Il est certes lié à

l'identité et il est vecteur d'histoire et de culture, mais il n'a pas sa place dans les espaces officiels ou, dans une certaine mesure, dans les lieux éducatifs.

Aussi, paradoxalement, l'expression du pays *Tout* dans le discours des enseignants de la Dominique efface, en quelque sorte, une des ses parties, le créole, qui doit rester à la place qui lui est réservée. Le créole appartient au *Tout* et demeure, en ce sens, la responsabilité d'une entité vague, non définie. Cela pose la question de l'évolution du créole dans le temps et de la préservation de la langue.

Le ton revendicatif de l'échantillon martiniquais amène à s'interroger sur l'expression possible d'une volonté de ce groupe à préserver quelque chose, une langue, qu'il estime être « *à [lui]* ».

En revanche, si la place du créole semble parfois être floue dans la définition de ce qui est permis ou pas en ce qui concerne son utilisation dans les domaines publics, son statut et sa place à l'école, les langues étrangères ne souffrent pas autant de zones d'ombres. Elles ont leur place à l'école, c'est même obligatoire, et sont considérées comme des clés qui ouvrent les portes vers le monde extérieur.

Il est évident dans les réponses des enseignants que la représentation des langues est un facteur qui influe sur la place des langues à l'école, et cela indépendamment de l'existence ou de l'absence de textes officiels, même si la présence de textes officiels et d'une politique linguistique peut avoir un impact non-négligeable sur la place des langues à l'école. Toutefois, nous pouvons bien imaginer que l'enseignant qui estime qu'une langue régionale ou locale n'a pas sa place à l'école et qui exprime fortement le non-désir de la voir enseigner, présentera sans doute des réticences vis-à-vis de l'introduction de la LVR/LVL dans sa classe.

3.1.2.5.3 Représentations des langues vivantes étrangères et régionales/locales dans les discours des directeurs d'écoles primaires à la Martinique et à la Dominique

Pour l'état des lieux de l'enseignement des langues vivantes régionales/locales et étrangères, les directeurs d'écoles ont été interrogés par le biais des entretiens semi-directifs. Certes, certaines données auraient pu être recueillies par questionnaire directif ou même auto-administré. Cela aurait toutefois été insuffisant pour répondre à nos objectifs et à la

problématique de cette recherche. En effet, il s'agit ici non seulement d'établir un état des lieux de la situation de l'enseignement des langues dans les deux îles, mais également d'interroger les représentations des enseignants et des chefs d'établissements et l'influence éventuelle de ces représentations sur la place des langues à l'école. Alors, la question de la technique de recueil de données s'impose. Avons-nous besoin « de disposer de variables statistiques quantitatives ou qualitatives ? Est-il nécessaire de recueillir des données textuelles permettant d'effectuer une analyse de contenu ou des investigations lexicométriques ? » (Fenneteau 2007).

L'entretien semi-directif répondait le mieux aux objectifs de l'étude en raison du type d'informations que nous voulions recueillir. Les participants étaient invités à parler d'un sujet et pouvaient s'exprimer librement, ce qui laissait ouverte « la possibilité de faire des découvertes », le discours de l'interviewé pouvant être porteur d'éléments nouveaux pertinents pour l'étude.

Nous avons donc conduit 17 entretiens semi-directifs, 7 entretiens avec les directeurs d'écoles primaires à la Dominique et 10 entretiens avec des directeurs d'écoles maternelles et élémentaires à la Martinique. Le traitement des données recueillies lors des entretiens s'est fait par étape. D'abord, suite à la retranscription de tous les entretiens dans leur intégralité,[297] nous avons repéré des éléments dans le discours des participants qui correspondaient aux thèmes du guide d'entretien. Ces éléments ont été catégorisés dans une grille thématique construite à partir du guide d'entretien.

Nous avons ensuite relevé les éléments pertinents qui ne rentraient sous aucun thème de la grille thématique, et qui pouvaient constituer de nouveaux thèmes ou de sous-thèmes. Les nouvelles catégories ont été ajoutées à la grille. Ce procédé demande un travail long et minutieux puisqu'il faut prendre chaque énoncé à la fois comme une entité individuelle, et à la fois comme faisant partie d'un groupe qui exprime une idée, voire *des* idées.

L'étape suivante consistait à étudier le discours à l'intérieur de chaque thème et à repérer des éléments qui pouvaient nous informer sur :

- la place des langues vivantes étrangères et régionales/locales dans les écoles à la Dominique et à la Martinique
- la formation des enseignants

[297] *Cf* Annexe 6 et Annexe 8

- les représentations des LVE et des LVR/LVL

Selon le constructivisme de Bourdieu, l'action est le résultat des perceptions et des pensées des individus et que leurs perceptions de leur environnement et des objets qui s'y trouvent (objets tangibles et intangibles) façonnent leurs actions et en conséquence les structures résultant de ces actions. Les actions des acteurs sont ensuite conditionnées par les structures en place, écrit-il :

> « Par structuralisme ou structuraliste, je veux dire qu'il existe, dans le monde social lui-même, [...] des structures objectives indépendantes de la conscience et de la volonté des agents, qui sont capables d'orienter ou de contraindre leurs pratiques ou leurs représentations. Par constructivisme, je veux dire qu'il y a une genèse sociale d'une part des schèmes de perception, de pensée et d'action qui sont constitutifs de ce que j'appelle habitus, et d'autre part des structures sociales, et en particulier de ce que j'appelle des champs ». [298]

Nous nous interrogeons donc sur ces « structures structurantes » issues possiblement d'une socialisation des individus (perceptions, pensées, représentations) et qui vont structurer à leur tour d'autres structures (enseignement des langues basées sur la négation ou l'acceptation, sur une représentation plus ou moins positive d'une langue). Nous gardons à l'esprit, toutefois, que les acteurs sont libres de dépasser ce « déterminisme structural » et d'agir librement.

Les données recueillies dans cette recherche ont été ensuite comparées, dans un premier temps, entres elles à l'échelle micro, c'est-à-dire à l'intérieur d'un seul échantillon. Pour cela, nous avons comparé les éléments des entretiens entre eux et aussi les éléments des entretiens avec des données des questionnaires. Puis, nous avons procédé à une comparaison au niveau macro, mettant en parallèle les données des deux échantillons. Ces comparaisons avaient pour objectif de déterminer des relations de transtextualité, en particulier celles d'intertextualité, entre les différents textes, retranscription du discours oral qui lui est « *traversé par la présence de l'autre* » (Fenneteau 2007). T. Todorov (Fenneteau 2007), affirme que tout discours dépend du discours d'autrui :

> « Le discours rencontre le discours d'autrui sur tous les chemins qui mènent vers son objet, et il ne peut pas ne pas entrer avec lui en interaction vive et intense. Seul l'Adam mythique, abordant avec le premier discours un monde vierge et encore non dit, le solitaire Adam,

[298] Bourdieu, Pierre. Espace social et pouvoir symbolique, dans Choses dites, Paris, Minuit, 1987.

pouvait vraiment éviter absolument cette réorientation mutuelle par rapport au discours d'autrui. »

À ce concept sont liés les concepts de « dialogisme » et d'« hétéroglossie » de Bakhtine. Selon l'auteur, le discours de l'énonciateur est indissociable des discours extérieurs. Le dialogisme serait le résultat de cette relation entre le discours d'autrui et le mien. La notion d'altérité est fortement suggérée ; on pourrait dire « sans autrui je n'ai pas de parole, chaque mot que je prononce porte en lui autrui ». Le discours se construit donc à partir de structures existantes.

Avant d'aller plus loin et afin de mieux comprendre notre démarche méthodologique et les analyses qui en découlent, il est essentiel de définir ce qu'est le *discours* dans le terme *l'analyse du discours*. Ce dernier, dit Georges-Élia Sarfati, a différentes définitions dues à la diversité des sens mêmes qui sont donnés au mot discours : « A tout prendre, il n'y a pas « une » mais « des » analyses du discours, ou plus exactement, l'analyse du discours – qui est une désignation générale mais commode – se recompose de divers objectifs et orientations internes » (Sarfati 2009).

Sarfati lui, définit simplement le discours comme « objet de connaissance de l'analyse du discours ». Ceci « désigne l'ensemble des textes considérés en relation avec leurs conditions historiques (sociales, idéologiques) de production » et se caractérise par trois critères, « sa situation sociologique, relativement à un groupe social donné (positionnement), la qualité de son support médiatique (inscription), enfin, le régime de relations qui règlent les rapports que les textes qui en procèdent entretiennent entre eux ou avec d'autres textes d'un autre type de discours (intertextualité) ».

À la définition de Sarfati, pour les objectifs de cette recherche où nous faisons l'analyse d'un « corpus oral fixé par écrit », deux autres acceptions de la notion de discours retiennent notre intérêt :

1. « Au sens de Benvéniste, le discours désigne tout d'abord l'instance d'énonciation (le « moi-ici-maintenant » du sujet parlant). Dans un sens restreint, spécialisé, 'discours' désigne tout énoncé envisagé dans sa dimension interactive. Discours s'oppose ici à récit. Dans le récit, tout se passe comme si aucun sujet ne parlait, les événements semblent se raconter eux-mêmes ; le discours se caractérise, au

contraire, par « une énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et par la volonté du locuteur d'influencer son interlocuteur ».

2. « Le terme discours désigne, par-delà une acception linguistique restreinte, tout système de signes non verbal. Le discours ne se réduit pas au verbal ; le langage ne se ramène pas au linguistique. Dans une perspective sémiologique étendue – qui récuse une conception logocentriste du langage -, la notion de discours réfère également aux réseaux de signification (ou de **signifiance**, selon Benvéniste, 1974, 45) qui s'articulent au verbal (espaces, sonorités, couleurs, gestualité, pratiques diverses). Cette dernière acception met l'analyse du discours sur la voie d'une **sémiotique des cultures** (F. Rastier) ».

Dans la première définition, la notion de subjectivité est centrale. Exprimer son avis, se représenter quelque chose ne peut être que subjectif. Le locuteur parle d'un point de vue personnel et, même lorsqu'il parle de faits extérieurs à lui-même, il les présente d'un lieu singulier et individuel en rapport avec son vécu, ses émotions, par rapport à sa représentation de sa propre personne. Comprendre les représentations des enseignants et des directeurs d'écoles passe par l'étude de « l'activité des locuteurs » puisqu'il faut avoir conscience que « l'acte d'énonciation parle d'abord de lui-même, avant de dire quelque chose du monde » (Fenneteau 2007).

Ceci est le résultat direct de cette subjectivité dont parle Benvéniste qui est « la capacité du locuteur à se poser comme « sujet ». » Cette subjectivité, dit-il, « se définit, non par le sentiment que chacun éprouve d'être lui-même […], mais comme l'unité psychique qui transcende la totalité des expériences vécues qu'elle assemble, et qui assure la permanence de la conscience. » En fin de compte, dit Benvéniste, la subjectivité du sujet parlant « n'est que l'émergence dans l'être d'une propriété fondamentale du langage. Est « ego » qui dit « ego » ». Et, c'est là, affirme l'auteur, que nous trouvons « le fondement de la « subjectivité », qui se détermine par le statut linguistique de la personne » (Benvéniste 1966, cité dans (Fenneteau 2007).

Ce sont ces notions qui définiront l'analyse que nous ferons des données recueillies dans les entretiens. Dans notre bricolage méthodologique, nous nous servons simplement de ces techniques qui sont utiles pour dégager le sens des informations que nous avons recueillies lors de nos enquêtes.

3.1.2.5.3.1 La place des langues vivantes étrangères dans les écoles primaires à la Martinique

Les langues vivantes étrangères sont très présentes dans les écoles à la Martinique. Sur les douze entretiens que nous avons conduits à la Martinique, neuf directeurs affirment qu'il y a bien enseignement d'une LVE dans leurs écoles ; les trois écoles maternelles n'ont pas l'enseignement d'une LVE.

Lorsque l'enseignement d'une LVE a lieu, le choix de la langue enseignée porte majoritairement sur l'anglais comme langue principale surtout en fin de cycle de l'école élémentaire. La dominance de l'anglais se justifie dans le discours des directeurs par le fait :

1. qu'elle soit la première langue étrangère enseignée au niveau 6ème

- « *nous avons les CM2 faisant une initiation en anglais puisque ce sont des enfants qui feront l'anglais au collège* » (Ecole élémentaire N°1). [299]

- *Sur les CM1 il y a quatre classes de CM1 qui font de l'espagnol […]et au CM2 c'est dommage de passer d'un coup à l'anglais parce qu'on nous dit que le rectorat ne va pas toujours le faire en 6ème et c'est dommage »* (Ecole élémentaire N°1).

2. qu'elle soit la langue qui jouit du statut de langue de communication internationale. De ce fait, elle se trouve en tête de liste dans les langues qui sont enseignées à l'école. C'est la langue qui facilitera l'accès au monde pour les élèves :

- *« Au fil des voyages que j'ai pu effectuer, je me suis rendu compte de l'importance de l'anglais comme élément de communication internationale » (Ecole primaire N°1).*

- *« Je me dis tant qu'à étudier une langue, moi j'aurais préféré mettre le paquet sur l'anglais, sachant qu'à la limite c'est peut-être plus important pour leur avenir de savoir parler l'anglais »* (Ecole primaire N°5).

- *« Je pense que ce serait même difficile de faire autre chose [que l'anglais] parce que je pense que ce n'est pas d'actualité »* (Ecole maternelle N°1).

- *« Je pense toujours parce qu'on est dans un environnement caribéen, parce qu'il n'y a plus de frontières maintenant, parce que nous voyageons beaucoup, parce que, parce que, parce que, […] il faut savoir communiquer quand on va dans un autre pays ; je crois que c'est la clé de*

[299] *Cf.* Annexe 5.

beaucoup de choses et il faudrait que nos jeunes parlent au moins l'anglais, l'espagnol, le français et le créole » (Ecole maternelle N°1).

- *« Mon avis est clair. Je pense que les langues, à l'heure de la mondialisation, plus tôt on peut baigner les enfants dans les langues étrangères mieux c'est »* (Ecole maternelle N°2).

- *« Moi je dirais plus l'anglais que l'espagnol parce qu'en voyageant comme ça j'ai vu que c'est l'anglais, c'est avec l'anglais qu'on peut communiquer […] je pense qu'il faudrait très tôt sensibiliser à la langue de la communication, la langue qui passe partout, l'anglais »* (Ecole maternelle N°3).

- *« voyager, aller vers l'autre, ce qui permettrait de se comprendre de toute façon…les langues sont faites pour échanger, communiquer, parce que cette différence c'est une richesse et ça nous apporte à nous même et à aller vers l'autre, à ne pas rester enfermé sur nous-mêmes dans notre île, le créole pour aller vers tout l'arc antillais, échanger avec tous les différents créoles…et l'anglais pour aller aux Etats-Unis, pour aller en Angleterre ; c'est l'ouverture à l'autre »* (Ecole maternelle N°4).

- *« l'anglais c'est quasiment…bon on va dire obligatoire, donc on le fait d'office »* (Ecole élémentaire N°3).

- *« Alors, pour cette année, nous avons un voyage à la Dominique. […] c'est pour cela qu'en plus de l'étude de la langue, il y a un projet d'étudier la culture de ce pays avec pour support, la langue. Et aussi il y a un voyage en Europe avec passage à Londres. […] Donc, l'étude de la langue a un objectif, c'est-à-dire, lorsque je visite la Caraïbe et mes voisins anglophones, posséder cette langue pour communiquer avec l'autre dans la Caraïbe. […] Donc on a besoin quand même de cette langue puisqu'on est entouré quand même d'anglophones donc que ce soit au nord ou au sud de l'île »* (Ecole primaire N°4).

Si l'anglais prend la première place comme langue étrangère enseignée à l'école, le choix des directeurs d'enseigner une langue étrangère dépend de plusieurs facteurs.

1. L'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école étant imposé par la loi, les directeurs d'écoles sont sous l'obligation de mettre en place cet enseignement :

- *« Ça a lieu puisque c'est une obligation par la loi. Nous sommes une école républicaine, nous mettons en place l'enseignement des langues ».* (Ecole primaire N°5) .

- *« C'est la mairie qui a voulu qu'il y ait enseignement des langues »* (Ecole élémentaire N°1).

- *« Comme on nous demande de faire l'anglais dans toutes les classes, les enseignants sont invités à commencer l'anglais avec les enfants ».* (Ecole primaire N°2).

- *« On nous conseille au niveau de l'inspection quand même de travailler la langue. Ceux qui n'ont pas forcément l'habilitation on leur demande quand même parce qu'on a des objectifs sur les langues étrangères »* (Ecole maternelle N°2).

2. Les écoles cherchent à assurer une continuité par rapport à la langue étrangère enseignée au collège. La langue vivante étrangère qui sera enseignée en 6ème est donc prise en compte surtout pour le niveau CM2 :

- *« Pour ne pas pénaliser nos élèves, c'est pour cela que nous faisons cet enseignement de l'anglais au CM2 »* (Ecole élémentaire N°1).

- *« Parce qu'en général, on essaie de faire les langues qui vont être enseignées au collège. A une époque le collège avait une section allemande […], mon école faisait de l'allemand. […] Si le collège a une section russe, on ferait russe aussi ; c'est par rapport au projet du collège, on essaie d'établir un sur le leur »* (Ecole élémentaire N°3).

3. Les demandes des parents d'élèves peuvent être prises en compte dans le choix de la langue enseignée, même si ceci n'est pas systématique ni même courant :

- *« parce que les parents préfèrent la langue anglaise. C'est cette langue, je ne sais pas pourquoi, les parents demandent, dès que les enfants arrivent en CM2 même si les enfants font l'espagnol pendant deux ans, c'est vrai qu'il y a une forte demande pour l'anglais. Peut-être en sachant qu'au collège il n'y a que des professeurs d'anglais en 6ème. […] Mais ils exigent qu'au CM2, c'est tout à fait normal, il faut la préparation pour la 6ème, ils exigent quand même que ce soit l'anglais qui soit enseignée ».* (Ecole élémentaire N°1)

4. La perception des uns et des autres vis-à-vis des langues étrangères influe également sur la place des langues à l'école. La manière dont les langues sont perçues par les directeurs joue un rôle dans l'enseignement de telle ou telle langue, ou de l'enseignement des langues tout court. Cette représentation des langues étrangères vient en partie des expériences de vie des directeurs. Les individus expriment, de manière générale, un sentiment d'insatisfaction avec leur niveau de compétence en langue étrangère surtout après des années de scolarité :

- *« Moi, j'ai appris j'étais en sixième et maintenant je déteste l'anglais parce que j'ai un mauvais souvenir. Je n'ai pas vraiment eu de prof en sixième. Cinquième, c'était mon prof de français qui me faisait un p'tit peu d'anglais. C'est vraiment en quatrième que j'ai dû m'y mettre et je n'arrive pas, j'ai du mal avec l'anglais ! »* (Ecole maternelle N°4).

- *« Je me rappelle, on a dû commencer à parler l'anglais en 6ème, à découvrir l'anglais, jusqu'en terminale. L'espagnol c'était à partir de 4ème il me semble. C'était les deux langues étrangères qui m'étaient dispensées. Avec les moyens qui étaient utilisés à l'époque, ça dépendait des enseignants ; on avait une approche plus ou moins sympathique à la langue en fonction de l'enseignant qu'on avait en face de nous et des rapports qu'on avait avec cet enseignant. Je ne pourrais pas dire aujourd'hui que je vais tenir une conversation ni en anglais, ni en espagnol ; je vais me débrouiller avec…je connais des choses »* (Ecole primaire N°1).

- *« À l'école, je n'ai fait que de l'anglais, et pareil, quand j'ai eu l'occasion de voyager il faut toujours que j'ai quelqu'un avec moi. C'est vrai qu'on apprend certains mots, on se comprend un peu, mais après…ce n'est pas évident »* (Ecole maternelle N°1).

Aussi, certains directeurs affirment vouloir approfondir leurs connaissances en langue étrangère, soulignant l'importance d'avoir un enseignement des LVE à l'école :

- *« je pense dès que j'aurai un peu plus de temps je vais m'y mettre. C'est un souhait aujourd'hui et depuis quelques années que je veux parler anglais couramment. Couramment c'est peut-être un bien grand mot, mais facilement et je dirais plus complètement que je ne le parle aujourd'hui. » (Ecole primaire N°1)*
- *« Parce que moi, j'aurais bien aimé parler l'anglais et l'espagnol couramment. Donc, je pense que ce serait même une chance pour eux qu'ils aient d'autres langues que le français ou le créole » (Ecole maternelle N°2).*

Certes, d'autres facteurs entrent en jeu lorsqu'il s'agit de la mise en place de l'enseignement des langues étrangères. Toutefois, il semblerait que l'expérience personnelle qu'ont eue les individus avec les langues ainsi que l'idée qu'ils se font de la langue, de son importance, de son utilité, influent indubitablement sur les choix à enseigner ou à soutenir l'enseignement de telle ou telle langue étrangère. Prenons, par exemple, le cas de la directrice de l'école élémentaire N°3, qui relate son expérience positive avec les langues et qui explique ses choix de l'enseignement des LVE :

> *« On a commencé [l'espagnol] en quatrième jusqu'au bac. Après ça s'est arrêté là. Ensuite j'ai continué l'anglais puisqu'il y avait toujours une option en anglais même à l'université, je prenais l'option anglais, et puis il y a quelques années j'ai redécouvert l'espagnol par les voyages et je me suis lancée toute seule avec les méthodes, voilà. […] Et je me rappelle l'époque où j'étais au […] lycée, il y avait des assistantes en anglais ou en espagnol qui venaient et donnaient la possibilité aux enfants, ce qu'on ne fait plus là maintenant, de faire venir l'assistante. L'assistante dormait chez les élèves. Et je me rappelle que chez moi il y avait*

une assistante qui était venue en espagnol ; elle venait de [région d'Espagne] et elle était venue passer un weekend et elle parlait qu'espagnol ! Donc c'était quand même intéressant. Je ne sais pas si on fait ça toujours si ça existe, c'est possible si ça existe cette possibilité toujours, mais je trouve que c'était vraiment une expérience intéressante. Toute une journée d'espagnol ! Elle, elle parlait, bon on entendait l'espagnol, on essayait […] de parler l'espagnol mais on y arrivait pas parce que c'était quand même on était quand même au lycée, […] Et quel que soit l'enfant hein, on ne nous choisissait pas par rapport à notre catégorie sociale hein. […] C'était quand même une expérience assez riche. […] Quand je me suis remise à parler espagnol…je suis allée en voyage, j'ai dû parler espagnol et les gens qui étaient avec moi me disaient « toi qui t'es arrêtée au bac tu as des bonnes bases ». Ca veut dire que l'enseignement qu'on m'avait donné à l'école pouvait suffire pour au moins avoir une conversation, pour au moins se débrouiller dans le pays. Donc ça veut dire que les bases qu'on nous donne à l'école restent quand même suffisantes. Alors, pas suffisantes pour être interprète (elle rit) mais suffisantes pour se faire comprendre ».

L'expérience positive peut influer sur l'envie de faire :

- *« je suis pour l'anglais, mais je pense qu'on peut enseigner aussi d'autres langues. C'est pour ça que je me lance dans l'espagnol parce que je pense que plus on en parle, mieux on arrive à les comprendre quand on pratique plusieurs langues ».* (Ecole élémentaire N°3)

Mais l'envie de faire peut aussi être présente après une expérience négative, comme dans le cas du directeur de l'école maternelle N°4 qui « déteste l'anglais » parce qu'il en garde un « mauvais souvenir » et, de ce fait dit :

« *Moi je ne m'y oppose pas non plus parce que l'anglais on l'apprenait à partir de la sixième. Ils se sont rendus compte avec des études, par rapport à ce qui se faisait à l'étranger, que le fait qu'on apprenait à l'enfant plus tôt, qu'ils étaient bilingues plus facilement, qu'ils arrivaient à parler plus aisément la langue […] Donc, si j'avais appris comme les enfants en maternelle, si j'avais été bercée plus tôt avec de la musique, avec de la danse, les chants, avec de la poésie etc., ce aurait été plus facile, plus aisé* ».

La mise en place d'un enseignement des LVE peut aussi être liée à un avis général sur les langues :

- *« Moi, je me dis qu'il faut parler toutes les langues, que ce soit créole, espagnol, anglais, italien ; enfin moi je suis pour les langues. Je me dis que c'est une ouverture d'esprit quand on parle plusieurs langues ».* (Ecole élémentaire N°2)

Il est à noter toutefois que, si les expériences de vie et les représentations des directeurs vis-à-vis des langues étrangères jouent un rôle dans les choix de l'enseignement des langues, elles semblent être un facteur secondaire, venant derrière l'obligation posée par les textes de loi et la formation des enseignants en langue étrangère ainsi que la volonté de ceux-ci d'enseigner une LVE.

5. La formation *et* la volonté des enseignants sont souvent citées par les directeurs comme des facteurs ayant une influence importante sur la mise en place d'un enseignement des langues étrangères à l'école. D'un côté, les enseignants peuvent avoir une formation sans pour autant enseigner la langue parce qu'ils ne se sentent pas à l'aise dans leurs propres compétences vis-à-vis de la langue étrangère. Nous relevons dans le discours des directeurs une insistance certaine sur l'état psychologique des enseignants et sur l'importance de la formation :

- *« Je ne l'ai pas enseigné parce que je ne me sentais pas capable de le faire. Parce qu'on n'enseigne pas comme ça ! Il faut avoir quand même des compétences […]. J'ai même eu un diplôme de compétence parce que ça a été validé. Mais pareil : comme je ne parlais pas et je ne pratiquais pas, très vite j'ai perdu ce que j'avais ».* (Ecole maternelle N°1)
- *« ça dépend des enseignants…quelque fois ils enseignent s'ils se sentent en sécurité, surtout en début d'année ».* (Ecole élémentaire N°1)
- *« C'est quand même délicat la langue. Il y a des choses, si on ne maitrise pas la langue, on ne peut pas l'enseigner »* (Ecole maternelle N°2).
- *« bien que ça soit obligatoire, si vous voulez, l'enseignement des langues est obligatoire, mais vous comprenez bien que le choix des maîtres c'est…on ne va pas décider pour eux quoi ! C'est les maîtres qui décident et on préfère qu'un maître soit concerné et sache le faire plutôt que n'importe qui dans sa classe et qui le fait mal quoi. Donc on préfère prendre quelqu'un qui ça intéresse, quelqu'un qui parle l'anglais plus ou moins couramment enfin couramment c'est peut-être un bien grand mot mais enfin quelqu'un qui va faire des échanges de services que tous les maîtres qui ne sont pas spécialement formés à ça quoi ».* (Ecole primaire N°5)
- *« C'est toujours par rapport au problème de compétence. Si ça devient obligatoire et qu'on n'a pas…que quelqu'un n'est pas compétent pour le faire ou bien n'a pas envie de le faire, c'est comme ce qui se passe pour en langue étrangère aujourd'hui ; ça peut avoir l'effet inverse ».* (Ecole primaire N°3)

D'un autre côté, les professeurs des écoles enseignent parfois sans avoir de formation, parce qu'ils reçoivent des directives de leur hiérarchie académique.

- *« On nous conseille au niveau de l'inspection quand même de travailler la langue […] même si certains n'ont pas l'habilitation, bon on travaille quand même la langue, on n'est pas fermé »* (Ecole maternelle N°2).
- *« comme on nous demande de faire l'anglais dans toutes les classes […] moi je me suis mise cette année avec mes élèves, moi qui n'ai aucune formation en anglais » (Ecole primaire N°2)*
- *« même s'ils n'ont pas d'intervenant ils seront obligés de faire, mais ils se débrouilleront. Ils feront de leur mieux ».* (Ecole primaire N°2)

L'obligation d'enseigner les langues semble générer un certain niveau de stress chez les enseignants. Certains directeurs évoquent le malaise que peut ressentir le maître « *souvent obligé de faire l'anglais bien malgré lui quelque fois* » (Ecole primaire N°5), sous la pression d'un système qui « *oblige aujourd'hui les jeunes enseignants qui sortent de l'IUFM, qui arrivent dans le métier, […] à enseigner une langue étrangère même s'ils n'ont pas les compétences, même s'ils ne savent pas parler une langue* » (Ecole primaire N°3).

Nous constatons que, sur les douze directeurs interrogés, six nous informent que l'école n'a pas d'enseignants qui sont formés pour enseigner une langue étrangère. Pour trois des écoles maternelles il n'y a donc pas d'enseignement des langues vivantes étrangères. Une seule école primaire sur huit, affirme assurer les cours de langue entièrement par les échanges de services de ses enseignants ; dans ce cas, l'enseignement a lieu uniquement pour les niveaux CE2, CM1, CM2. Dans les sept autres cas où les écoles ont des enseignants habilités en langue étrangère, l'enseignement est assuré par ces enseignants ainsi que par un intervenant extérieur :

- *« nous avons toujours eu des intervenants anglophones »* (Ecole maternelle N°1).

- *« l'espagnol qui est enseigné par un maître G d'origine cubaine qui travaille depuis plusieurs années avec l'établissement. Elle fait partie du personnel municipal […]. Puis nous avons deux CM2 avec une formatrice…les enseignants sont suivis parce qu'ils préparent leur habilitation en anglais »* (Ecole élémentaire N°1).

- *« il arrive que l'enseignant fasse un niveau et, pour pallier [l'absence d'enseignants] aux autres cycles, les parents ont accepté d'avoir cette activité en activité pécuniaire, payante, où on paie une intervenante, habilitée elle aussi de langue anglophone, qui enseigne l'anglais ».* (Ecole primaire N°4).

La présence de ces intervenants extérieurs serait due, en partie, à la charge de travail importante des enseignants, ce qui rend les échanges de service difficiles. Un directeur nous explique :

- *« Les classes sont de plus en plus surchargées et les classes sont de plus en plus à multiples niveaux, double niveau, triple niveau. [--] Nous avons un enseignant qui est habilité en espagnol qui a une classe de moyens-grands. On a une enseignante qui est habilité en anglais qui a une classe de CE1-CE2. [--] Est-ce que vous pensez que je vais demander à une enseignante de maternelle, moyen-grands d'aller enseigner de faire des échanges de service, d'aller enseigner à des CM1-CM2 de l'espagnol ? Elle pourrait le faire en théorie, on est censé, on est polyvalent, on s'adapte à tous les niveaux des élèves. En théorie on est parfait […] Mais dans la pratique, ça fait une foule de travail, un travail monstre, ce qui fait que dans la pratique on n'arrive pas à faire les échanges de service qu'on faisait avant. Avant, une enseignante habilitée, euh la maîtresse qui était en CE2, son voisin, la classe à côté, avait un CM1, elle faisait anglais pour ses élèves et le maître du CM1 faisait créole pour les élèves de CE2 donc ils faisaient un échange de service. Le maître a maintenant un CE2-CM1, la maîtresse a un CE1-CE2. Ils pourraient continuer à faire des échanges de service mais ils ont tellement de travail parfois à leur niveau, en leurs classes […] C'est de multiples niveaux et on est obligé, si on fait son travail correctement qu'on veut que les enfants progressent, on est obligé d'essayer de gérer tout ça et euh malheureusement, malheureusement les langues étrangères […] en souffrent ».* (Ecole primaire N°3)

- *« il est difficile pour l'enseignant de sortir plusieurs fois de sa classe en échange de service. Et, avec dix classes, trois enseignants, ça l'oblige à sortir deux fois de sa classe ».* (Ecole primaire N°4)

Nous notons que, même dans les cas où l'école a un intervenant extérieur, des problèmes surviennent de cette organisation qui a pour conséquence une absence d'enseignement des langues ou un enseignement ponctuel ou irrégulier de celles-ci. Les absences inexpliquées des intervenants, les suppressions des assistants de langues, ainsi que les suppressions budgétaires sont des éléments cités par les directeurs qui influent également sur la mise en place de l'enseignement des langues dans l'école.

- *« Les élèves de CE2-CM1 et CM1-CM2, ils ont eu une intervenante en anglais qui est professeur de collège qui était venue pendant deux mois et on n'a pas eu de chance parce que cette professeure d'anglais elle a disparu au mois de février »* (Ecole primaire N°3)

- *« Parce que notre souci c'était d'avoir des intervenants. Nous travaillons avec les professeurs du collège qui parfois ne sont pas très, très réguliers. C'était là notre problème, c'était d'en avoir un ou deux qui soient réguliers ».* (Ecole primaire N°4)

- *« Nous n'avons pas suffisamment d'enseignants habilités et de plus en plus, vous savez, les intervenants le rectorat va les supprimer. Encore cette année, pas mal de postes d'intervenants seront supprimés et on va se retrouver avec les enseignants qui ont l'habilitation […]. Comme il n'y a pas suffisamment d'enseignants habilités, forcément le temps d'attendre qu'ils se forment etc. ça va prendre du temps* » (Ecole élémentaire N°1)

- *« Mais d'ici quelques années il n'y aura pratiquement plus de vacataires et plus du tout d'assistants. […] Ce qu'il y a de dommage c'est que les assistants apportaient un plus par rapport à leur culture de leur pays. Nous, même si on enseigne la langue, nous restons quand même dans notre culture. Et pour moi, l'enseignement de la langue ça va avec la culture. […] Ceci dit c'est un point de vue budgétaire. Ils n'ont pas suffisamment d'argent pour payer les gens. Mais ils savent que c'est intéressant pour les enfants. Mais ce sont des raisons financières »* (Ecole élémentaire N°1).

- *« Avant il y avait beaucoup d'intervenants étrangers qui venaient apprendre l'anglais, l'espagnol. C'étaient des américains, c'étaient des étrangers de la Caraïbe. Avec la politique budgétaire, la politique de restriction et d'étranglement, on a stoppé ça net ».* (Ecole primaire N°3)

L'obligation d'enseigner les langues à l'école nécessite clairement une sérieuse interrogation sur la formation des enseignants en langue étrangère. Selon les résultats de nos questionnaires et de nos entretiens avec les directeurs, les enseignants, lorsqu'ils sont formés, n'enseignent pas toujours une langue étrangère. Les résultats des questionnaires nous ont démontré d'ailleurs, qu'une bonne partie des enseignants ne souhaite pas recevoir de formation pour enseigner une langue étrangère. Le discours des directeurs nous éclaire sur les raisons possibles de cela : ils citent un manque de confiance de la part des enseignants dans leur capacité à assumer un cours de langue étrangère, une charge de travail trop importante due, en partie, à des suppressions de postes et une diminution du nombre des assistants de langue étrangère. Le ton général des discours des directeurs interrogés est celui qui exprime, d'un côté, la bonne volonté des enseignants qui reconnaissent l'importance d'apprendre une langue étrangère mais, d'un autre côté, le souhait que ce travail soit entrepris par des personnes spécialement formées pour le faire, ou des enseignants qui seraient volontaires et compétents.

Dans tous les cas, l'obligation d'enseigner une langue dans laquelle on n'est pas forcément « à l'aise », pèse lourdement pour les enseignants. Un directeur explique :

> *« je me suis fais taper sur les doigts plusieurs fois parce que je suis sur mon deuxième projet européen et je ne suis pas habilité ni en anglais ni en espagnol (rit). Je pourrais l'être. J'ai les compétences pour, pour l'être mais je ne veux pas le faire parce que justement je ne veux pas qu'un jour on me dise comme vous êtes habilité, vous êtes obligé de faire des échanges de service avec telle classe, même-si c'est plus grave pour vous, tant pis pour vous, allez le faire, faites-le. Je ne veux pas qu'on me dise ça. […] Mais on a tellement de…on a une surcharge de travail aujourd'hui »* (Ecole primaire N°3).

3.1.2.5.3.2 La place des langues vivantes régionales à la Martinique : le cas du créole

La situation du créole semble être assez singulière. Sept des douze directeurs interrogés affirment qu'il y a bien un enseignement du créole dans leurs écoles, qui fait partie du programme scolaire. Pour ces écoles cependant, toutes les classes ne bénéficient pas forcément de cet enseignement ; il est assuré par les enseignants habilités qui le dispensent, en général, à leur classe, et pour une ou deux autres classes dans certains cas. Cet enseignement du créole est souvent structuré autour d'un projet.

- *« Madame O fait toujours créole pour sa classe […]. Elle a un projet bèlè […] c'est la partie culturelle qu'elle a avec sa classe ». (Ecole élémentaire N°3)*
- *« Le créole c'est toujours autour d'un projet. Donc on a une enseignante et elle a décidé d'enseigner le créole et son projet c'est les plantes médicinales. Donc elle travaille sur le jardin, les plantes médicinales, elle introduit les noms des plantes en créole. Donc elle a choisi comme ça. Et chaque enseignant a son projet ». (Ecole élémentaire N°1)*

À l'exception d'une école primaire, toutes les écoles qui disent ne pas avoir un enseignement du créole, affirment que le créole est présent à l'école dans la forme d'activités ponctuelles ou comme langue d'enseignement pour les enfants qui ont des difficultés à comprendre les consignes en français :

- *« Nous avons fait une pièce au moment du cent cinquantenaire de l'abolition de l'esclavage ». (Ecole maternelle N°1)*

- *« [il n'y a] pas d'apprentissage de la langue mais on fait des choses autour de notre patrimoine, les collègues vont en sortie, des lieux, des sites […], il y a des petits enseignements mis en place pour valoriser notre langue créole. (Ecole maternelle N°3)*
- *« Automatiquement quand on voit que les enfants ne comprennent pas, surtout les petits Haïtiens, on passe par le créole pour faire comprendre la consigne ». (Ecole maternelle N°3)*
- *« Maintenant, même si nous n'enseignons pas le créole comme nous enseignons l'anglais ou le français, il n'empêche que nous avons souvent des actions où certaines classes profitent de la journée du créole par exemple. Nous avons des sketchs, des chants, en créole. Donc, les enfants ont quand même une sensibilisation à cette langue à l'école. Et puis, parfois les enseignants parlent le créole à leurs enfants, ça ce n'est pas dans le cadre d'un enseignement ». (Ecole primaire N°4)*

3.1.2.5.3.3 Impact de la formation des enseignants sur l'enseignement du créole à l'école

La formation des enseignants semble avoir une influence directe sur l'enseignement du créole dans les écoles. Ce lien se présente comme suivant une formule « *1 formation = 1 enseignement* » mais pas nécessairement selon son contraire « *0 formation = 0 enseignement* ». En fait, nous constatons que, lorsqu'il y a des enseignants habilités (formés) pour enseigner le créole, la langue est enseignée dans un nombre de classes correspondant au nombre d'enseignants formés. Lorsqu'il n'y pas d'enseignants formés, il n'y a pas d'enseignement du créole (à l'exception d'un cas), mais il y a des activités ponctuelles. Dans certains cas, les directeurs estiment que les enseignants créolophones peuvent enseigner le créole sans habilitation puisqu'ils sont, premièrement, locuteurs de la langue et deuxièmement, enseignants à l'école maternelle et élémentaire. A l'école maternelle, l'enseignement est principalement oral et ludique.

- *« Nous sommes créoles, donc il m'arrive moi-même d'en parler, de raconter des histoires en créole, des histoires que je traduis directement en créole pour les enfants, pourtant je n'ai pas d'habilitation ».* (Ecole maternelle N°2)

- *« il me semble que maintenant, sans avoir l'habilitation, on peut enseigner le créole, à notre niveau en maternelle dans la mesure où ce n'est pas vraiment l'étude de la langue mais c'est le parler, la compréhension, les mots simples courants du langage créole et c'est à la portée de nous tous de toute façon ».* (Ecole maternelle N°4)

Le tableau ci-dessous présente la situation et résume ainsi la relation formation-enseignement du créole :

Tableau 13 - Relation formation en créole - enseignement du créole à l'école

Ecole	**Enseignants habilités en créole**	**Enseignement du créole**
Ecole Maternelle N°1	Pas d'enseignant habilité	Pas d'enseignement du créole. Activités ponctuelles. [300]
Ecole Maternelle N°2	Pas d'enseignant habilité	Enseignement du créole : « *pas forcément la langue mais la culture* »
Ecole Maternelle N°3	1 enseignant habilité	Pas d'enseignement du créole. Enseignant fait « *beaucoup de projets autour de cette langue régionale* »
Ecole Maternelle N°4	1 enseignant habilité. Directrice dit vouloir passer l'habilitation l'année suivante	Enseignants « parlent créole ». Activités ponctuelles. Projet école bilingue créole prévu à la rentrée 2012-2013.
Ecole Élémentaire N°1	2 enseignants en fin d'habilitation. 1 enseignant en attente de la validation de son dossier.	Enseignement du créole dans 2 classes
Ecole Élémentaire N°2	3 enseignants habilités	Enseignement du créole dans 3 classes
Ecole Élémentaire N°3	1 enseignant habilité. Directrice passe l'habilitation.	Enseignement du créole dans 1 classe
Ecole Primaire N°1	Pas d'enseignant habilité	Pas d'enseignement du créole. Les enseignants parlent créole aux élèves « *mais ce n'est pas très, très fréquent* »
Ecole Primaire N°2	4 enseignants habilités	Enseignement du créole dans 4 classes
Ecole Primaire N°3	3 enseignants habilités	Enseignement du créole dans 3 classes
Ecole Primaire N°4	Pas d'enseignant habilité	Pas d'enseignement du créole. Activités ponctuelles
Ecole Primaire N°5	1 enseignant en train de passer l'habilitation.	Enseignement du créole dans 1 classe

3.1.2.5.3.4 Expériences de vie, représentations du créole et enseignement du créole à l'école

Nous notons que, si les langues étrangères se voient attribuer une première place officielle dans les programmes scolaires, le créole occupe une place importante dans la vie quotidienne à l'école. Les élèves le parlent entre eux, les enseignants l'utilisent parfois pour enseigner, sa présence semble être reconnue et acceptée au sein de l'école. Il est aussi intéressant de noter que les directeurs sont assez succincts en ce qui concerne le thème des langues vivantes étrangères. Leurs récits d'expérience sont plutôt brefs, les langues étrangères sont perçues

[300] Les activités ponctuelles citées toutes écoles confondues sont principalement : la journée créole, l'abolition de l'esclavage, sorties, spectacles de fin d'année, contes, histoires, comptines et chansons…

comme une ouverture vers l'extérieur, et on y accède pour la majorité, par l'intermédiaire de l'école.

En revanche, le créole occupe une place bien plus importante que les langues vivantes étrangères dans le discours des directeurs. Dans les récits de vie sur le créole, nous relevons la répétition de plusieurs éléments lors des entretiens :

1. L'interdit autour du créole et de son utilisation dans les relations enfant-adulte et dans les sphères publiques
2. Un malaise avec la langue ou une revendication de la langue comme quelque chose qui appartient aux Martiniquais.
3. L'utilisation du créole par les locuteurs dans des situations négatives
4. Le créole est l'expression d'une identité

1. L'interdit du créole

Dans le discours des directeurs, le créole semble être caractérisé par un clivage volontaire entre deux espaces différents. Sont marqués par une séparation distincte : d'une part, le créole dans le monde de l'enfant et celui de l'adulte et, d'autre part, le créole dans la sphère privée et publique. Dans le premier cas, il y a interdiction pour l'enfant de parler le créole ; l'enfant a l'obligation de parler le français. En voici des extraits des récits des directeurs qui parlent du créole pendant leur enfance :

- *« c'est vrai que quand j'étais petite fille c'était l'interdiction formelle de parler le créole ».* (Ecole maternelle N°1)

- *« Je fais partie de ceux qui ont connu des parents un petit peu à cheval sur la langue hein. Il fallait parler français. Bien sûr, on parlait créole, mais il ne fallait pas parler créole aux adultes ».* (Ecole maternelle N°2)

- *« je suis d'une génération d'enseignants où le créole était quand même interdit chez nous ».* (Ecole maternelle N°3)

- *« moi on m'a interdit de parler le créole […] parce que mes parents m'ont interdit le créole à la maison ».* (Ecole maternelle N°4)

- *« Entre eux [parents], ils parlaient créole. Nous, on écoutait bien sûr, mais quand il y avait un dialogue parent-enfant c'était surtout en français ».* (Ecole élémentaire N°1)

- *« avant on nous disait de ne pas parler créole. Même dans nos familles, il ne fallait pas parler créole ».* (Ecole élémentaire N°2)

- *« En milieu familial, on n'en parlait pas non plus parce qu'on considérait […] qu'il fallait parler français ».* (Ecole élémentaire N°3)

- *« comme beaucoup de gens de ma génération, dans ma famille, je ne parlais pas de créole à mes parents »* (Ecole primaire N°1)

- *« à la maison je n'avais pas le droit de le parler. Même si on s'adressait à moi en créole, je n'avais pas le droit de le parler. […] J'ai été élevée en créole, je devais le comprendre, exécuter, mais utiliser le français pour répondre ».* (Ecole primaire N°4)

- *« quand on a débuté dans l'école c'était dans les années soixante. Pour ne rien vous cacher bon le créole était strictement interdit à l'école, dans les familles aussi. En plus ma belle-mère était d'une famille de la bourgeoisie on va dire locale si j'ose dire donc c'était parfaitement interdit de parler créole quoi ».* (Ecole primaire N°5)

En fait, le créole est une langue pour laquelle on doit *gagner* le droit de la parler. Ce droit appartient aux adultes ; le créole n'est pas une affaire d'enfants mais de « *gran moun* », une affaire d'adultes. Alors, les enfants ne s'adressent pas aux adultes en créole, c'est considéré comme un signe certain de manque de respect de la part d'un enfant qui 'ne connaît pas sa place'. On gagne le droit de parler le créole en devenant soi-même adulte :

- *« On nous obligeait à parler français. C'était comme ça. Parle français. Donc nous, on ne pouvait pas s'adresser à un parent en créole. Ça c'était un grand interdit. C'était interdit. Ça c'était impossible pour nous de le faire ! De toute façon on n'aurait même pas essayé, on aurait reçu quelque chose ! »* (Ecole élémentaire N°1)

- *« Entre frères et sœurs, entre cousins on pouvait se parler en créole mais en fait le créole était une langue uniquement réservée aux adultes il ne fallait pas trop la parler »* (Ecole maternelle N°2)

Revenons maintenant au deuxième cas : l'utilisation du créole et la séparation entre l'école (sphère publique) et la famille (sphère privée). Il faut, pour cela, prendre en compte le contexte sociolinguistique de l'époque. La plupart des directeurs ont au-delà de quarante ans. Plusieurs de ces personnes ont donc grandi dans les années soixante et soixante-dix, certains même avant. Le créole, à cette époque, n'a point le statut de langue, mais il est considéré plutôt comme un dialecte, une forme de 'mauvais français', vestige de l'esclavage, un

bricolage grossier parlé par les 'gens de la campagne' ou par ceux qui n'ont pas été scolarisés. Soucieux d'assurer à leurs enfants une « bonne » situation sociale, nombreux sont les parents qui leur interdisent l'utilisation du créole au profit du français qui était la langue du prestige social. Le créole était réservé au cadre familial, ou même, pour certaines familles, à une utilisation dans les cercles amicaux. Chaque langue avait sa place, rappelle le directeur de l'école élémentaire N°1 : « *on donnait au français le côté sérieux et le côté je dirais plus loisir, plaisir, c'était le créole. Le côté académique, tout ce qui était académique, tout ce qui était officiel, c'était le français. On faisait bien la différence. C'est dommage. On ne regardait pas le créole comme quelque chose qui pouvait apporter une culture, des connaissances* ».

La distinction entre le créole et le français, et la domination du dernier sur le premier, lui-même relégué au bas de l'échelle linguistique, sont frappantes dans le discours des directeurs. Certains directeurs expriment, par exemple, un malaise à entendre le créole parlé en dehors du cadre familial. La directrice de l'école maternelle N°3 déclare : « *je vais vous dire franchement que quand j'entendais les gens parler créole, les hommes politiques et tout ça, ça me choquait un p'tit peu. Ça me choquait un p'tit peu, parce qu'il faut un temps hein, les gens de mon âge…il faut un temps pour pouvoir…* ». Elle ne termine pas sa phrase, mais on imagine que le mot qui la compléterait serait sans doute '*s'adapter*'. L'exemple de la directrice de l'école maternelle N°1 s'apparente à celui que nous venons de citer. La directrice relate un épisode avec le créole, épisode qui l'a fortement marquée. Elle en garde un vif souvenir trente ans après l'incident :

> « *Alors j'ai eu une très grosse discussion avec quelqu'un une fois quand j'étais dans un bal. Alors ça remonte à peut-être même une trentaine d'années. Et cette personne m'a parlé en créole. Mais vous ne pouvez pas savoir à quel point j'étais vexée ! […] La personne était en colère eh, on était presque dans l'affrontement, et la personne m'a sorti une expression en créole. J'ai rétorqué en créole également mais j'étais vraiment vexée. Alors pourquoi ? Je ne peux pas vous dire mais ça m'a toujours…ça m'a marquée, jusqu'ici je pense à ça. Par la suite, il se trouve que nous avons eu de très bons rapports peut-être parce que nous sommes entre gens intelligents et nous avons réglé nos problèmes, mais ça a démarré comme ça. Je n'ai pas du tout accepté qu'il me parle créole. Peut-être dans ce cadre-là où j'étais parce que c'était une soirée, on était entre gens, et qu'il me parle mal, qu'il m'apostrophe comme ça en créole, je n'ai pas du tout apprécié. […] Je ne sais même pas. Je ne pourrais même pas vous dire ce qu'il m'a dit. Mais je sais qu'il m'a parlé créole et que ça ne m'a pas plu du tout…* »

Le créole avait donc « sa place » bien définie, et cette séparation était acceptée par ses locuteurs. Toutefois, si peu de personnes osaient enfreindre les lois dictant cette ségrégation, l'expression des leurs perceptions et leurs ressentis est parlante et révélatrice de la situation dominée du créole.

2. Malaise et revendication

Tout d'abord, le créole est présenté comme quelque chose qui appartient aux Martiniquais ; on le défend avec ardeur et, pour certains, si on n'est pas Antillais, on ne le parle pas non plus. Parce que, parler le créole revient à s'approprier quelque chose qui appartient à quelqu'un qui n'aurait pas donné son autorisation de l'utiliser. Le non-Antillais n'a guère le droit de parler une langue avec un passé aussi chargé, dont il ne connaît pas, ou pire, ne comprend pas grand chose. La directrice de l'école élémentaire N°3 exprime fortement sa gêne à ce sujet : « *le créole c'est à personne d'autre […], c'est quelque chose qui m'appartient ! Et je peux vous dire que cela me dérange lorsque j'entends des métros*[301] *parler créole (elle dit en riant). Je me demande 'mais qu'est-ce qui leur arrive ! Ils parlent créole' ! (Elle rit pleinement)* »

Pour ses locuteurs, le créole est loin d'être simplement *juste* une langue. Il est aussi le représentant d'une lutte pour la reconnaissance de l'histoire de la Martinique coloniale et post coloniale. Installé dans le présent, le créole est, en ce sens, la liaison entre le passé et le présent : « *on a besoin de notre langue, de notre culture, avant d'aller apprendre autre chose, on a besoin de savoir d'où on vient, on a besoin de connaître notre langue* » (Ecole primaire N°3).

Face à l'interdiction qui planait sur le créole, les sujets expriment deux sentiments :

- Ils ressentent un malaise vis-à-vis du créole : ils ne le parlent pas, ou le parlent 'mal'. Ils ne se sentent pas à l'aise avec la langue même si, pour la plupart, ils la considèrent comme leur langue maternelle. Prenons l'exemple de la directrice de l'école maternelle N°3 qui nous dit «*je ne suis pas à l'aise jusqu'à présent à mon âge en créole* »*,* ou la directrice de l'école maternelle N°1 qui, face à l'interdiction de parler la créole, « *ne parlai[t] pas du tout, du tout » et affirme avoir « mis du temps à parler le créole* ». Certains gardent le souvenir d'un réel blocage crée par cette interdit :
    - *« l'interdit créole m'a tellement stressé, pénalisé, que je faisais beaucoup de fautes grammaticales en français et quand je suis partie faire mes études en métropole où j'ai*

[301] Personnes de la France métropolitaine.

étudié le droit, eh bien c'était souvent [des remarques sur] la syntaxe grammaticale parce que je pensais en créole alors qu'il fallait écrire en français. Cet interdit m'a créé des blocages. Il m'a fallu que je renoue un p'tit peu avec ce passé, c'est pour ça que j'ai étudié la langue créole et je suis revenue dans ma grammaire française pour pouvoir faire la différence ». (Ecole maternelle N°4)

- Ils revendiquent le créole comme langue, comme quelque chose qui leur appartient, même lorsque ce malaise vis-à-vis de la langue est présent :
- *« Je sens que ça vibre. Je ne pourrais pas le parler, tenir une conversation, mais c'est là. C'est là. C'est ma langue, c'est ma culture […], je me dis que finalement peut-être que ça n'a pas été cultivé par mes parents, ça a été interdit, et finalement cette fibre est là. […] Le créole pour moi c'est ma langue ».* (Ecole maternelle N°3)
- *« Patrimoine…ça fait partie de quelque chose qui m'appartient ! […] Pour moi, ça reste quand même une langue maternelle parce que c'est la langue de notre pays, c'est la langue de ma mère ; elle ne nous parlait pas en créole mais ça reste quand même sa langue ».* (Ecole élémentaire N°3)

Cette revendication est présente dans l'expression d'une volonté de l'utilisation du créole dans le cadre familial, dans un désir de rompre avec les interdits et les préjugés de l'enfance et du passé et, peut-être de transmettre un patrimoine culturel :

- *« j'ai deux filles, je n'ai pas interdit le créole à la maison et elles parlent créole sans problème. Elles savent très bien la différence entre le créole et le français. A la maison elles peuvent me parler en créole, je leur réponds en créole, quand elles me parlent en français je leur réponds en français donc elles savent très bien. Donc sans leur interdire ça ne les a pas empêché de bien parler le français ».* (Ecole maternelle N°4)
- *« moi, j'ai un petit-fils, je lui parle créole. Je lui parle créole. Il ne sait pas encore parler, mais je lui parle créole. Je me dis qu'il faut connaître cette langue-là ; ce serait dommage qu'on ne soit plus là et que cette langue-là disparaisse quoi ! »* (Ecole élémentaire N°2)

Cette revendication s'exprime aussi dans le désir d'avoir un enseignement du créole à l'école. Pour certains, cet enseignement a une fonction réparatrice ; il est question de donner au créole sa juste place, de réconcilier l'enfant avec lui-même et avec sa culture.

- *« l'enfant doit l'entendre. Ça fait partie de lui-même, ça décomplexe, si on peut dire ça comme ça, parce qu'on est Antillais ! Pourquoi renier sa culture ? Ça fait partie de la culture. Ça évite d'avoir des soucis, d'avoir moins de craintes, de gênes vis-à-vis de l'autre. Ce n'est pas une honte de parler créole ».* (Ecole maternelle N°4)

Enseigner le créole à l'école provoque des réactions différentes. Certains ne sont pas favorables à l'enseignement du créole à l'école. La réticence des parents pèse certainement dans la balance pour l'école maternelle N°1 qui dit « *je doute que [dans cette école] on apprenne le créole* » en précisant, « *le public que nous recevons parle très peu créole, donc non* ». Et, pour les écoles accueillant des enfants créolophones, comme explique la directrice de l'école primaire N°2, « *beaucoup de personnes sont toujours contre l'enseignement du créole à l'école et il y a toujours la crainte des parents que le créole interfère dans l'apprentissage du français* ». Selon la directrice de l'école élémentaire N°2, « *des parents disent que si les enfants parlent le créole, ils ne vont pas arriver à parler le français, à écrire le français correctement* ». La directrice de l'école maternelle N°3 affirme : « *il y a une volonté quand même des parents, la volonté des parents c'est […] l'apprentissage du français* ». Accueillant une forte population d'enfants issus de l'immigration, cette directrice ajoute en guise d'explication : « *les parents, ils veulent que les enfants parlent le français parce que, pour eux, le français va leur permettre de s'intégrer* ».

Pour d'autres, l'enseignement du créole à l'école est plutôt une chose positive ; ils soulignent que l'apprentissage du créole n'entrave en rien celui du français. :

- *« contrairement à ce que les parents disaient, ce n'est pas en apprenant le créole aux petits qu'on va mal parler le français ».* (Ecole primaire N°3)
- *« il y a des pays où les enfants apprennent tout de suite l'anglais à côté de leur euh de l'allemand, peu importe, ils sont bilingues dès le départ. Donc les deux à côté ça ne gêne pas l'enfant. A partir du moment où très tôt on leur fait sentir la différence - là on est en français, là on est en créole - automatiquement je pense que ça se met en place ».* (Ecole maternelle N°4)

3. Le créole comme expression du négatif

Dans le discours des directeurs, le créole a parfois une connotation négative ou plutôt il est utilisé dans des situations qui le dévalorisent. Ceci est visible dans les récits dans lesquels nous retrouvons des mots qui décrivent la fonction du créole, des mots comme *insulter*, *gronder*, *injurier*, *réprimander*, *mauvais* :

- *« J'étais enseignante de longues années, et j'utilisais le créole dans un contexte vraiment…comment dire…qui dévalorisait le créole. Parce que, quand je parlais créole à mes élèves, c'était pour les gronder, seulement dans ce cadre-là. […] C'est vrai que pratiquement pendant toute ma vie professionnelle j'ai utilisé le créole au mauvais moment ». (Ecole maternelle N°1)*
- *« le créole reste quand même la langue de la violence […] regardez par exemple, quand vous êtes sur la route et tout ça, les gens vous insultent en créole. Les gens ne vont jamais vous parler en créole pour vous dire quelque chose de gentil ». (Ecole maternelle N°3)*
- *« Quand on nous parlait en créole à l'école […], l'enseignant nous gueulait dessus ». (Ecole élémentaire N°3)*
- *« mes parents me parlaient en créole, ça leur arrivait, à quel moment je ne sais pas…quand ils étaient énervés, d'après ce qu'on dit ». (Ecole primaire N°1)*

Certains sujets expriment, toutefois, une volonté d'utiliser le créole dans les situations autres que négatives. Pour le directeur de l'école élémentaire N°1, « *le créole n'est plus la langue du loisir, la langue de plaisir, la langue où on peut injurier, la langue spontanée, la langue des représailles. C'est autre chose. Maintenant c'est la langue qui apporte des connaissances, la langue qui a une histoire, la langue qui nous lie aussi avec les anciens, beaucoup de choses* ». Dans ce rejet d'une utilisation négative du créole, nous lisons la manifestation d'une représentation positive du créole par les directeurs. Cette représentation se lit dans les réponses des directeurs lorsqu'ils parlent de ce que la langue créole évoque pour eux :

- *« c'est une langue très imagée, c'est une langue qui permet de dire plein de choses ; d'ailleurs il y a des traductions qu'on n'arrive pas à faire sortir de créole pour parler. Cela n'a plus du tout la même résonance, ce n'est pas du tout pareil » (Ecole maternelle N°1)*
- *« elle est belle, elle est imagée, elle a une sonorité particulière. Et puis c'est très, très imagé le créole. […] On ne dit pas la chose comme ça, non on met une image. C'est une belle langue ». (Ecole maternelle N°3)*

4. Le créole comme expression d'une identité

Dans le discours des directeurs d'écoles, le créole se présente comme une chose qui fait partie si intégrante et fondamentale du Martiniquais, qu'elle exprime une identité intime. Le créole est indissociable de l'individu, et l'individu du créole. Cette notion d'identité est fortement présente dans le discours des directeurs en la forme du pronom *nous*, par exemple, ou les

adjectifs possessifs *notre* et *mon/ma* qui marquent l'appartenance à un groupe de personnes locuteurs de cette langue :

- *« c'est ma langue avant tout, ça représente quelque chose pour moi, c'est une identité, quasiment ».* (Ecole primaire N°3)

C'est aussi la langue qui exprime le mieux la vivacité des émotions :

- *« Quand on est fâché qu'est-ce qui sort ? Quel langage qui sort en premier ? C'est le créole hein. Quand on souffre et on attrape une douleur, un maux, tout de suite c'est du créole, on injurie rapidement en créole euh…je ne dirais pas le côté sauvage mais l'enfance c'est la culture, c'est en nous ! Même de manière voilà on est heureux, on dit une blague la connotation est différente, une blague en créole n'a pas le même sens qu'une blague en français quand on la traduit en français »* (Ecole maternelle N°4)

De plus, c'est la langue qui renferme en elle l'histoire d'un groupe et sa richesse culturelle, une histoire qui est parfois fortement revendiquée :

- *« autrefois, quand il y avait des décès, il y avait dans des petites campagnes des espèces de contes qui, pour moi, traduisent un petit peu la langue en fait. […] Donc la culture, les racines ».* (Ecole maternelle N°2)
- *« Je dirais avant tout un peuple noir, marqué par l'histoire quand même hein parce qu'on a tout un passé hein il y a l'abolition de l'esclavage hein…c'est quand même en nous. On a beau dire, le créole ça va être ça, tout un passé où…on doit renouer justement avec cette souffrance parce que c'est noué avec la souffrance aussi, parce que même si euh je disais que la connotation est péjorative au niveau de beaucoup de familles qui ne veulent pas entendre parler du…d'apprendre le créole parce que c'est un passé de souffrance et justement en l'enseignant je pense, en l'acceptant, on pourra un petit peu sortir un petit peu de ce passé, de cette culture, qui nous permettra de mieux avancer, de mieux nous accepter. Voilà. D'être ce qu'on est en entier, pas singé sur le peuple blanc comme si c'était mieux, le français est plus joli que…s'accepter comme on est, revenir à notre créolité, renouer avec notre passé »* (Ecole maternelle N°4)

Le créole à l'école en Martinique est donc bien présent, mais à des degrés différents. Les élèves le parlent dans la cour et certains ont un enseignement structuré de cette langue. Cet enseignement dépend en partie de la formation des enseignants et de leur volonté. Ces facteurs semblent être assez présents puisque sept directeurs sur les douze interrogés disent avoir un enseignement du créole dans leurs écoles. La représentation des directeurs semble avoir une incidence moins directe sur l'enseignement du créole dans l'école de manière

générale. En fait, l'enseignement du créole est plus fortement lié à la représentation de chaque individu. Enseigner est un choix libre ; l'enseignement a lieu selon la perception du créole par l'individu et non par rapport aux représentations ou aux souhaits de la direction. La relation représentation du créole/enseignement du créole serait mieux analysée si on avait donné la parole aux enseignants sur cette question.

3.1.2.3.3.1 La place des langues vivantes étrangères dans les écoles primaires à la Dominique

L'enseignement des langues vivantes à la Dominique dépend principalement de deux facteurs : les préconisations du ministère de l'éducation et la formation des enseignants. Ces éléments apparaissent clairement dans le discours des directeurs que nous avons interrogés.

a) Les écoles primaires ont l'obligation, imposée par le ministère de l'éducation, d'enseigner au moins une langue étrangère, de préférence le français. La directrice de l'école primaire N°11 justifie le choix de l'enseignement du français dans son école *:* « *le ministère de l'éducation nous a demandé de démarrer notre programme de français, donc on enseigne le français de la moyenne section jusqu'au CM1* ».[302] Selon la directrice de l'école primaire N°8, cette obligation concerne toutes les écoles de la Dominique « *Le ministère a dit qu'une langue étrangère doit être enseignée, de préférence le français* ».[303] De ce fait, dit-elle « *le français est enseigné dans toutes les écoles à la Dominique* ».[304] En effet, selon les sept directeurs interrogés, il y a un enseignement du français dans leurs écoles. Cinq de ces écoles ont un enseignement du français pour toutes les classes depuis au moins le niveau Grande Section, tandis que dans deux des écoles le français est enseigné uniquement dans la classe de l'enseignant formé.

b) La formation des enseignants en langue étrangère, fait partie d'un programme gouvernemental qui vise à développer les compétences des élèves en langues étrangères de manière générale, et aussi à les préparer pour l'étude plus approfondie des langues étrangères au collège. Le programme de formation appelé « Primary

[302] « *The Ministry of Education has asked us to start our French program, so we are teaching French from K to grade 5* ».
[303] « *The Ministry has said that a language has to be taught, preferably French* ».
[304] « *French is taught in all schools in Dominica* »

School French Program », a débuté en 1993 avec le financement de l'ambassade de France. Selon la coordinatrice du programme, Charlene White-Christian, 63 enseignants ont été formés sous ce programme.[305] Six des sept écoles interrogées par entretien, affirment avoir au moins un enseignant formé qui enseigne le français. Ces enseignants formés sont responsables de l'enseignement du français pour toute l'école, ou partage cette mission avec un autre enseignant formé selon la taille de l'école. Nous voyons cette organisation dans toutes les écoles, à l'exception de deux écoles, l'une d'entre elle est privée et n'a pas d'enseignant formé. La deuxième école a un enseignant formé qui enseigne pour sa classe ; les autres enseignants de l'école, dit la directrice, ne se sentent pas « à l'aise » pour enseigner le français car ils n'ont pas reçu de formation. Elle ajoute que ces enseignants ne souhaitent pas non plus recevoir de formation et ne peuvent pas être obligés à faire quelque chose qu'ils ne veulent pas faire.[306]

Les langues vivantes étrangères, en particulier le français, occupent une place importante à l'école primaire à la Dominique. Cette place semble être largement dépendante des directives du ministère de l'Éducation.

3.1.2.5.3.5 La place des langues vivantes locales dans les écoles primaires à la Dominique : le kwéyòl et le kokoy

Le kwéyòl et le kokoy sont très peu présents à l'école au niveau des enseignements. Dans les écoles que nous avons interrogées, le kwéyòl est intégré dans le programme ponctuellement, surtout vers les mois d'octobre et de novembre, lors de la célébration de l'indépendance. Le kokoy n'est pas du tout présent. Il est à noter que le kokoy est parlé principalement dans trois communes au nord-est de l'île. Les directeurs d'écoles interrogés lors de cette étude ne sont pas de ces communes.

Dans les discours des directeurs de la Dominique, nous avons retrouvé des éléments sur le kwéyòl qui sont similaires, voire identiques, à ceux qui ont été relevés dans les entretiens des directeurs d'écoles de la Martinique. Nous avons repéré quatre thèmes principaux :

[305] *Cf.* le questionnaire avec réponses de la coordinatrice du programme de formation en Annexe 9.
[306] « *the teachers are complaining that they will not train to do the French so you cannot force a person to do something that they do not want to do* » (Ecole Primaire N°6).

5. L'interdit du kwéyòl: son utilisation dans les relations enfant-adulte et dans les sphères publiques
6. L'utilisation du kwéyòl par les locuteurs dans des situations négatives
7. L'utilisation du kwéyòl par les locuteurs dans des contextes de divertissement
8. Le kwéyòl comme expression d'une identité

1. L'interdit du kwéyòl : son utilisation dans les relations enfant-adulte et dans les sphères publiques

Comme dans les entretiens à la Martinique, les directeurs à la Dominique relatent des expériences similaires avec le kwéyòl pendant leur enfance. Le kwéyòl est interdit des enfants ; ce sont des adultes qui parlent kwéyòl. Un enfant qui parle kwéyòl est « rude », impoli, manquant de respect, comme expriment ces directeurs :

- *« quand on était petit, on nous empêchait de parler créole à la maison. On ne pouvait pas parler créole à la maison […]et si on répondait en créole, ils nous disaient que nous étions impolis ».* (Ecole Primaire N°6)

- *« Ma mère parlait créole mais on ne pouvait pas lui répondre en créole. Elle trouvait que c'était impoli qu'on lui réponde en créole. Donc toutes les consignes étaient données en créole, mais il fallait répondre en anglais. On ne pouvait pas dire « mwen pasa fè sa ».*[307] *Elle me disait que c'était impoli, que le créole n'était pas pour les enfants, c'était pour les 'grandes personnes' ».* (Ecole Primaire N°8)

- *« J'ai appris à parler créole chez mes grand parents parce que chez nous mon père ne voulait pas vraiment qu'on parle créole. [Mes parents parlaient créole] avec d'autres adultes oui, mais nous les enfants, nous n'étions pas autorisés à leur parler en créole ».* (Ecole Primaire N°11)

- *« Mes parents n'ont jamais voulu qu'on parle créole. C'était considéré comme la langue des 'grandes personnes'. […] Ma mère est de Wesley donc elle parlait kokoy. Mon père est de Laplaine, et j'ai grandi à Laplaine, alors lui il parlait créole. Alors, ma mère n'a jamais parlé un mot de créole parce qu'elle ne savait pas parler la langue, mais elle a appris avec le temps. Mais elle ne nous a jamais appris à parler le kokoy parce qu'à l'époque, dans les années soixante-dix quand j'étais à l'école, ce n'était pas bien vu de parler patois du tout, du tout, du tout, du tout ! ».* (Ecole Primaire N°13)

[307] « *Je ne peux pas faire ça* »

- *« À la maison on ne pouvait pas parler créole. Pas du tout. […] Je n'ai jamais compris pourquoi ».* (Ecole primaire N°16)

Le kwéyòl qui est réservé aux adultes, est utilisé en présence des enfants lorsque les adultes ne souhaitent pas que ces derniers comprennent la conversation. La séparation entre le monde de l'enfant et celui de l'adulte est distincte : les adultes ont une langue à eux qu'ils utilisent pour discuter des choses 'd'adultes', et les enfants ont une langue d'usage général. Cette division est manifeste dans le discours des directeurs de la Dominique :

- *« les parents parlaient beaucoup créole, mais souvent quand ils parlaient créole c'est quand ils ne voulaient pas que les enfants comprennent »*[308] (Ecole primaire N°4)

- *« quand nous étions jeunes, si nos parents ne voulaient pas qu'on sache de quoi ils parlaient, ils discutaient en créole »* (Ecole Primaire N°6)

- *« Eux [parents], ils aimaient la langue parce qu'ils pouvaient la parler et toi l'enfant tu ne pouvais pas la comprendre ».* (Ecole Primaire N°13)

L'interdiction du kwéyòl s'étend, sans surprise, à son utilisation à l'école :

- *« à l'école mes enseignants étaient rigides. Le créole était ton affaire secrète de l'extérieur. En classe on ne pouvait pas parler créole. Ils nous punissaient si on parlait créole ».* (Ecole Primaire N°8)
- *« quand on était petit, le créole n'était pas une langue, c'était un patois ».* (Ecole Primaire N°6)

Parce que, pour ceux qui souhaitaient être considérés comme des personnes cultivées, le kwéyòl était à bannir. C'est une langue grossière qui manque de finesse, la langue utilisée par les « *country bookie* ».[309] Jadis, relate la directrice de l'école N°8, lorsqu'on parlait créole dans la capitale, « *les habitants de Roseau disaient « Ay ! Gen bwa, gen country, gen bwa ! »* »[310] La directrice de l'école primaire N°14 explique le raisonnement à l'époque : « *« si tu veux te vendre sur le marché international, si tu veux avoir un meilleur travail, tu dois te focaliser sur l'anglais ». C'est la même chose qui était dite aux créolophones, c'était la même chose qui était dite aux personnes qui parlaient kokoy* ». Cette dernière relate que,

[308] Nous avons traduit les extraits des entretiens qui sont cités. Le texte complet des entretiens peut être consulté dans les Annexes.
[309] Terme péjoratif employé pour désigner une personne non cultivée ou une chose manquant de finesse. Il est souvent utilisé pour parler de quelqu'un qualifié de « paysan » par ses manières dites grossières.
[310] « *Aie ! Des gens des bois ! Des gens de la campagne ! Des gens des bois !* »

selon son père qui était de Marigot, une des communes du kokoy, dans les communes où le kokoy était parlé, il y avait même un fort ressentiment contre le kwéyòl. Cela allait au point où ; selon son récit, « *il est dit qu'à un carnaval, les gens ont peint une cercueil, ont écrit « patois » dessus, et l'ont enterré !* ».

Les interdictions du kwéyòl semblent toutefois avoir eu des répercussions individuelles et sociétales. Ayant pour interdiction de parler le kwéyòl à la maison, la directrice de l'école primaire N°16 dit : « *maintenant, chez moi, je ne parle toujours pas patois*. *Parfois on ajoute un peu de créole, mais quand je veux parler aux enfants en créole j'ai beaucoup de mal* ». Selon une autre directrice, « *le créole à la Dominique est en voie de disparition* ». La directrice de l'école primaire N°13 affirme que « *les personnes élevées dans Roseau, elles ne savent pas forcément parler créole […]. Mais il y a une génération de jeunes qui ne savent pas parler créole du tout […], les personnes dans la trentaine à peu près, elles ne savent pas parler le créole* ».

Le kwéyòl devrait alors être enseigné, disent les directeurs, mais, selon certains, il appartient au ministère de l'Éducation de mettre en place un programme d'enseignement afin que les écoles puissent le dispenser. Si ce travail est laissé à la responsabilité isolée de chaque école disent-ils, les choses resteront telles qu'elles sont actuellement et la situation du kwéyòl ne fera qu'empirer. Aussi affirment quatre des sept directeurs, il y a un manque de supports écrits de référence pour un enseignement du kwéyòl ainsi qu'une absence de standardisation au niveau de l'orthographe et de la grammaire du kwéyòl et du kokoy.

2. L'utilisation du créole par les locuteurs dans des situations négatives

Dans le discours des directeurs, le kwéyòl est la langue par laquelle on s'exprime dans des situations de conflits : pour exprimer une colère, pour quereller, pour réprimander ou reprendre un enfant :

- *« Dans mon expérience à l'école, le créole était présent seulement quand les enseignants étaient énervés ou voulaient réprimander les élèves, mais pas de manière gentille pour s'exprimer ou pour enseigner quelque chose aux enfants. Quand ils s'énervaient, ils leur donnaient un bout de créole, un bout de patois, tu vois, quelque chose de négatif, rien de positif pour mettre en valeur la langue pour les enfants ».* (Ecole primaire N°4)

- *« [les parents] s'ils voulaient dire quelque chose de désagréable ou de méchant, ils le disaient en créole. Ou, si tu faisais une bêtise et s'ils voulaient te réprimander, »* (Ecole primaire N°4)
- *« On pouvait l'entendre dans la rue et, d'une certaine manière, je l'ai toujours associé à des disputes et du mépwi*[311] *parce que je l'entendais plus souvent dans le voisinage quand les gens se fâchaient et ils se disputaient. Alors, en grandissant, je l'ai toujours vu comme une langue qu'on utilise quand on est fâché avec quelqu'un, pour se disputer avec lui, mais pour tenir une discussion normale pour moi…non ».* (Ecole primaire N°16)

3. Le créole comme forme d'expression du plaisir et de l'amusement

Si dans les souvenirs des directeurs, le créole a souvent été la langue utilisée dans des situations de conflits, pour quereller ou pour réprimander, il a aussi été la langue qui exprimait le mieux des situations de plaisir, d'amusement ou la force d'un sentiment. Ceci semble être toujours le cas aujourd'hui :

- *« Ma langue créole est ma saveur […]. Quand je dois donner une blague à mes amis, l'anglais n'a pas de saveur. Ça ne marche pas bien. Mais quand je la leur donne en créole sa bon ! Ay ay ay ! […] Quand j'entends la langue créole, la première chose qui me vient à l'esprit est l'amusement, les blagues, les rires »* (Ecole primaire N°8)
- *« Le créole est une langue expressive. Quand on dit quelque chose en créole c'est tellement plus drôle […], on a l'impression de plus apprécier une blague quand elle est dite en créole. Et quand on prononce un mot, il sonne si vrai ».* (Ecole primaire N°6)
- *« mon savoir du créole […] vient, en grande partie, des chants ».* (Ecole primaire N°14)
- *« Il amène un certain type d'émotion…il te rend très expressif. Si tu veux faire passer un message avec beaucoup de force […], vous savez, je pense qu'il y a des choses qu'on ne dit qu'en créole pour faire passer le sens ».* (Ecole primaire N°16)

4. Le kwéyòl comme expression d'une identité

En dernier lieu, le kwéyòl est présent dans le discours des directeurs d'écoles comme l'expression d'une identité individuelle et collective, un rappel constant de l'histoire d'une île et un patrimoine vivant à conserver. Le kwéyòl est aussi associé au passé, à quelque chose

[311] Des querelles

d'ancien, presque comme une relique du temps d'avant. La langue est appréciée en tant que tradition.

Tout comme dans le discours des directeurs de la Martinique, la notion d'appartenance est très présente ; la langue kwéyòl est quelque chose qui appartient aux Dominiquais. Une directrice reproche d'ailleurs à sa société d'adopter souvent des choses qui viennent de l'extérieur, en négligeant ce qui est de chez elle. Dit-elle, « *dans tous les autres pays, il y a quelque chose qu'ils préservent, quelque chose qui est à eux. Il faut préserver sa langue* ». Selon elle, enseigner le kwéyòl engendrerait une meilleure appréciation de la langue par les enfants, et leur permettrait ainsi d'éviter des erreurs dues à des emprunts syntaxiques d'une langue à une autre :

> « *Je pense qu'une meilleure appréciation de l'anglais et de la langue créole aiderait les enfants à mieux comprendre…si tu dis « mwen ka alé », "I am going", le "ka" signifie "am". Mais, si tu dis « mwen alé eh, mwen alé », ce qui veut dire "I go", le "am" n'est pas là. La forme correcte serait "I am going". Donc les élèves disent ça et ils oublient à cause de l'interférence avec la langue créole. Mais là, si nous l'enseignons, ils pourront comprendre et ils pourront se dire « oh, c'est pour ça qu'on dit ça comme ça* » ».

L'enquête menée auprès des enseignants et des chefs d'établissements devait nous permettre de connaître l'impact des représentations de ces deux groupes de sujets, dans les deux îles de la Martinique et de la Dominique, sur l'enseignement des langues à l'école. Nous avons voulu savoir si une émergence éventuelle de tendances dans les représentations pouvait expliquer la place de telle ou telle langue à l'école. En comparant les résultats des entretiens de la Martinique avec ceux de la Dominique, nous faisons les constats suivants :

Au niveau des langues étrangères -

- La place des langues étrangères à la Dominique est déterminée, en grande partie, par les directives du ministère de l'éducation. Le gouvernement décide que cet enseignement aura lieu, et met en place un programme de formation qui a pour but d'atteindre cet objectif. Les directeurs d'écoles ne semblent ni contester ces décisions, ni avoir de griefs particuliers concernant le projet de manière générale. Au contraire, ils semblent être plutôt satisfaits de la mise en place d'un enseignement du français à l'école primaire. La place des langues étrangères à la Martinique dépend également des directives de l'Éducation nationale. Toutefois, d'autres facteurs comme la formation des enseignants et la volonté de ces derniers à assurer l'enseignement d'une

langue étrangère influent aussi fortement sur la mise en place d'un enseignement des LVE à l'école primaire.

- La volonté des enseignants à enseigner une LVE est un facteur beaucoup plus déterminant à la Martinique qu'à la Dominique. À la Dominique, les enseignants ayant reçu une formation pour enseigner le français deviennent des enseignants spécialisés et, souvent, ils enseignent uniquement cette matière à plusieurs classes. De manière générale, ils n'ont pas de classe principale à charge. À la Martinique, pour respecter les textes de loi et, en raison d'un nombre insuffisant d'enseignants formés et/ou volontaires, les écoles doivent parfois faire appel à des intervenants extérieurs (enseignants du collège ou intervenants du privé) pour assurer l'enseignement des LVE.

- La perception des LVE par les directeurs d'écoles ne semble pas avoir un impact sur l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire, ni à la Dominique, ni à la Martinique.

Au niveau des langues régionales et locales-

- Les langues régionales occupent une place bien plus importante dans les écoles primaires à la Martinique qu'à la Dominique. Pour la Dominique, l'enseignement des langues locales est quasiment inexistant ; seules les activités annuelles traduisent la présence de ces langues à l'école. Il n'existe, à ce jour, aucune formation mise en place pour l'enseignement du créole à l'école. À la Martinique, il y a une forte revendication autour de la langue créole. Il y a une forte présence de la langue régionale à l'école et un nombre croissant d'enseignants formés.

- La perception des langues régionales et locales influe fortement sur la place de ces langues et à la Martinique et à la Dominique. Pour la Martinique, les représentations des directeurs semblent traduire un consensus collectif relatif au statut et à l'importance du créole, ainsi que la nécessité de préserver une langue qui « appartient » aux Martiniquais. Certains directeurs se forment pour enseigner le créole. Nous concluons donc que, compte tenu des similarités dans le contenu (textuel) et dans le ton des discours des directeurs sur ce sujet et, compte tenu du nombre d'enseignants qui sont formés et qui enseignent le créole, le discours des directeurs peut être éventuellement représentatif de celui des enseignants. Les directeurs et les

enseignants partagent, dans ce cas, une vision plutôt collective du créole, celle de la société. C'est une vision qui subit le traitement de la subjectivité individuelle (de l'individu par son vécu) et statutaire (de l'individu par son statut professionnel). Dans le premier cas, la vision collective du créole peut être partagée par l'individu. Elle fait partie de son être, mais en même temps, elle subit un remodelage (expériences, personnalité…) pour devenir la sienne à part entière. Dans le deuxième cas, la vision collective est partagée mais elle est influencée par le statut professionnel de l'individu : il est enseignant et se trouve donc dans une position qui lui permet d'agir directement sur la préservation de la langue en l'enseignant à l'école. Pour la Dominique, les représentations des directeurs peuvent influer sur l'enseignement des langues locales, mais le statut non-officiel de la langue et l'absence de directives venant du gouvernement semblent être des facteurs qui scellent encore plus fortement le sort du kwéyòl et du kokoy et leur avenir à l'école.

- La place des langues régionales et locales dépend, en troisième lieu, de deux facteurs différents pour les deux îles. À la Martinique c'est la volonté des enseignants à enseigner le créole qui détermine sa place à l'école. À la Dominique, c'est le rôle du ministère de l'Éducation à la Dominique qui est interrogé : selon certains directeurs, l'absence de directives du ministère sur les langues locales explique l'absence d'enseignement du kwéyòl et du kokoy dans les écoles. Dans les entretiens de la Martinique, il existe une forte revendication par rapport à la mise en place du créole à l'école et à la volonté des enseignants à se former et à enseigner. Il nous semble juste de suggérer que cette absence de revendication forte chez les directeurs à la Dominique traduit, à un certain degré, une volonté plus faible à proposer, à l'échelle individuelle, l'enseignement du kwéyòl ou du kokoy à l'école. N'ayant pas conduit d'entretiens avec des directeurs des écoles des communes où se trouvent les locuteurs du kokoy, nous restons prudents en ce qui concerne cette langue et son enseignement.

En résumé de cette sous-partie, nous revenons à la notion de subjectivité dont nous avons parlé plus haut. La subjectivité est présente dans le discours de tout locuteur. Certes, le discours n'est pas nécessairement dénué d'objectivité, mais il reste tout de même chargé de subjectivité. Une situation est présentée par l'individu selon son point de vue, selon son idée de ce qui est juste et de ce qui ne l'est pas, selon son propre vécu. Il serait impossible, dans une analyse de discours, d'omettre l'élément de la subjectivité. Dans une analyse de plusieurs discours, comme c'est le cas dans cette étude, ce serait même une erreur dans la mesure où la

richesse des données réside justement dans l'hétérogénéité des discours. C'est une multitude de '*subjectivités*' qui nous ramène aux sujets, à leur expression d'eux-mêmes, de faits réels et imaginés. La *subjectivité* dont nous parlons ici apporte une nuance au terme général qui est, dans sa définition, le contraire de l'objectivité.

En fait, cette *subjectivité* n'est pas seulement l'opposé de l'objectivité. Elle est plutôt tout ce qui entoure le sujet et qui découle de lui. C'est une sphère, l'orbite dans laquelle le sujet gravite, où le point de rotation à partir duquel il voit et analyse toute chose et lui-même. Ses points de repères sont les faits antérieurement traités. Cette sphère n'exclut pas l'objectivité ; elle l'englobe également, mais la modifie une fois qu'elle rentre dans son espace de traitement. Toutefois, ce qui est modifié n'est pas l'objectivité en elle-même, mais ce sont les faits réels, le déroulement d'une situation, un événement, qui sont traités (vécus, reçus) par l'individu et qui sont ensuite relatés. Les faits relatés sont accompagnés d'autres modificateurs – ton de la voix, langage corporel, attitude vis-à-vis de l'interlocuteur, vocabulaire (mots utilisés pour raconter), humour etc.- qui influent ensuite sur celui qui reçoit les informations.

Le chercheur doit obligatoirement prendre en compte ce facteur de traitement des faits lors de l'analyse du discours. La généralisation est donc un leurre à éviter, comme il serait dangereux de prendre les avis de quelques-uns et les considérer comme représentant ceux du groupe. Ce serait dresser un portrait erroné de ce dernier.

Le chercheur doit toujours avoir conscience de l'existence de l'espace *subjectivité* du sujet interrogé et sa place dans cet espace. En effet, le chercheur lui-même exerce une certaine influence par sa simple présence et par sa fonction et statut vis-à-vis du sujet. Aussi, même s'il ne réussira jamais à parvenir à une objectivité complète – ceci ne doit pas être son but, d'ailleurs – le chercheur, conscient également de sa propre sphère de subjectivité, se gardera de (trop) modifier les faits qui lui sont relatés.

Tout ceci pris en compte, les *subjectivités* des sujets peuvent avoir des points communs, des éléments récurrents et inchangés que l'on retrouve dans plusieurs discours. Ces points communs nous révèlent parfois l'existence d'une plus grande orbite, d'une sphère collective. Par exemple, le récit de vie des directeurs de la Martinique et de la Dominique en ce qui concerne le créole, nous éclaire sur le statut du créole à une période assez récente. L'interdit imposé par les parents et par l'école, et même par la société de manière générale, sur l'utilisation du créole dans les sphères publiques a eu des conséquences différentes à la

Martinique et à la Dominique. Ces subjectivités viendraient donc des représentations sociales qui « constituent une modalité particulière de la connaissance, dite « de sens commun » dont la spécificité réside dans le caractère social des processus qui les produisent. Il s'agit donc de l'ensemble des connaissances, des croyances, des opinions partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné » (Guimelli 1999). Les individus ont donc un ensemble d'éléments prêts à l'emploi, propres à des objets dans leur monde et utilisent ce « manuel » collectif de manière inconsciente.

Spolsky, quant à lui, affirme que, « sociolinguistics is the field that studies the relation between language and society, between uses of language and the social structures in which the users of language live. It is a field of study that assumes that human society is made up of many related patterns and behaviours some of which are linguistic ».[312]

Nous soulignons les mots « patterns », « behaviour » et « linguistic » en raison de leur pertinence pour notre étude. Il était pertinent d'étudier les discours des enseignants et des directeurs d'écoles pour relever la présence éventuelle de structures similaires signalant des particularités dans la représentation des langues étrangères et/ou régionales et locales.

Par exemple, dans un des questionnaires de la Martinique, nous notons une occurrence du mot "*patois*" pour qualifier le créole. Ceci apparaît dans la réponse d'une enseignante à la question N° 36 qui demande à l'individu interrogé de donner son avis en complétant une phrase : « *Pour vous le créole, c'est…* ». L'enseignante répond : « *C'est un patois propre aux différentes îles du bassin Caribéen* ». Le mot "*patois"* ici attire notre attention pour la simple raison que, jusque-là, aucun des autres enseignants de l'échantillon de la Martinique ne l'avait utilisé pour parler du créole. Aussi, la réponse à la question N°37 confirme le ton différent de la répondante ; question : « *Pour vous, savoir parler le créole c'est…* », Réponse : « *une façon de se faire comprendre, de s'exprimer avec ses compatriotes* ». Dans l'analyse du discours d'un sujet, les messages passent souvent par des nuances parfois subtiles. Ici, c'est le 'ton' du locuteur qui nous interpelle ainsi que son choix de mots : *patois*, *compatriotes*, un ton qui diverge des autres répondants de son groupe échantillon.

Les propos de Laurence Bardin sont tout à fait appropriés ici parce que, comme dit l'auteure :

> « Ce qu'on cherche à établir quand on fait une analyse, de manière consciente ou non, c'est une correspondance entre les structures sémantiques ou linguistiques et les structures psychologiques

[312] Spolsky, Bernard. *Sociolinguistics*. p. 128

ou sociologiques (ex. conduites, idéologies, attitudes) des énoncés. De façon assez métaphorique on parlera du plan synchronique ou plan « horizontal » pour désigner le texte et son analyse descriptive et du plan diachronique ou plan « vertical » pour renvoyer aux variables inférées ».[313]

Aussi, nous nous sommes intéressée à ces variables inférées hypothétiques. Pourquoi l'utilisation de ces termes ? Qu'est-ce qui « conduit » (Bardin 1991) à cette divergence ? En examinant un peu plus ce cas, nous découvrons que la répondante est originaire de la Dominique. Ceci confirme la pertinence d'une analyse comparative des représentations sociales dans les deux îles et leur impact sur l'existence des objets dans la société, dans le cas actuel l'objet serait les langues. Nous retrouvons d'ailleurs l'utilisation de ce mot "*patois*" dans les entretiens des directeurs de la Dominique. Ceci nous donne des informations importantes sur le statut du créole à la Dominique, une langue qui est reconnue en tant que telle, mais qui, dans la conscience collective, garde quand même son statut de "*patois*".

C'est bien pour cela que l'étude comparative revêt toute sa pertinence. Étudier un point similaire de deux îles proches géographiquement peut amener à une meilleure compréhension des divergences existantes. Et, comprendre les représentations sociales d'un groupe donné, d'une population, comme dans le cadre de cette étude, est capital dans la mise en place des plans d'actions dans l'enseignement ou dans tout autre domaine. Les représentations sont des tableaux mouvants de la société et il faut s'efforcer de les saisir à un moment donnén dans un lieu donné.

Conclusion

Il est certes évident que lorsque l'enseignement d'une langue est rendu obligatoire cela influe sur la place que la langue occupera dans le programme scolaire. Aussi, les dispositifs sont mis en place *et* utilisés pour assurer que cet enseignement a effectivement lieu. Les enseignants sont formés et les ressources pédagogiques sont créées.

Toutefois, il est clair que l'obligation de l'enseignement d'une langue ne suffit pas à elle seule pour garantir la présence des langues à l'école. Cela dépend d'autres facteurs qui peuvent être internes ou externes aux différents acteurs. Ces acteurs sont principalement les enseignants, les directeurs d'écoles et autres responsables hiérarchiques de l'éducation nationale

[313] Bardin, Laurence. *L'analyse de contenu*

(inspecteurs de l'éducation nationale, responsables pédagogiques et autres responsables de l'académie etc.), les familles et les élèves.

Nombreux sont les facteurs qui influent sur la capacité de l'école à répondre aux objectifs fixés dans les textes officiels. De ces facteurs dépendent la formation des enseignants en langue, la volonté des enseignants à enseigner une langue, et la perception d'une langue par les enseignants et les directeurs d'écoles.

3.2 Acquisition d'une langue étrangère chez le jeune enfant : étude de cas en atelier bilingue anglais-français

3.2.1 L'étude de cas

L'étude de cas est une étude approfondie d'un ou de plusieurs sujets, le sujet étant un individu, une chose, un événement. Cette méthode est, de manière générale, qualitative plutôt que quantitative. Dromi (1987, cité dans (Deuchar, Quay 2000) soutient que « là où l'approche quantitative maintient que la connaissance scientifique ne progresse que par l'analyse des hypothèses spécifiques et bien motivées, les chercheurs de l'approche qualitative soutiennent que les comportements peuvent être compris par l'analyse fiable d'un processus donné survenant dans son milieu naturel ».[314]

L'étude de cas a l'avantage de la souplesse méthodologique qui lui permet d'aller de la microanalyse à la macroanalyse, de s'adapter à l'analyse des « faits individuels » au sens Bastidien (Cuche 2008), pour mener vers une compréhension des « faits culturels » et même des « faits sociaux ». Elle donne ainsi au chercheur une marge de manœuvre plus large, pour croiser les deux types de données, qualitatives et quantitatives.

Ceci ne traduit en rien un manque de rigueur même si l'une des critiques de cette méthode est le caractère quelque peu aléatoire des critères d'analyse dans certaines études de cas. Runyan précise que cette méthode a été beaucoup critiquée pour « *un manque de contrôle, pour des*

[314] Notre traduction. Texte d'origine : « where the quantitative approach maintains that scientific knowledge progresses only by testing specific and well-motivated hypotheses, qualitative researchers argue that behaviors can be understood by a trustworthy analysis of a given process occurring in its natural context ».

mesures inadéquates des variables indépendantes et dépendantes, et de l'arbitraire dans l'interprétation des données ».[315] La souplesse méthodologique offre plutôt la possibilité de varier les méthodes de recueil de données[316] et, par la suite, les types de données. Le croisement des données quantitatives et qualitatives donne, en conséquence, une vue d'ensemble *plus* complète du sujet, tout en sachant qu'il manquera toujours des pièces au puzzle lorsqu'il s'agit de sujets en mouvement.[317] D'ailleurs, Dromi (Deuchar, Quay 2000) précise que :

> « les résultats des études de cas sont toujours très complexes. On aura rarement des réponses directes aux questions précises, bien définies dans une enquête d'étude de cas. Le chercheur qui choisit la méthode de l'étude de cas devrait se préparer à analyser ses données de manière à comprendre au mieux ses résultats ».[318]

3.2.2 L'objectif de cette étude de cas

Quel est donc l'intérêt de cette méthode dans la présente recherche ? Notre objectif ici n'est pas de proposer d'emblée une généralisation à partir des résultats de l'étude de cas. Nous sommes consciente des limites de cette méthode ; nous comprenons que l'exploitation des données recueillies est particulière au cas étudié et que toute interprétation visant une extension plus grande doit être faite avec prudence. Nous rejoignons toutefois la position de Platt (Deuchar, Quay 2000) qui affirme que des généralisations peuvent être faites dans la limite du raisonnable, en s'appuyant sur les résultats que l'on a et sur ceux que l'on trouve

[315] Runyan, Mckinley W. *In defense of the case study method*. p. 440-446 : « In recent years, however, the case study method has been widely criticized for a lack of controls, for inadequate measurement of independent and dependent variables, and for arbitrariness in the interpretation of data ».

[316] Runyan, Mckinley W. *In defense of the case study method*. p. 440-446 : « The case study is not dependent on any single data collection technique, but is rather a form for organizing and presenting information about individuals and their circumstances which may draw upon a variety of techniques of data collection ».

[317] Le mouvement ici fait référence non pas au déplacement physique du sujet dans un espace donné, mais plutôt à l'évolution du sujet : âge, connaissances, milieu etc. Les variables agissant sur le sujet à un moment précis, même lors d'une expérimentation contrôlée, sont multiples.

[318] NT. Texte d'origine : « case-study results are always very complex. Straightforward answers to specific well-defined questions will rarely be derived from a case-study investigation. Researchers who select case-study methodology should be prepared to examine their findings so that they will be able to make the the best sense of their results ».

dans la littérature. Aussi, selon l'auteur, une étude de cas aurait une valeur indéfinie jusqu'à ce que d'autres études viennent la contredire.[319]

Cette position nous semble toute à fait justifiée dans la mesure où, comme le précise Runyan, l'étude de cas comprend « *l'analyse critique des preuves et des arguments* » relatifs à des problématiques précises touchant un ou des sujets.[320] Aussi, notre objectif premier ici est l'étude de l'acquisition d'une langue étrangère, l'anglais dans ce cas, et l'émergence du bilinguisme chez l'enfant. Nous avons alors souhaité explorer d'autres pistes qui pourraient mener vers un bilinguisme chez l'enfant, en étudiant le cas de deux enfants âgés de six ans inscrites dans un atelier bilingue anglais-français.

Les problématiques autour de l'émergence du bilinguisme chez le jeune enfant sont multiples et doivent être prises en compte dans l'enseignement d'une langue vivante étrangère ou d'un enseignement *dans* la langue vivante étrangère. Comment l'enfant acquiert-il une langue ? A quel moment peut-on dire que l'enfant est 'bilingue' ? Comme nous avons indiqué dans notre introduction, nous abordons ici la problématique de l'existence et l'utilisation de deux systèmes lexicaux (Deuchar, Quay 2000) chez ces deux jeunes enfants, et nous analysons l'évolution de l'acquisition de la langue (structure) et du développement du lexique chez nos sujets.

Nous avons évité autant que possible l'utilisation du terme « précoce » pour parler de l'enseignement ou de l'apprentissage des langues pour la simple raison que ce terme semble aller à contre sens de ce que nous souhaitons proposer dans cette étude. Un apprentissage précoce signifierait un apprentissage « avant terme », ce qui nous semble tout à fait en conflit avec l'âge auquel l'enfant apprend une langue, langue première ou autre. Si dès notre arrivée au monde (et même avant selon certains spécialistes) nous sommes dans un processus d'acquisition de la langue (dans la mesure où nous y sommes exposés), comment peut-on parler de précocité vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue ?

Nous sommes d'accords avec Gilbert Dalgalian qui affirme avec conviction que « si, comme nous le proposent les différents Larousse « précoce » doit signifier « avant l'âge habituel » ou

[319] Deuchar and Quay. *Bilingual acquisition, Theoretical implications of a case study*: « there seems (to be) no reason to except case studies from the normal assumption that one can reasonably make generalizations from what one knows already until information inconsistent with this becomes available ».

[320] Runyan. *In defense of the case study method*, pp. 440-446. NT. « A case study inquiry is focused on a limited number of issues pertaining to individuals and their circumstances, and is organized around the critical examination of evidence and arguments related to these issues ».

– pire – « avant l'âge normal », le terme est en matière de langues très mal venu. Il est même en contradiction avec l'âge du langage, qui est justement « l'âge normal » et même exclusif pour les débuts du langage ! »[321] Le langage, et par conséquence la langue, semble être la chose la plus normale chez l'enfant. Peut-être pourrait-on parler de précocité si un jour un bébé de cinq mois produisait des énoncés cohérents dans une langue connue. Dans ce cas, par rapport à l'âge moyen de production langagière chez l'enfant enregistré dans les nombreuses recherches qui existent en la matière, nous pourrions parler de précocité.

Bien sûr, nous comprenons bien que dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, le terme « précoce » est utilisé en général pour désigner une situation où l'individu est exposé très tôt dans sa vie à une deuxième langue, à l'opposition d'une exposition plus tardive. Toutefois, la précocité est définie selon une norme : l'enfant qui marche avant neuf mois peut être considéré comme un marcheur précoce selon les capacités physiques constatés jusque-là pour cet âge. L'enfant qui parle avant un certain âge peut être considéré comme précoce pour cette même raison. L'enfant qui, a 6 ans suit aisément le programme scolaire du niveau de 6ème est dit précoce parce qu'il manifeste un développement cognitif supérieur à celui qui est habituellement constaté chez les enfants de son âge ; l'homme qui souffre de la maladie d'Alzheimer à 28 ans peut être un cas précoce pour la science parce que, généralement, cette maladie se déclare chez les personnes d'un âge plus avancé.

Deux choses sont évidentes ici. D'une part, le bilinguisme chez le jeune enfant est l'objet de nombreuses études dans les domaines de la linguistique, de l'éducation et de la didactique des langues. D'autre part, l'étude de cas est une méthode fréquemment utilisée dans les travaux sur l'acquisition d'une langue chez l'enfant (Deuchar, Quay 2000). Qu'est-ce qui motive donc ce volet de notre étude et en quoi est-il pertinent à la recherche ? D'abords parlons un peu du contexte l'atelier bilingue.

L'atelier bilingue anglais-français a été mis en place dans le cadre de notre activité professionnelle en 2008. Il était le prolongement d'un atelier d'anglais intégré dans le programme d'activités du jardin d'enfants où nous travaillions. L'objectif premier du dispositif était d'assurer une continuité dans les apprentissages pour les enfants quittant le jardin d'enfants pour l'école maternelle. Ces enfants étaient donc âgés de 2 à 3 ans.

[321] Dalgalian Gilbert. *Enfances Plurilingues, Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, p. 170.

La première démarche n'a donc pas été faite dans une dynamique de recherche, les objectifs étaient simples ainsi que le suivi. En dehors du travail de collaboration avec la directrice de l'établissement pour certaines démarches administratives, la conception et l'élaboration d'un projet pédagogique, la mise en place et le suivi de ce projet étaient de notre responsabilité et nous proposions à la fois aux parents des activités de langue pour leurs enfants ainsi qu'un accueil journalier allant de 8h à 16h. Nous n'étions pas dans une démarche de recherche.

En 2009-2010, dans le cadre d'une première étude (Royer 2009), nous avons organisé un projet bilingue au sein d'une école primaire qui avait pour objectif d'étudier la possibilité de la mise en place de l'enseignement bilingue dans les écoles primaires. Les résultats de l'expérimentation étaient concluants ; la motivation des enfants, leur participation aux séances et leurs résultats lors des activités avaient été prometteurs.

Pour ce projet, nous avons travaillé avec l'approche CLIL/EMILE (Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère) qui *«* décrit les différentes formes d'apprentissage envisageant la combinaison de l'enseignement linguistique et non-linguistique. En général, on comprend par ce terme le fait que la matière non-linguistique – par exemple l'histoire, la géographie, la biologie, la chimie etc. – est pratiquée dans une langue étrangère. Il en est de même des matières musicales, artistiques et sportives qui se prêtent excellemment au lancement de CLIL ».[322] Simultanément, nous travaillions en même temps avec le groupe d'enfants de maternelle (petite et moyenne sections) présents à l'atelier bilingue les mercredis.

L'utilisation de l'approche CLIL/EMILE nous a amené à questionner nos méthodes « d'enseignement » dans l'atelier. Jusque-là nous fonctionnions librement en utilisant principalement l'approche naturelle. Aucune méthode précise n'avait été définie pour la mise en place des activités de l'atelier qui étaient conduites en anglais. Avec le projet de recherche à l'école primaire, il était évident que nous étions en train d'utiliser l'approche CLIL/EMILE sans même le savoir. C'est à ce moment que le groupe de l'atelier bilingue est devenu en quelque sorte notre groupe pilote. Le module d'enseignement bilingue « *Les sciences en anglais* » élaboré pour l'expérimentation à l'école primaire était d'abord testé sur le « groupe pilote » puis utilisé lors des séances dans les classes de l'échantillon. Cette façon de procéder à l'essai nous permettait de modifier les séances du groupe échantillon au fur et à mesure que nous avancions dans le temps.

[322] Groupe d'accompagnement de l'immersion, *L'Enseignement bilingue : l'immersion linguistique, novembre 2004.*

Mais, procéder ainsi nous a également amenée vers un questionnement directement lié au groupe pilote qui lui n'était pas intégré à notre recherche. La question de l'intégrer s'était déjà posée au cours de l'étude de 2008-2009. Cependant, compte tenu du contexte de l'atelier bilingue (fonctionnant en périscolaire), la problématique de notre recherche à l'époque (centrée sur l'enseignement bilingue à l'école primaire), et les limites imposées par une étude de Master2 (menée sur une année[323]), nous avions estimé qu'il était préférable d'exclure ce groupe. Toutefois, le travail expérimental sur ce groupe a réveillé chez nous l'envie de partir à la découverte d'autres frontières car il nous est apparu évident que cet atelier constituait un terrain riche pour l'étude de l'acquisition des langues chez le jeune enfant dans un cadre non scolaire. C'est précisément cet aspect qui représentait un intérêt pour notre recherche.

Le mot « atelier » est étroitement lié à l'école maternelle. Les ateliers sont des lieux de découverte, de plaisir, d'épanouissement de l'enfant qui a nouvellement acquis le statut de l'élève. Les ateliers sont rarement associés à l'apprentissage obligatoire de quelque chose, même si cela est compris de façon implicite (tout le monde participe aux ateliers qui font partie intégrante du programme). Cependant, nous ne sommes pas à l'école ici. Alors quel est le lien avec la présente étude? Comment l'atelier périscolaire trouve-t-il sa place ici ?

Rappelons le titre de cette thèse : « *Propositions pour un enseignement bi-plurilingue préélémentaire : enquêtes et expérimentations à la Martinique et à la Dominique* ». Notre travail ne se limite donc pas au cadre de l'école mais propose l'exploration d'autres possibilités pour la mise en place d'un enseignement bi-plurilingue préélémentaire. Le mot préélémentaire est un mot clé ici. Il englobe tout ce qui précède l'élémentaire - par élémentaire nous faisons référence au niveau élémentaire et à l'école élémentaire - et par sa propre morphologie lexicale indique qu'en précédant l'élémentaire, il mène inévitablement vers ce niveau supérieur. Ainsi, l'élémentaire (l'école ou le niveau élémentaire) fait partie de notre recherche car il s'impose tout simplement dans l'ordre naturel des choses.

Définir les paramètres de recherche pour délimiter « l'espace atelier » en tant que terrain d'étude n'a pas été simple. Nous avons commencé en nous fixant un premier objectif simple en deux temps :

[323] Notre étude de Master1 2007-2008 portait sur un autre sujet : « *La médecine traditionnelle en milieu rural à la Dominique : la problématique du choix* ».

1. conduire un atelier bilingue français-anglais avec des enfants de 3 à 6 ans en utilisant l'approche CLIL/EMILE dans un programme d'immersion partielle qui deviendrait progressivement l'immersion totale et,

2. observer la progression des enfants en suivant le développement de la langue étrangère. Les méthodes de recueil de données étaient principalement l'observation, l'enregistrement audiovisuel des séances et le journal de bord.

Si certains aspects méthodologiques de l'étude de cas de Deuchar et Quay[324] présentent un intérêt certain pour notre recherche, nous les appliquons avec prudence, consciente des différences dans le champ de l'étude, le sujet étudié et le contexte dans lequel il évolue, et les questions motivant chaque étude. Les deux chercheurs se situent dans le champ de la linguistique et explorent des questions théoriques liées à la fois au développement du bilinguisme et à l'acquisition d'une langue de manière générale. Au regard du sujet, par exemple, Deuchar et Quay prennent le cas d'un enfant[325] né dans un contexte familial bilingue. Chaque parent communique avec l'enfant dans sa langue d'origine – espagnol pour le père, anglais pour la mère.

Notre recherche ne se situe pas dans le champ de la linguistique bien qu'elle y soit indissociable par son objet même et par certains de ses composants. L'acquisition de la langue chez nos deux sujets ne sera pas traitée sous un angle linguistique proprement dit, même si nous toucherons à cet aspect de la question au cours de l'étude. Notre étude de cas s'intéressera plutôt à l'acquisition du lexique et de la syntaxe ainsi qu'aux stratégies de communication mises en place par les sujets en contexte bilingue.

Nous avons alors recueilli des « *échantillons du langage de l'apprenant* » (Ellis 1997a) à des intervalles régulières sur une période de trois ans et deux mois, de septembre 2010 à novembre 2013. Nous avons également filmé les deux sujets en mai et juin 2014 dans l'objectif d'évaluer leur niveau de compétence dans la langue étrangère.

Nous avons observé la mise en place de stratégies de communication par les sujets dans leur acquisition de la langue étrangère. Cette dimension de l'étude nous est apparue au cours de la recherche. Nous étudiions à la fois la présence d'un système d'adaptation, l'interlangue,

[324] Deuchar and Quay. *Bilingual acquisition, Theoretical implications of a case study*.
[325] Le sujet est l'enfant d'une des auteures.

(Selinker 1972) chez les sujets, et les stratégies utilisées pour l'acquisition de la langue dans la construction du lexique en particulier (Ellis 1997a).

3.2.3 Étude de cas : présentation des deux sujets

L'étude de cas suit deux enfants, âgées aujourd'hui de sept ans. Pour la présente étude, nous appellerons la première enfant *E1* et la deuxième *E2*. *E1* et *E2* sont nées en 2007. À la date du premier enregistrement vidéo, elles ont 3 ans 5 mois et 3 ans 3 mois respectivement. Les situations socio-économiques des deux enfants diffèrent. Les parents de l'enfant *E1* appartiennent à la classe ouvrière, ceux de l'enfant *E2* sont cadres de la fonction publique de catégorie A. *E1* est rentrée à l'école maternelle une année scolaire avant *E2* et, de ce fait en juin 2014, *E1* est en classe de CE1 tandis que *E2* est au CP.

E1 et *E2* ont toutes les deux été inscrites au jardin d'enfant où nous étions responsable pour les activités en anglais. Les deux enfants ont reçu une initiation à l'anglais en raison de 45 minutes hebdomadaires, sur une période de neuf mois. *E1* et *E2* disent toutes les deux qu'elles ont des activités d'anglais à l'école. Selon *E1*, les cours d'anglais sont dispensés par l'enseignant de sa classe et ont commencé au CP. En cours de langue, dit-elle, l'enseignante fait des jeux et des chansons et *E1* apprend à compter, à dire les couleurs et elle écoute des histoires en anglais. Elle a des livres et des jeux en anglais à la maison. *E2* dit avoir des activités ponctuelles en anglais depuis un an avec l'enseignante de sa classe. Ce n'est pas régulier, « *parfois on ne fait pas* », dit-elle.

E1 et *E2* sont inscrites à l'atelier bilingue depuis septembre 2010. Juin 2014 marquera donc la quatrième année académique de présence des deux enfants à l'atelier.

3.2.4 L'atelier bilingue périscolaire : descriptif du dispositif

Les approches d'enseignement de langue étrangère utilisées dans l'atelier bilingue étaient l'approche naturelle, le TPR, le TPRS dans le cadre du programme CLIL/EMILE. L'objectif de l'atelier était de viser le bilinguisme pour tous les enfants par des activités ludiques variées qui amenaient l'enfant à utiliser la langue dans des situations authentiques. Le programme pédagogique était donc élaboré autour d'une idée centrale : rendre la langue vivante et *légitime* pour l'enfant. Pour ce faire, les activités elles-mêmes devaient avoir un sens pour

l'enfant pour que la langue ne soit pas un élément arbitraire. L'atelier proposait donc un programme d'activités qui demandaient que l'enfant soit acteur principal de son apprentissage, et l'animateur en anglais son guide.

Le programme comprenait un mélange d'activités rassemblées sous l'égide des approches :

- *Total Physical Response (TPR)* sous la forme d'ateliers-projets : sports, danse par exemple. Chaque atelier-projet avait pour objectif précis une manifestation en fin de projet. Par exemple, tout au long de l'année, les enfants organisaient des minis olympiades, des spectacles de danse et des jeux compétitifs collectifs et individuels.
- *Total Physical Response Storytelling (TPRS)* sous la forme d'atelier de théâtre : les enfants devaient comprendre une histoire racontée, la mettre en scène, puis être créatifs pour élaborer une nouvelle histoire à partir de la première en ajoutant d'autres éléments dans un travail collectif. Progressivement, ces histoires sont devenues des pièces de théâtres mises en scène pour un public de parents.
- *Content language and Integrated Learning (CLIL) ou Enseignement des Matières par l'Intégration d'une Langue Etrangère (EMILE)* formait la base des activités de l'atelier avec l'approche naturelle. En fait, CLIL/EMILE se veut éclectique comme approche, et peut rassembler plusieurs méthodes d'enseignement. Le principe de base est que les contenus soient enseignés dans la langue étrangère et que ces contenus aient un sens pour l'apprenant. TPR et TPRS rentrent tout à fait dans un enseignement CLIL/EMILE. Nous avons structuré cet enseignement en créant des modules thématiques.[326] Ces modules prenaient comme thèmes la nature, l'environnement, et se situaient principalement dans les champs des sciences de la vie et de la terre. L'objectif de ces modules était d'amener l'apprenant à une meilleure acquisition de la langue par un enseignement des contenus.

[326] Un exemple de ces modules se trouve dans les Annexes. Certains modules ont fait partie du programme 2008-2011 du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) « Valoriser les professionnels en langue ». Projet : *Enseignement précoce des langues par les contenus*. Les modules peuvent être consultés sur le site **ht**tp://eplc.ecml.at/Modules/4Transformationdelanature/tabid/2383/language/fr-FR/Default.aspx

3.2.5 Acquisition de la langue étrangère chez les sujets E1 et E2

L'acquisition de la langue chez le jeune apprenant est un processus qui peut être long et parfois difficile à évaluer. Le chercheur ou l'enseignant ne voit, en grande partie, que ce que l'apprenant choisit de lui révéler. Ceci peut être encore plus complexe en raison du mode de communication du jeune enfant qui diffère de celui de l'adulte. En fait, l'échange verbal entre deux adultes prend souvent la forme d'un va-et-vient du dialogue. Plutôt qu'établir un échange verbal, le jeune enfant qui apprend sa L1 communique souvent en poursuivant une action; c'est en fait l'adulte qui fournit la part la plus importante du dialogue. L'essentiel pour l'enfant est la compréhension des informations qui lui sont données et la sécurité affective de son entourage. A partir de trois ans, l'enfant participe beaucoup plus activement au dialogue et entre quatre à cinq ans ses phrases sont plus complexes et les sujets de discussions deviennent aussi plus variés. Cette période d'observation et de silence[327] si nécessaire à l'enfant pour l'acquisition de sa première langue est toute aussi indispensable pour l'acquisition d'une deuxième langue.

Dans le cadre d'un apprentissage d'une langue étrangère la période d'observation peut être plus ou moins longue selon l'enfant et selon d'autres facteurs comme la durée d'exposition à la langue et la quantité d'input compréhensible. Nous devons prendre en compte également le fait que l'acquisition d'une deuxième langue peut être ralentie par l'existence de la première. Ceci est dû au fait que, pour l'enfant, la langue sert à communiquer avec le monde extérieur. La nécessité de communiquer s'impose comme le besoin premier. Alors, dans un souci de logique et d'économie, le cerveau utilise le système linguistique déjà en place plutôt que celui qui est en cours d'acquisition.

Pour mesurer l'acquisition de la LVE chez les deux sujets, nous avons choisi d'analyser trois facteurs qui sont apparus au cours de cette étude :

> En premier lieu, nous étudions *l'utilisation spontanée de la langue étrangère par les sujets dans des situations de jeux*. Par cette utilisation, l'enfant exprime le sens de la L2 pour lui et la place que cela occupe en l'incluant dans son activité principale qui est le jeu. Une utilisation spontanée de la L2 par le jeune enfant est une manifestation de l'acquisition inconsciente de la langue étrangère dans le sens de Krashen car

[327] Le mot silence ici est à titre illustratif. Il ne signifie pas le silence absolu de l'enfant ni une absence de participation à l'échange. Il désigne plutôt une période d'observation où le jeune enfant assimile les différentes composantes de la langue, qu'elle soit L1 ou L2.

l'expression spontanée dans la L2 peut être considérée comme la preuve extériorisée que la L2 est acceptée *et* utilisée par l'hémisphère gauche du cerveau qui s'occupe de la logique et du langage. C'est donc l'intégration de la L2 comme système ayant un sens pour le cerveau et pouvant servir à parler, résoudre des problèmes, et d'autres tâches pour lesquelles la langue est utile.

En deuxième lieu, nous nous intéressons à ce que nous nommons les *stratégies de communication dans la L2 développées par les deux sujets*. Ces stratégies de communication sont des dispositifs langagiers dynamiques qui remplissent des fonctions différentes pour le locuteur selon le contexte et la situation. Nous relevons deux types de dispositifs chez nos deux sujets : l'interlangue et l'alternance codique ou le *code-switching*. Dans le champ du bilinguisme et de la didactique des langues étrangère, nous entendons souvent parler de ces deux termes. Nous les avons défini dans la partie théorique et dans notre chapitre sur le bilinguisme. Si nous nous arrêtons ici sur ces pratiques si courantes dans le champ du bilinguisme, c'est justement parce qu'une de ces pratiques, l'alternance codique est surtout observée chez les personnes *bilingues*. L'interlangue se met en place, de manière générale, et à des degrés de complexité différentes, chez l'apprenant d'une L2 avant même qu'il ait atteint un stade où il peut être considéré comme ayant des compétences bilingues. Nous présenterons nos observations un peu plus tard avec des illustrations détaillées.

En troisième lieu, nous avons interrogé l'acquisition de la L2 des deux sujets en mesurant leur *niveau de compétence langagière suivant la grille d'analyse du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. D'un côté, nous avons conduit plusieurs évaluations individuelles et en groupe (les deux enfants ensemble). Les deux sujets ont également complété un dossier d'auto-évaluation de langue. D'un autre côté, nous avons pris en compte les compétences langagières en L2 des deux sujets dans les situations de vie dans le cadre de l'atelier. Ici, nous avons observé les capacités des sujets à utiliser la langue comme outil de communication dans des contextes différents.

3.2.5.1 L'utilisation spontanée de la LVE dans les jeux chez les deux sujets

Le jeu est un espace primordial au développement psychique et physique de l'enfant. A travers le jeu, l'enfant se situe lui-même vis-à-vis du monde et apprend les règles du vivre ensemble, de la socialisation. Le jeu stimule les capacités d'adaptation de l'enfant en lui offrant « la possibilité d'entrer en relation avec autrui sur le mode simultané de l'affrontement et de la collaboration, de l'antagonisme et de la coopération »(Ferran et al. 1978). Le langage est central au processus de socialisation car il est au centre de la communication.

Nous observons, chez nos sujets, la façon dont se déroulent les jeux où la langue étrangère joue un rôle important. Ces jeux se produisent de façon spontanée. Souvent, ce sont des reproductions de scènes de l'atelier même. Deux jeux principaux se distinguent : ce sont des jeux de rôle que nous appelons « *le jeu de la maîtresse* » et « *le jeu du restaurant* ». Nous observons également la présence d'un « *jeu de 'l'adulte'* » au cours duquel les enfants se déguisent avec des vêtements et accessoires de la boîte de déguisement -créée spécialement à cette fin- et adoptent des attitudes et des comportements de 'grands'. Ils font des courses, partent en voyage, prennent le bus allant à divers destinations, consolent les 'bébés' qui pleurent, grondent les 'enfants' qui ne sont pas sages. Contrairement aux deux premiers jeux cités, dans le « jeu de l'adulte » les enfants utilisent majoritairement le français pour échanger entre eux, à l'exception du voyage qui se passe souvent sur l'île de la Dominique, jeu qui est d'ailleurs en général proposé par le sujet *E1* qui avait effectué un séjour linguistique avec l'atelier bilingue en 2012. Dans *le jeu de la maîtresse* et *le jeu du restaurant*, la L2 occupe une place importante.

Nous observons, à plusieurs reprises, l'organisation spontanée de ce jeu de la classe où un enfant joue le rôle de « la maîtresse » et les autres sont les élèves. Toutefois, si la langue occupe une place importante dans la mesure où le personnage qui est joué est 'l'enseignante d'anglais', les enfants sont contraintes dans leur utilisation de la L2. Ceci est dû au fait qu'elles n'ont pas tous les éléments langagiers nécessaires pour construire un échange uniquement dans la L2. Dans l'échange ci-dessous, l'enfant *E2* imite l'étudiante-chercheure dans un bricolage linguistique dans lequel elle est aidée par l'enfant *E1*.

Début … …

Participants : enfants E1 et E2 ; quatre autres enfants
Age de l'enfant E1 : 4 :11
Age de l'enfant E2 : 4 :8
Date : 08 février 2012

Heure : 8h30

E2	**E1**
My name is Zephrine *(s'adressant au petit groupe de quatre enfants).* Sit down. On the mat! On the mat! On bouge pas! Sit down ! Alors…nous allons lire…book ! *(elle regarde les enfants puis montre le livre du doigt)*	
	The three little pigs !
Yes!	
Fin … …	

Le *jeu du restaurant*[328] est l'un des jeux que les enfants jouent le plus souvent entre eux. Dans ce jeu, il y a souvent le rôle d'une mère qui est joué par un ou deux enfants tandis que les autres jouent les rôles des bébés et du personnel du restaurant. L'utilisation de la L2 par les enfants dépend largement du contexte et de l'interlocuteur. Par exemple, lorsque nous participons à ce jeu, les enfants utilisent un mélange d'anglais et de français pour s'adresser à nous et pour nous répondre. En l'absence de participation de notre part, même si nous sommes présente, les enfants parlent majoritairement français. La quantité de production orale dans la langue dépend également du rôle joué par l'enfant. Illustrons ceci avec deux extraits d'un jeu qui a lieu le même jour, le 20 février 2013.

Dans le premier extrait ci-dessous, l'enfant joue le rôle du serveur d'un restaurant. Sa position vis-à-vis du 'client' exige qu'elle lui parle pour lui demander ce qu'il souhaite manger et pour lui communiquer les détails du menu. Ici, nous sommes cliente du restaurant et les sujets *E1* et *E2* sont les serveuses.[329]

[328] Le jeu du restaurant dans le jardin, pendant le temps de la récréation, a été 'instauré' par les enfants un peu comme un rituel, suite à un jeu spontané pour se distraire au moment du repas de midi. En fait, au moment de servir le repas à table, nous avions l'habitude soit d'annoncer le contenu du plat, soit de demander aux enfants de deviner. Un jour, spontanément, nous avons demandé à chaque enfant ce qu'il souhaitait manger en lui proposant des plats d'un menu. Les enfants se sont immédiatement pris au jeu et, avec le temps, passent des commandes de plus en plus variées, incluant de la nourriture qu'ils n'ont jamais mangé à l'atelier, des choses qui nécessitent qu'on leur fournisse du vocabulaire pour qu'ils puissent passer leurs commandes. De l'entrée au dessert, les combinaisons sont plus fantastiques les uns que les autres. Après quelques semaines, les enfants, habitués au jeu, crient leurs commandes avant même l'arrivée du plat sur la table. Puis, un jour, assise dans le jardin M nous aborde avec une feuille sur laquelle elle fait semblant d'écrire : « Bonjour Madame, vous voulez manger quoi ? On est au restaurant ». Ainsi est crée le jeu du restaurant dans le jardin.

[329] La retranscription intégrale de l'enregistrement audiovisuel peut être consultée dans l'Annexe 10.

Début … …

Participants : enfants E1, E2; étudiante-chercheure (Z)
Age des enfants E1 : 5 :11 ; E2 : 5 :8
Date : 20 février 2013
Heure : 13h45
… …

Z	**E2**	**E1**
hello		
	[good morning][330]	alors Zephrine je fais le .. What would you like ? Alors ça c'est le
hi, good morning		
[well it's] afternoon so good afternoon	good morning	
	good afternoon	
good afternoon		
	what would you like ? (*tient la tige d'une feuille contre une autre feuille dans la main pour mimer l'écriture de la commande*)	
what would I like ? Hmm…well…it depends		
		il faut savoir qu'est-ce qu'on a !
yes. What do you have ?		
	we have lentils, rice, fish, ehm….duck	
you have duck ? (*feignant la surprise*)		
	Yes fish…lentils…du gratin de christophine	
		oui du gratin de christophine
you have a christophine pie hmm that sounds good!		
		et aussi on a des *<u>lentils</u> (pronciation du mot en anglais)*
	alors qu'est-ce que tu veux manger ?	
ok who is the chef ?		
	c'est moi	
you're the chef ?		
	(*hochement de la tête*)	
ok, I would like um…I would like some fish…		
		Yes
with pasta and	[pasta]…(*répète la commande en écrivant sur sa feuille*)	
salad. What kind of salad do you have ?		
	euh… salad tomato	
		[um..]
		tomato salad

Fin… …

[330] [] désigne une superposition des énoncés dans l'interaction entre deux ou plusieurs personnes.

Dans le deuxième extrait, le rôle du serveur est joué par l'adulte (nous) et celui du client par les enfants. L'inversement des rôles résulte en un changement du discours de chacun des acteurs. Les enfants utilisent la L2 en fonction de leurs rôles respectifs.

Début … …

Participants : enfants E1, E2 ; étudiante-chercheure (Z)
Age des enfants E1 : 5 :11 ; E2 : 5 :8
Date : 20 février 2013
Heure : 14h27
… …

E1	**Z**	**E2**
what do <u>you</u> have ?		
[yes duck]	we have um…on the menu there's chicken with rice, chicken with fries, chicken with salad, there's duck	
	there's fish, lentils, pasta… take your foot off the table please (à *un autre enfant*)	
oh le bébé ! On ne met pas ses pieds sur la table !		
	hello ?!	
Yes		
[oui la pizza. Oui la pizza]	there's pizza and there's… huh ? Elephant ?	
elephant ?		
	there's elephant on the menu !	
mais c'est pas ça qu'on veut		
	you don't want elephant. Ok what would you like ?	
		Um a chicken salad and…and… rice
	chicken salad and rice ? ok	
		with salad
	with salad. Ok what kind of salad would you like ?	
[I'd like pizza]		Tomato
	Hmm	
and fromage		
	cheese pizza ?	
(*hochement rapide de la tête*)		
	ok cheese pizza	
c'est tout		

Fin… …

Dans ces deux extraits, la L2 est l'une des deux langues de communication d'un jeu qui se répète. La présence des formules comme « *what would you like ?* », « *what do you have ?* » ou « *I'd like…* » dans le discours des enfants démontre une capacité à adapter leur utilisation de la langue pour répondre à une situation de communication précise. Lorsque la situation change, le discours change aussi et des choix précis s'opèrent dans le contenu du discours. Dans l'extrait qui suit, le jeu du restaurant s'est transformé en lecture collective à l'initiative de l'enfant E2 qui veut lire pour le crocodile. Afin de montrer les changements du discours

entre l'extrait précédent et les choix dans l'utilisation de la L2 et le ton dynamique et spontané de l'interaction entre les enfants, l'extrait retranscrit est, en conséquence, d'une certaine longueur.

Début … …

Participants : enfants E1, E2, E3, E4 ; étudiante-chercheure (Z)
Age des enfants E1 : 5 :11 ; E2 : 5 :8 ; E3 :5
Date : 20 février 2013
Heure : 14h27

Les enfants E1 et E2, l'étudiante-chercheure et le crocodile

E3	**Z**	**E2**
I am the crocodile (*affectionne une grosse voix avec la marionnette du crocodile sur son bras*) I am the crocodile ! miam miam miam miam it's daylicious miam (*s'approche et tente de mordre la tête de Z avec la marionnette. Elle veut dire delicious. Le crocodile croque la tête de E2 qui rit*)		
	it's delicious ?	
yes ! I want to eat you ! I want to eat you ! (*le crocodile mord le livre*)		
	you want to eat the book ?	
yes	look eat *E2*'s hair ! Eat *E2*'s hair ! (*Z tient des nattes de E2. le crocodile croque les cheveux de E2 qui crie, se lève et court avec l'enfant E3 qui la poursuit. E3 revient et croque la tête de Z avec le crocodile.*)	
	Aaaaah !! My hat ! My hat ! Ow ! My arm !	
		laisse Zephrine tranquille, le crocodile ! (*attrape E3 et l'encercle dans ses bras*)
	I am going to take Mister Crocodile	
non		
	yes ! Give me Mister Crocodile Hello ! My name is Mister Crocodile	
		how are you ?
	oh I'm fine thank you ! And you ?	

	How are you ?	
		I'm fine I'm hungry. I eat…you are hungry ?
	oh yes ! I am veeery hungry !	
		alors je vais te lire une histoire
	you're going to read me a story ?	
		Yes
	can I have this book ?	
		Yes
	look *E2* is going to read a book for Mister Crocodile	
		happy…happy alphabet[331]
	excellent !	
		a big a, a little a… (*prononciation en anglais* /ə bɪg eɪ/ /ə ˈlɪtḷ eɪ/)
	an airplane	
		an airplane
	to fly	
		to fly

Les enfants E1 et E2, l'étudiante-chercheure et l'anniversaire

E1	**Z**	**E2**
big C, little C		
	a…c-a-a-a-ke…but…why ? A cake, but why ? Why is there a cake ?	
avec des décorations		
	why is there a cake ? Pourquoi ? Why ? Why is there a cake ?	
parce que c'est l'anniversaire de…de…		
	because it's somebody's	
it's somebody's		[happy birthday]
	because it's somebody's birthday	
c'est le cat le cat		
	it's the cat's birthday ?	
happy birthday to you the cat ! Happy birthday to you the cat ! (*chante et les autres commencent à chanter aussi*)		

[331] Le titre du livre.

happy birthday to you Zephrine, happy birthday to you Zephrine, Happy birthday to you Zephrine

but it's not my birthday

tell us how old are you Zephrine, tell us how old...

L'enfant E1, l'étudiante-chercheure et la baguette magique

E1	**Z**
allez moi je veux faire	I'm going to do the F. Big F, little F, a fairy princess…oh no there's no princess…a fairy with magic wishes… Ting ting ting ting ting ! (*agite la main comme si c'est une baguette magique*) and fishes !
je te transforme en crapaud ! a frog !	me ?!
yes !	you're going to turn me into a frog ?!
no…a queen ! A queen	awww ! Thank you *E1*
and you're a frog ! (*pointe sa baguette magique – son doigt – sur E4*)	and you're a frog, *E4* ! (*rit*)
a cat (*à E3 qui commence à miauler*). A dog (*à E2*). And me…elephant (*met le doigt sur sa poitrine*)	you're an elephant ?
(*colle son bras contre son visage pour imiter la trompe de l'éléphant et imite le barrissement de l'animal*)	
a dog	so I'm a queen, you're an elephant, you're a cat, and you're a frog ? And you're a… ? (*à E2*)
Fin… …	

En observant l'utilisation de la L2 par les sujets *E1* et *E2*, une question surgit : pouvons-nous parler réellement d'acquisition de la langue étrangère chez ces enfants lorsque la production orale de ces derniers n'est pas fluide ? Lorsque la production orale ressemble à un bricolage perpétuel entre deux langues ? Et pourtant, la fluidité dans l'échange est présente. Elle se trouve dans la compréhension orale des sujets qui répondent à l'adulte et à la situation avec un discours (ton et contenu) adapté à ce qui se passe à ce moment. La fluidité se trouve également dans la capacité des sujets à modifier la situation à leur convenance tout en gardant

le lien entre la L1 et la L2 : jouer au restaurant, demander à lire une histoire, jeter des sorts etc. Et, cette fluidité se trouve dans les stratégies de communication chez les sujets, notamment dans l'omniprésente alternance entre la L1 et la L2. Ces stratégies, à les étudier de plus près, nous remarquerons qu'elles sont loin d'être un simple bricolage sauvage par l'apprenant qui tente de se débrouiller tant bien que mal avec ses deux codes linguistiques.

3.2.5.2 Stratégies de communication chez les sujets dans la L2

Dans son apprentissage de la langue étrangère, l'enfant produit des « erreurs » : accord sujet-verbe, application des règles de la L1 à la L2, surgénéralisation des règles grammaticales etc. Ces « erreurs », dit Daniel Gaonac'h, sont « des indices d'un processus actif d'acquisition ». C'est la manifestation extérieure du traitement de L2 par un « *programme interne* ». [332] De la même façon, nous considérons la mise en place de stratégies de communication comme un indice du processus actif de l'acquisition de la langue étrangère. Parmi ces stratégies que nous avons constatées dans le discours des sujets E1 et E2, nous retiendrons l'interlangue et l'alternance codique. Nous précisons bien, qu'en théorie, l'alternance codique n'est pas considérée comme une stratégie de communication dans l'apprentissage d'une langue mais plutôt comme une pratique langagière utilisée chez les individus bilingues. Nous pensons, toutefois, que cette pratique peut faire partir d'une stratégie globale de communication développée par l'apprenant pour répondre aux besoins des situations communicationnelles.

Stratégie de communication n°1 : l'interlangue

Chez le sujet *E2*, nous notons l'apparition spontanée d'ensembles linguistiques qui semblent être crées pour pallier temporairement un manque de ressources dans le processus d'acquisition de la langue étrangère. Ces ressources sont les connaissances lexicales et syntaxiques de la langue. L'analyse du discours de l'enfant et l'occurrence de ces éléments linguistiques rappelle la notion de « *stratégie de communication* » telle qu'elle est décrite par Gaonac'h. Cette notion, dit l'auteur, a été développée « pour rendre compte de productions langagières dans des situations où il existe un décalage entre les capacités proprement linguistiques de l'apprenant (exprimées par exemple en termes d'interlangue) et ses besoins de communication ».

[332] Gaonac'h, Daniel. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. p. 124

L'interlangue désigne un espace intermédiaire entre deux langues, la L1 et la L2. Dans cet espace le sujet crée un pont virtuel entre les deux systèmes linguistiques en utilisant une nouvelle « langue » comme support temporaire. Gaonac'h explique : « il s'agit en quelque sorte de résoudre un problème de communication avec « les moyens du bord » (linguistiques ou non », alors que les moyens linguistiques adéquats sont insuffisants pour établir une communication efficace ». Cette nouvelle « langue » est composée de mots empruntés de chacun des systèmes existants, complétée par des mimes, des énoncés onomatopéiques et un ensemble de « mots » inconnus aux deux systèmes entre autres.

Dans un dialogue entre deux enfants, cette nouvelle « langue » est articulée dans un flux naturel, avec des appuis et des ponctuations dans une imitation manifeste de la langue étrangère. Le terme 'imitation' ici ne veut pas dire simple répétition ou reproduction d'éléments linguistiques en un copier-coller que l'enfant effectuerait de manière automatique. Si emprunt il y a, écrit Jakobson en parlant de l'acquisition du langage chez l'enfant, « the child creates as he borrows »[333].

Prenons le cas de l'enfant *E2* en nous appuyant sur les remarques de notre journal de bord du 28 septembre 2011.

> « E2 semble avoir assimilé et la structure générale et la sonorité de la langue : elle entreprend des discussions avec moi[334] et, lorsqu'elle n'a pas le vocabulaire nécessaire pour s'exprimer, elle substitue en utilisant des « mots » qu'elle crée. Ces mots ne sont ni du français, ni du créole, ni de l'anglais. Ils sont énoncés avec une fluidité naturelle de façon à ce que le flux de la conversation ne soit jamais interrompu. En dehors du champ auditif d'un observateur extérieur, nous formons un tableau de deux personnes engagées dans une discussion animée. Les « mots » de E2 sont aussi modulés en suivant la sonorité de la L2. Elle tente, me semble-t-il, de calquer ses énoncés sur les modulations sonores de mes phrases ».

Il convient de préciser que les énoncés de l'enfant *E2* ne sont pas une imitation simple et mécanique. Ce que nous notons ici chez le sujet *E2* est plutôt une conscience de la différence entre la sonorité de sa langue première le français, et de la langue parlée par nous, l'anglais. Elle ne reproduit donc pas l'énoncé de son interlocuteur mais lui emprunte simplement une certaine musicalité des intonations qu'elle remanie pour produire, à son tour, ses propres réponses. Alors, comme l'explique Jakobson, il y a un processus d'élimination et de rétention

[333] Jakobson, Roman. *Child language aphasia and phonological universals*.
[334] Désigne le chercheur.

dans le traitement du langage de l'interlocuteur par l'enfant : « certain constituents of the model are eliminated while others are revalued ».[335] Pour illustrer ce propos, prenons l'exemple d'un dialogue entre l'enfant *E2* et l'étudiante-chercheure noté dans le journal du bord le 28 septembre 2011.

Début … …
Participants : enfant E2 ; étudiante-chercheure Z
Age de l'enfant E2 : 4 :3 ;
Date : 28 septembre 2011
Heure : 12h15
Contexte : l'enfant E2 et l'étudiante-chercheure Z sont à table au repas de midi
……..

E2	***Z***
tu t'es fait ça comment ? *(en regardant une cicatrice sur le genou de Z)*	
	I was running and I fell. I hit my knee on the edge of a wall bam ! *(mime l'action de courir avec un geste expansif pour illustrer une chute. Montre du doigt le bord d'une estrade dans la salle en mimant l'impact)*
ohh ! .... tu es fell ?	
	Yes I fell
Moi aussi ! *(inflexion de la voix)* Je °°°°°°°[336] et je °°°°°°° fell °°°°°°° là. *(Elle montre son coude)* et my mommy elle était angry.	
	Really ?! You fell too ?
Yes ! *(hochements de la tête)*	
	And you hit your elbow ?
Yes *(montre son coude à nouveau)*	
	Oh ! Let me see. *(E2 se rapproche)* Wow !
Yes, yes, ça a fait trèèès mal *(sourcils levés, yeux écarquillés).*	
	Did you fall at school or at home ?

[335] Jakobson parle ici de l'acquisition du langage chez l'enfant de manière générale, c'est à dire la « faculté propre à l'homme d'exprimer et de communiquer sa pensée au moyen d'un système de signes vocaux ou graphiques » (Larousse) et donc nécessairement, l'acquisition de ce système de signes vocaux utilisé par son entourage. Nous appliquons sa pensée dans le cadre du très jeune enfant qui se sert des mêmes mécanismes utilisés dans l'acquisition de sa première langue pour apprendre une autre. Wong Fillmore (1991) soutient que les apprenants d'une seconde langue ont l'avantage d'un autre système qui sert de boîte à outils : « Because they already have a language, they know about linguistic categories such as lexical item, clause and phrase. This awareness of grammatical form and structure will predispose them to look for equivalent properties in the new language data they have available to them (…) This kind of prior linguistic knowledge and experience will lead second language learners to seek and to discover the means for accomplishing the same functions in the new language ». Wong Fillmore. *Second language learning in children : a model of language learning in social contexte* dans Bialystok, Ellen. *Language processing in bilingual children*. p. 238 *Language processing in bilingual children* pp 55-56.

[336] Nous utilisons le symbole « °°°°°° » pour représenter un *flux de sons rythmés à résonnance 'anglaise'* dans le discours de l'enfant.

At home.

Fin … …

Le système de communication de l'enfant *E2* pourrait donc correspondre à l'interlangue de Selinker qui la définit comme « la compétence de l'élève dans la deuxième langue, sa langue intermédiaire ». Ellis, dans son ouvrage *Second Language Acquisition*, affirme que l'interlangue se crée à partie de la L1 et de la L2 mais qu'elle est différente des deux systèmes ; elle est, selon lui, « a unique linguistic system ». Toutefois, si dans la recherche nous trouvons des prémisses qui définissent le concept de l'interlangue -l'existence de règles linguistiques abstraites, d'une grammaire mentale transitionnelle (Ellis 1997a), nous n'avons pas d'éléments sur les formes que peut prendre la production orale de l'interlangue. Nous trouvons tout à fait intéressante l'expression orale de l'enfant *E2* qui utilise des éléments des deux langues pour communiquer en s'appuyant sur ce que nous appelons « la morphologie musicale » de la L2.

La morphologie musicale est composée de variations sonores, d'intonations et de rythmes propres à cette langue. La « mélodie » de chaque langue est la fusion des sons produits par l'effort combiné des cordes vocales, la langue, et la bouche. Chaque son émis demande une équation particulière et un équilibre précis dans le travail des composants de la machine linguistique. Les langues ont toutes leurs particularités morphologiques qui ont pour résultat la symphonie linguistique que sont les langues du monde.

La capacité à distinguer la mélodie d'une langue vis-à-vis d'une autre a été testée par deux psychologues Mehler et Jusczyk [337] qui ont proposé des enregistrements audio à des bébés français âgés de quatre jours. Les chercheurs ont trouvé que les bébés français intensifiaient la succion lorsque l'enregistrement était en français et relâchaient l'intensité de la succion lorsqu'une bande en russe était jouée. En masquant les sons des consonnes et des voyelles et en laissant seulement la mélodie de la langue, les chercheurs ont découvert que, non seulement les bébés préfèraient toujours la « musique » du français à celle du russe, mais lorsque la mélodie était amputée ne laissant que les sons des consonnes et des voyelles, l'enregistrement ne provoquait aucune réaction de la part des sujets. La mélodie de la langue semblerait indispensable à sa reconnaissance, telle une empreinte musicale unique.

[337] Pinker, Steven. *The Language Instinct : how the mind creates language*, p. 526.

Dans le cas présent, l'enfant *E2*, distingue entre la mélodie de la L1 et celle de la L2. Elle repère les éléments syntaxiques, évalue l'état de ses ressources lexicales et met immédiatement en place un dispositif temporaire de communication, un pont, sa propre interlangue.

Chez les sujets, nous constatons également l'utilisation des éléments connus dans la L1 dans l'apprentissage de la L2, comme la transposition des règles grammaticales ou d'une langue sur l'autre (Wong-Fillmore dans Bialystok (ed.) 1991), (Ellis 1997a), (Cummins 2000). Dans la situation ci-dessous, l'enfant *E2* est en compagnie de l'enfant *E1* et de deux autres enfants. Elles jouent au *jeu du restaurant* dans le jardin.

Début ……
Participants : enfants E1, E2, S et E; étudiante-chercheure Z
Age des enfants :
Date : 19 décembre 2012
Heure : 11h15
Contexte : enfants E2 en compagnie de Z dans le jardin à l'heure de la récréation
……..

E2	**Z**
What would you like to eat ?	
	um…what do you have to eat ?
We have rice, pasta, lentils, fish, chicken, and… <u>lunch Christmas</u>	
	(……)
<u>Christmas lunch</u>	
	You have Christmas lunch?
Yes	
	Yum ! What's on the Christmas lunch menu ?

Fin… …

Nous remarquerons ici que, l'enfant fait un transfert du français « *repas de noel* » à l'anglais « *lunch christmas* ». Elle garde l'ordre des mots de la L1 mais procède à un traitement grammaticale tout de même en enlevant la préposition « *de* » dans la forme en L1 qui n'a pas sa place en L2. Nous notons toutefois que le processus conscient d'apprentissage (en opposition au processus inconscient de l'acquisition) est bien actif. Face à la réaction de son interlocuteur, l'enfant se rend compte qu'elle a fait une erreur et se corrige elle-même en disant « *christmas lunch* ». Le sujet *E2* produit cette même « erreur » lors d'un jeu le 20

février en nous disant « *salad tomato* » lorsque nous lui demandons ce qu'elle a comme salade sur son menu. Encore une fois, la correction faite, cette fois-ci par l'enfant E1 qui la corrige tout de suite « *tomato salad !* ».

L'utilité du système de l'interlangue est évidente. En établissant un système intermédiaire, l'enfant manifeste une certaine conscience de la L2 et de sa différence avec le système linguistique en place, la L1. Le mécanisme de l'interlangue permet à l'enfant de mieux comprendre le fonctionnement de la L2 et d'intégrer progressivement les éléments de ce nouveau système.

Stratégie de communication n°2 : l'alternance codique dans le discours des sujets

L'alternance codique, comme le *translanguaging*, est une des pratiques langagières qui caractérise le mode de fonctionnement dynamique des individus bilingues. Le *translanguaging*, ou « *hybrid language use* » comme le définit Gutiérrez *et al* dans García, est l'utilisation des éléments des deux systèmes linguistiques par l'enfant bilingue pour trouver un sens dans sa réalité. Les deux langues sont utilisées simultanément sans qu'il y ait de conflit entre elles. L'alternance codique peut aussi être un moyen par lequel l'enfant donne sens à son monde par ses choix langagiers. Mais cette pratique peut également faire partie des stratégies de communication des jeunes apprenants.

Dans l'alternance codique, ou le *code-switching*, l'enfant alterne entre les deux langues. En règle générale, le *code-switching* est une pratique en réponse à un contexte particulier extérieur à l'enfant tandis que le translanguaging est une utilisation des systèmes linguistiques qui est plus liée à l'enfant lui-même et à sa vision du monde. Par exemple, l'enfant peut alterner entre les codes linguistiques selon son interlocuteur, le sujet ou le lieu. Pour illustrer ces propos, prenons l'exemple ci-dessous qui est un extrait d'un échange entre nous et les sujets *E1* et *E2*. Nous relevons dans un court dialogue deux types d'alternance codique utilisés par les deux enfants pour communiquer avec l'adulte. Les enfants E1 et E2 jouent au jeu du restaurant. Elles nous proposent à manger et dialoguent dans une langue qui est tantôt de l'anglais ponctué de français, tantôt le contraire :

Début ……
Participants : enfants E1, E2, étudiante-chercheure Z
Age de l'enfant E1 : 5 :11
Age de l'enfant E2 : 5 :8

Date : 20 février 2013
Heure : 13h45
Contexte : l'heure de repos de l'après-midi. Les enfants E1 et E2 jouent au restaurant et préparent à manger pour deux autres enfants)

……

Z	E1	E2
hello		
	alors Zephrine je fais le .. <u>What would you like ?</u> Alors ça c'est le---	[good morning][338]
hi, good morning		
		good morning
[well it's] afternoon so good afternoon		
		good afternoon
good afternoon		
		what would you like ?
what would I like ? Hmm…well…it depends		
	il faut savoir qu'est-ce qu'on a !	
yes. What do you have ?		we have lentils, rice, fish, ehm….duck
you have duck ?		
		yes …fish…lentils…du gratin de christophine**
	oui du gratin de christophine	
you have a christophine pie hmm that sounds good!		
	et aussi on a des <u>*lentils*</u>**	
		alors qu'est-ce que tu veux manger ?

Fin… …

Avant notre arrivée au coin de jeu, les enfants parlaient entre elles en français. Notre présence a déclenché un changement automatique dans le comportement langagier des enfants. Prenons les trois cas d'alternance codique ici :

Premier cas – « *What would you like ?* » : l'enfant *E1* commence sa phrase en français puis change et nous parle en anglais. Ici, l'alternance codique est du type « *interphrastique*». Une phrase est en français, l'autre est en anglais. L'occurrence de cette transition codique peut s'expliquer de deux façons : d'une part l'enfant *E1* s'adresse à nous en anglais parce que nous sommes perçue comme étant celle à qui

[338] [] indique une superposition des énoncés entre deux ou plusieurs personnes

cette langue est associée. L'alternance du français vers l'anglais est donc un processus normal, la réponse à un contexte extérieur particulier, à une interlocutrice anglophone. D'autre part, les enfants sont dans un jeu de rôle qu'elles ont créé et auquel elles ont déjà joué avec nous.

Deuxième cas – « *Fish…lentils…[…]du gratin de christophine* » : l'enfant E2 commence sa phrase en anglais, puis elle ajoute au menu un article en français. C'est un cas d'alternance codique *intraphrastique*, c'est-à-dire l'alternance entre les deux langues a lieu à l'intérieur d'une phrase. Ici, l'enfant fait recours à la L1 dans un cas où elle ne connaît pas le vocabulaire en anglais pour traduire « *gratin de christophine* ».

Troisième cas – « *et aussi on a des lentils* » : ici encore l'alternance est de type intraphrastique. L'enfant E1 compose une phrase en français et utilise un mot en anglais à l'intérieur de sa phrase. A la différence du deuxième cas, cette alternance n'est pas le résultat d'un manque au niveau du vocabulaire, mais plutôt un choix entre les mots dans les deux langues, lentilles en français ou *lentils* en anglais. Il est possible que l'enfant E1 ait aussi recours à la L1 parce qu'elle ne trouve pas l'équivalent en anglais pour l'adverbe *aussi* dans sa phrase « *et on a aussi* ». Nous arrivons à cette conclusion puisque nous remarquons que, dans le discours des sujets, l'alternance codique concerne surtout les noms et les verbes, inclut les groupes verbaux et nominaux, mais exclut d'autres composantes de la langue comme les adverbes, les pronoms et les prépositions. Il y a une exception : l'adverbe « *very* » en anglais est utilisé selon le contexte surtout pour reproduire une scène vécue avec l'adulte. Par exemple, les enfants se félicitent lors du 'jeu de la maîtresse' en reproduisant la formule « *very good !* », très bien, que nous utilisons parfois pour les féliciter d'un effort.

Les résultats de l'analyse du discours des enfants se révèlent pour le moins intéressants. Par leur utilisation spontanée de la L2 et par les stratégies qu'elles mettent en place pour communiquer dans les deux langues, il est évident que la langue étrangère est intégrée comme un système linguistique utile chez les deux sujets, même s'ils sont toujours en train de déchiffrer les codes. Ce qui est sûr c'est que, au cours des trois années où elles ont été inscrites à l'atelier bilingue périscolaire, les enfants ont acquis des compétences langagières dans la langue étrangère.

Nous constatons toutefois que, à plusieurs occasions, les sujets *E1* et *E2* n'utilisent pas la L2 parce qu'elles semblent ne pas avoir les éléments lexicaux nécessaires pour établir un dialogue. Elles l'expriment parfois : « *je ne sais pas comment dire ça* ». Or, dans certains cas ce c'est un vocabulaire entendu souvent dans le cadre de l'atelier. Qu'est-ce qui explique que les enfants ne puissent pas utiliser du lexique qu'ils entendent parfois à des moments différents sur une période de plusieurs mois dans le cadre naturel de conversation ? Plusieurs facteurs peuvent influer sur l'utilisation du lexique chez l'enfant.

- *Le facteur de l'âge* : les sens des sons liés aux concepts que parfois les enfants ne peuvent pas comprendre parce que le niveau d'abstraction se situe au-dessus de leur seuil de développement cognitif au moment où l'action/l'échange se fait.
- *Le facteur d'exposition* : l'exposition au contenu a-t-elle été suffisante pour permettre l'acquisition de ces éléments de la langue ?
- *Le facteur de contextualisation* : En fait, nous explique Takač, « the primary source of vocabulary for native speakers is a wide range of contexts that enable them to experiment and to confirm, expand or narrow down the lexical nets ».[339] Si le contexte est important pour l'apprenant d'une L1, il l'est doublement pour l'apprenant d'une L2. Dans l'enseignement de la LVE, le sens d'un mot doit être considéré « not only as a union of thought and speech, but also as a union of generalization and communication, thought and communication ».[340] Pour l'apprenant d'une LVE l'apport du contexte est donc indispensable à son apprentissage de la langue.Le contenu est-il contextualisé ? A-t-il un sens dans le contexte dans lequel il est présenté ?
- *Le facteur présentation du contenu* : la présentation du contenu peut influer sur l'acquisition des éléments linguistiques. Les techniques d'enseignement et les outils sont-ils pas adaptés au type de contenu et aux besoins de l'apprenant ?
- *Le facteur d'habitude* : l'apprenant s'habitue à entendre certains mots, tout comme nous nous habituons à voir des objets de la vie quotidienne et nous sommes parfois surpris de constater un jour leur présence. Dans ce sens, il est possible que l'apprenant ne prête pas une attention consciente à certains mots qu'il entend régulièrement. Il se peut qu'il comprenne le sens général du contexte dans lequel ils sont utilisés et ne ressente donc pas le besoin de se focaliser dessus.

[339] Takač. *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. p.16.
[340] Vygotsky. *Language and thought.* pp.7-8.

- *Le facteur d'utilité* : si le mot ne présente pas d'utilité pour l'apprenant, c'est-à-dire s'il n'en a pas besoin pour communiquer dans l'immédiat, la probabilité qu'il l'utilise (et donc qu'il le mémorise) diminue considérablement. Les mots que nous entendons sont stockés dans les bases de données du cerveau pour une utilisation ultérieure. Les mots les plus utilisés sont stockés de façon à ce qu'ils puissent être rapidement retrouvés, ceux qui sont rarement utilisés, voire pas du tout, sont stockés « plus loin », archivés. Alors, pour l'apprenant de la L2, il faut que le mot ait un sens concret, qu'il puisse l'associer à d'autres connaissances et assurer sa survie dans ses bases de données.
- *Le facteur d'identité* : l'apprenant ne s'identifie pas au contenu pour des raisons différentes.

3.2.5.3 Niveau de compétence des sujets en anglais selon le CECRL

Pour répondre à la question de la pertinence d'un tel projet en périscolaire et son intérêt pour un enseignement en milieu scolaire, nous avons évalué le niveau de compétence des deux enfants dans la langue étrangère. Ces évaluations se sont déroulées, en grande partie, au cours de l'année 2013-2014. Par évaluation nous parlons de l'observation des enfants et leur utilisation de la L2 dans des situations authentiques (situations de vie quotidienne, jeux etc.) et dans des situations créées dans le but d'une évaluation. Le contexte quotidien est important dans l'évaluation des compétences langagières surtout dans le cas d'un enseignement bilingue parce que c'est particulièrement dans ces situations que l'enseignant peut observer le comportement naturel de l'enfant dans la langue surtout lorsqu'il s'agit de ses interactions avec les autres et ses capacités à comprendre et à suivre les consignes relatives aux activités du groupe dans le cadre de l'enseignement. Ce qui est évalué n'est donc pas toute l'étendue des connaissances de l'enfant, mais plutôt sa capacité à fonctionner avec aisance dans des situations sociolinguistiques déterminées (Hollomon 1976). John W. Hollomon affirme que l'objectif de l'évaluation dans l'enseignement bilingue « is to test for the known in the context of the familiar ».[341] Nous soulignons que cette évaluation a été faite uniquement pour répondre aux objectifs de cette étude.

Pour l'évaluation du niveau de compétence des sujets, nous avons utilisé un livret d'exercices élaboré par l'académie de Bordeaux pour le cycle 3 de l'école primaire. Cette évaluation vise

[341] Hollomon, John W. *A practical approach to assessing bilingualism in young Mexican-American children*. pp. 16-28

la validation de la compétence 2 « *Pratique d'une langue étrangère* » du Livret Personnel de Compétences (BO n°27 du 08 juillet 2010). Nous avons étudié le contenu du livret afin de décider si celui-ci était adapté en prenant en compte les connaissances des sujets. Nous avons conduit les évaluations sans modifier le contenu des exercices. Pour l'enfant *E2* qui est au CP, nous n'avons pas pris en compte les exercices d'écriture et de lecture. N'ayant pas encore acquis les compétences en lecture et en écriture en français, une évaluation de ces compétences en anglais serait non adaptée au niveau de l'enfant et donc sans valeur. La compétence 2 du livret personnel de compétences correspond au niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Les résultats obtenus[342] pour les deux sujets sont donnés selon les grilles de compétences définies par le CECRL dans le tableau qui suit.

Tableau 14 - Niveau de compétence des sujets en anglais selon le CECRL : Résultats des évaluations

Activité langagière	Connaissance(s) ou capacité(s) à évaluer ou item(s)	Enfant E1	Enfant E2
Réagir et Dialoguer	Communiquer, au besoin avec des pauses pour chercher ses mots	✓	✓
	Se présenter ; présenter quelqu'un ; demander à quelqu'un de ses nouvelles en utilisant des formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé	✓	✓
	Répondre à des questions et en poser (sujets familiers ou besoins immédiats)	✓	✓
	Epeler des mots familiers	✓	✓
Comprendre à l'oral	Comprendre des consignes de la classe	✓	✓
	Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes	✓	✓
	Suivre des inscriptions courtes et simples	✓	✓
PARLER EN CONTINU	Reproduire un modèle oral	✓	✓
	Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages	✓	✓
	Lire à voix haute et de manière expressive un texte bref après répétition	✓	
LIRE	Comprendre des textes courts et simples en s'appuyant sur des éléments connus (indications, informations)	✓	
	Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, accompagné éventuellement d'un document visuel	✓	
ECRIRE	Copier des mots isolés et des textes courts	✓	✓
	Ecrire un message électronique ou simple ou une courte carte postale en référence à des modèles	✓	
	Renseigner un questionnaire	✓	
	Produire de manière autonome quelques phrases	✓	
	Écrire sous la dictée des expressions connues	✓	

[342] Les exercises du livret d'évaluation de chaque enfant peuvent être consultés en Annnexe 12. Les résultats comprennent la retranscription des évaluations orales.

Les résultats des enfants semblent plutôt concluants en réponse à la question posée précédemment, à savoir la pertinence du projet de langue en périscolaire et son intérêt pour un enseignement bilingue en milieu scolaire. A sept ans, les deux sujets ont un ensemble de compétences dans la langue étrangère au niveau A1 qui répond aux attentes du Cadre européen commun de référence pour les langues et, par conséquent, à celles de l'Éducation nationale.

Les compétences ne sont pas identiques dans tous les domaines pour les deux enfants. Pour le sujet *E2*, les compétences en lecture et en écriture ne sont pas évaluées en raison du niveau scolaire de l'enfant qui est au CP.[343] En revanche, le sujet *E1* qui est au CE1, possède des compétences au delà de la moyenne dans tous les domaines. Le niveau de compétence de l'enfant E1 semble être directement lié à son niveau de compétence dans sa L1. En fait, nous constatons une interdépendance entre la L1 et la L2 au niveau des compétences dans la compréhension écrite et la production écrite. Ce lien entre les deux langues est le résultat de processus transversaux (Schecter, Cummins 2003). L'enfant utilise ses compétences dans un domaine et dans une langue pour accélérer le développement de cette même compétence dans l'autre langue. Cummins, dans son étude (1984, cité dans Schecter et Cummins 2003), remarque que les élèves qui avaient un bon niveau de compétence de lecture en français avaient tendance à développer de bonnes compétences de lecture en anglais également.

Alors, si les compétences ne sont pas homogènes pour les deux enfants dans tous les domaines, les compétences actuelles des deux sujets observées dans les jeux, dans les interactions au quotidien, et dans les résultats des évaluations, nous amènent à nous attendre à des résultats en L2 très prometteurs jusqu'au CM2, si les conditions pour un apprentissage de la langue étrangère restent favorables.

Si nous interrogeons l'intérêt de l'approche naturelle dans la mise en place d'un enseignement des langues à l'école préélémentaire, nous arrivons à la conclusion qui suit : atteindre un niveau de compétence élevé en L2 en utilisant exclusivement l'approche naturelle peut être un processus très long dans le contexte scolaire en raison du temps d'exposition à la L2 très court. Si on prend en compte la démarche pédagogique de l'approche naturelle qui consiste à utiliser la L2 en laissant l'apprenant déduire le sens des énoncés en se servant du contexte (situation, intonation et gestes de l'enseignant etc.), on peut comprendre que l'apprentissage

[343] Nous avons inclut dans les Annexes des notes sur les compétences en lecture et écriture pour l'enfant *E2*. Ces notes sont basées sur nos observations de l'enfant dans le cadre de l'atelier et ne font pas partie des éléments évalués proprement dit. Nous les avons rapportés ici uniquement à titre informatif.

de la langue puisse être long. Or, comme le souligne Takač (Takač 2008), pour déduire le sens des mots, l'apprenant doit avoir suffisamment de connaissances ainsi que des capacités à inférer. Notre étude de cas longitudinale nous révèle que, lorsqu'elle est utilisée dans un cadre scolaire où l'exposition à la L2 est limitée à une ou deux heures dans le programme scolaire,[344] l'approche naturelle devrait être associée à une méthode qui vise, par des activités précises, un apprentissage ciblé de la langue pour permettre l'acquisition d'un lexique riche et varié en L2. La meilleure solution pour un apprentissage de la L2 plus complet et durable serait un enseignement bilingue -où les contenus sont enseignés dans la langue- lié à des cours de langues où la matière est la langue elle-même. C'est la définition de CLIL/EMILE.

Etude de cas : une conclusion

Les résultats de l'étude de cas de ces deux sujets ne permettent pas de proposer une généralisation sur l'efficacité des approches utilisées dans cette expérience (approche naturelle, TPR, TPRS) dans le cadre d'un enseignement bilingue de type CLIL/EMILE. Toutefois, les résultats des sujets aux évaluations ainsi que leur utilisation de la L2 nous indiquent une certaine efficacité au niveau des apprentissages par les approches utilisées dans le cadre de l'atelier.

Et, si nous mettons en question l'utilisation unique de l'approche naturelle dans le cadre d'un enseignement d'une langue étrangère, nous ne contestons en rien l'efficacité de cette approche dans certains contextes d'enseignement d'une L2, ni même ses implications pédagogiques en tant qu'approche et sa contribution au champ de la didactique des langues secondes. Toutefois, il n'en demeure pas moins que, si nous prenons en compte les résultats de notre étude, nous pouvons conclure ce qui suit : si l'approche naturelle peut être privilégiée pour l'enseignement d'une L2 - surtout auprès des jeunes enfants – elle doit être renforcée par l'utilisation d'une autre approche (voire plusieurs). En effet, comme le résume Rod Ellis, « it does not follow that the naturalistic way is the most efficient way of learning. In contrast, the study of instructed L2 acquisition seems to afford the possibility of more direct application to teaching ».[345] Alors, afin d'optimiser l'acquisition implicite des composants de la L2 par l'utilisation de l'approche naturelle, nous proposons d'associer à l'approche CLIL/EMILE un

[344] Comme c'est le cas en France ; les textes officiels prescrivent une heure et demi de cours hebdomadaire à consacrer à l'enseigner des langues vivantes étrangères. Dans le cas de l'enseignement de deux langues vivantes, cette tranche horaire se voit diviser pour accorder aux deux langues une place dans le programme scolaire.

[345] Ellis, Rod. *SLA and language pedagogy: an educational perspective,* p.70.

enseignement ciblé de la langue étrangère. Cette dernière est une mesure pour trouver un équilibre entre l'acquisition implicite et l'apprentissage explicite, par un enseignement conscient et contrôlé du lexique de la L2 (Takač 2008). Ces considérations seront prises en compte dans la quatrième et dernière partie, « un enseignement bilingue préélémentaire, propositions et perspectives ».

Avant d'aborder cette dernière partie, cependant, et pour clôturer cette troisième partie, nous allons présenter le troisième volet de la recherche sur le terrain : l'expérimentation de l'approche TPRS à l'école maternelle en Martinique.

3.3 L'utilisation de l'approche TPRS à l'école maternelle : compte rendu d'une expérimentation

Dans cette partie de la recherche, nous parlerons d'une expérimentation de l'approche Total Physical Response (TPRS) dans une classe de maternelle en école primaire à la Martinique. La mise en place de ce projet devait nous permettre de répondre à notre l'hypothèse selon laquelle l'approche TPRS pourrait constituer une base d'enseignement qui permettrait une transition du 'cours de langue' vers un enseignement des 'cours *dans* la langue' autrement dit, vers un enseignement bilingue. L'approche TPRS a été choisie pour deux raisons principales :

- En premier lieu, l'approche TPRS est dérivée de l'approche TPR (Total Physical Response) de Asher. Cette dernière soutient que l'apprentissage de la langue étrangère est facilité de manière significative lorsque l'apprenant est en mouvement, lorsqu'une réaction physique accompagne un énoncé dans la langue étrangère. Aussi, les approches d'enseignement des langues étrangères travaillent simultanément les compétences de compréhension et de production orale qui, selon Asher, ont un effet retardataire sur l'apprentissage de la langue. Ces postulats rappellent en fait l'apprentissage d'une première langue chez le jeune enfant. D'un côté, l'enfant apprend en faisant, en expérimentant, en exécutant ; il est très souvent en mouvement, il apprend par ses propres expériences liées au contenu fourni par son entourage. Ce dernier est composé de personnes différentes qui s'adaptent à l'interlocuteur ; elles vont par exemple répéter autant de fois que nécessaire un mot, une explication, parfois variant la manière dans laquelle c'est exprimé. TPR, en dépit de ses limites, se rapproche de ce type d'apprentissage

authentique en reproduisant un contexte d'apprentissage qui nécessite des réactions physiques concrètes en temps réel. TPRS tente de combler certaines limites de TPR en proposant un volet supplémentaire qui inclut la création d'histoires qui permettent d'utiliser la langue étrangère dans d'autres contextes plus variés. L'approche TPRS présente certaines limites, nous en avons exposé certaines dans la partie sur les approches d'enseignement des langues, et nous parlerons de certaines de ces limites au fur et à mesure de leur apparition dans le cadre de cette étude. Cependant, elle représente un intérêt indéniable pour notre sujet dans la mesure où, plus que d'autres approches existantes qui en majorité se concentrent sur la compréhension et la production, production qui prend souvent la forme de répétitions de formules fournies par l'enseignant, l'approche TPRS propose un cadre théorique qui semble mieux répondre aux besoins du jeune apprenant et à sa manière d'apprendre naturellement.

- En deuxième lieu, l'approche TPRS prend comme autre fondement théorique l'approche naturelle de Krashen qui soutient que « l'acquisition d'une deuxième langue est fondamentalement la même que l'acquisition de la première » (Herreras 1998). La théorie de Krashen se caractérise par la place accordée à l'utilisation de la L2 et l'importance de l'input *i + 1* donné par l'enseignant à l'apprenant. L'intérêt de cette approche réside dans le fait qu'elle propose à l'apprenant d'évoluer dans la langue en se servant de processus identiques ou similaires à ceux qu'il utilise dans l'acquisition de sa première langue. Cette approche, chez le jeune enfant vise une acquisition de la langue étrangère plutôt d'un apprentissage.

La mise en place d'un projet de langue expérimental dans une classe de maternelle s'inscrit également dans un de nos objectifs qui est d'envisager et d'explorer d'autres modes de fonctionnement dans l'enseignement des langues étrangères surtout au jeune enfant.

3.3.1 Méthodologie

3.3.1.1 L'école échantillon

La première étape de cette partie de la recherche consistait à déterminer un échantillon, un groupe avec lequel nous allions travailler. A l'encontre d'un système de sélection aléatoire

utilisé pour construire l'échantillon des écoles pour notre enquête « état des lieux », l'échantillonnage pour définir un groupe de participants pour le projet de langue s'est opéré de manière différente. Dans le cas de l'enquête sur l'enseignement des langues dans les écoles, les participants avaient une certaine distance vis-à-vis de l'enquêtrice et, dans certains cas, ne l'avaient jamais rencontrée. Cette distance venait soutenir l'engagement d'anonymat donné par l'enquêtrice. Ceci est tout à fait différent dans le cas d'un projet de langue qui se déroule dans une classe avec les élèves, où l'enquêtrice et l'enseignant travaillent en proximité sur une période de plusieurs mois. L'enseignant doit faire face à plusieurs éléments qui sont potentiellement perturbateurs pour lui :

- la présence hebdomadaire d'une autre personne dans la classe peut être vue comme une nuisance surtout pour l'enseignant qui ne voit pas l'intérêt d'un tel projet de recherche
- la collaboration avec une personne de l'extérieur peut être vécue comme l'évaluation de ses pratiques pédagogiques par une personne extérieure et étrangère. L'enseignant peut se sentir comme jugé par l'autre : ce qu'il fait n'est peut-être pas (assez) bien/ ce qu'il ne fait pas n'est pas bien
- le chercheur vient occuper une place dans l'emploi du temps qui pourrait éventuellement être prévue pour autre chose. Cela demande une éventuelle modification de l'emploi du temps, ce qui exige de la concertation de la part de l'équipe pédagogique et administrative et des concessions dans l'organisation du temps scolaire.
- accepter la mise en place d'un projet dans sa classe (ou dans son école, pour les directeurs) est parfois associé à une augmentation de la charge de travail pour l'enseignant ou pour la direction

- la question de la sécurité est inévitablement abordée ; certains affichent un refus catégorique d'accueillir un tel projet dans un souci de protéger les enfants dont ils ont la charge et ainsi d'éviter tout incident malheureux pouvant porter atteinte à la sécurité de ceux-ci.

Ce dernier point survient du fait « qu'il est impossible de négocier le terrain directement avec les enquêtés: il faut obligatoirement s'adresser à des adultes qui, lorsqu'ils ne sont pas des membres de la parenté, sont des professionnels de l'enfance dont l'une des préoccupations statutaires est précisément de garantir (aux parents en premier lieu) un contrôle strict de

l'accès aux enfants. Il faut donc avant tout convaincre que le projet d'enquête ne contrevient pas à ce cadre général » (Lignier 2008). Notre expérience en tant qu'enseignant ainsi que nos travaux de recherche précédents avec les enfants ont beaucoup joué à mettre en confiance les chefs d'établissement qui étaient plus réceptifs à un projet proposé par le chercheur ayant une certaine expérience dans l'enseignement, quelqu'un auquel d'autres directeurs avaient déjà fait confiance. Non seulement nous avions travaillé pendant plusieurs années avec les enfants de niveau maternelle (et plus jeunes), mais nous avions également mené une recherche en école primaire. Ce type de démarche est mentionné par Lignier qui dit avoir « également cherché à mettre en avant des caractéristiques personnelles susceptibles d'assurer que les risques étaient quoi qu'il en soit, contenus ». Ce dernier raconte : « Je pouvais, d'une part, insister sur mon capital scolaire et mes propres activités pédagogiques, c'est-à-dire utiliser ce qui faisait de moi, malgré mes requêtes étranges, un enseignant « normal », au même titre que la majorité de mes interlocuteurs ».

Nous avons donc procédé de la manière suivante. En nous servant de notre premier échantillon établi pour l'étude état des lieux, nous avons contacté une partie des écoles et nous avons présenté le projet de langue pour une classe de maternelle. Certaines écoles ont refusé, d'autres ont été très hésitantes, certaines demandaient à être recontactées à des dates ultérieures pour une réponse finale. Au début de notre recherche, certaines écoles refusaient tout contact si notre projet n'avait pas reçu l'aval de l'inspection académique de la Martinique. Cependant, nous remarquerons plus tard que le sceau d'approbation du rectorat n'a pas changé grand chose dans les réponses des écoles même pour celles qui avaient cité cet élément pour justifier leur refus. Il nous est vite devenu évident pour les enquêtes par questionnaire et pour le projet de langue que nous renvoyer à la hiérarchie supérieure n'était qu'un dispositif de tampon temporaire entre notre requête et l'école.

Limitées par les contraintes temporelles, nous avons opté pour un autre moyen : nous avons contacté l'inspecteur académique responsable des langues étrangères dans le premier degré au rectorat de la Martinique. L'inspecteur a ensuite informé les directeurs des écoles primaires de notre projet de recherche lors d'une réunion. Il a pris note des deux écoles ayant manifesté un intérêt dans le projet et nous a retransmis cette information. Nous avons ensuite pris contact avec les directeurs de ces écoles. La première école nous disait ne plus être en mesure d'accueillir le projet car ils avaient eu certains changements dans l'organisation interne de l'école. Le directeur nous proposait de revenir l'année suivante. La deuxième école était volontaire mais se trouvait à plus d'une heure de route de la capitale de Fort-de-France avec

un accès difficile en transport public. Les difficultés pour s'y rendre chaque semaine sur une période de six mois se présentaient d'emblée. Nous avons donc décidé de contacter les autres écoles de l'échantillon qui n'avaient pas encore reçu notre demande. Lors d'un entretien qui a eu lieu le 27 juin 2011, le directeur d'une école primaire située au nord de la Martinique a accepté d'accueillir notre projet sous condition que l'enseignante de la classe des moyens-grands accepte elle aussi. Ce fut chose faite, cette dernière disait vouloir mettre en place un enseignement d'espagnol, dans lequel elle avait un diplôme de licence, mais disait ne pas avoir pu jusque-là. Le projet de langue était alors accueilli avec enthousiasme, cela manquait aux élèves, disait-elle.

Nous avons donc travaillé avec une classe de maternelle à double niveau, la classe des moyens-grands. Il est à noter d'ailleurs que toutes les classes de cette école primaire sont des classes à double niveau. Notre classe échantillon avait un effectif de 18 élèves, 5 élèves de grande section et 13 de moyenne section. Les élèves étaient âgés de 4 à 6 ans au moment de l'étude. Ils habitaient tous dans la commune rurale où se situait l'école.

3.3.1.2 Recueil de données

Pour ce projet de langue en classe de maternelle, nous avons défini une méthode principale de recueil de données, celle de l'observation. La méthode d'observation participante s'est imposée à nous à la fois en raison des circonstances (manque de finances, limites temporelles), mais également par sa pertinence méthodologique dans le cadre de notre étude. Longtemps rejetée en faveur des méthodes qui permettaient de garder plus de distance et d'objectivité dans le recueil et l'interprétation des données, l'observation a connu ses premiers grands succès en tant que méthode de recherche à part entière dans les écoles d'anthropologie, de sociologie et d'ethnologie anglo-saxonne (Cushin, Malinowski, Mead, Whyte…).

Le type d'observation qui nous intéresse ici est celui de l'observation directe participante qui « a pour objet le recueil et l'enregistrement de toutes les composantes de la vie sociale s'offrant à la perception de ce témoin particulier qu'est l'observateur » (Peretz 2007). Ce dernier, dit Peretz, « côtoie et étudie les personnes, assiste aux actes et aux gestes qui produisent leurs actions, écoute leurs échanges verbaux, inventorie les objets dont elles s'entourent, qu'elles échangent ou produisent ». Le chercheur a quatre tâches principales : « 1) être sur place parmi les personnes observées et s'adapter à ce milieu ; 2) observer le

déroulement ordinaire des événements ; 3) enregistrer ceux-ci en prenant des notes ou par tout autre moyen ; 4) interpréter ce qu'il a observé et en rédiger un compte rendu ».

L'observation directe participante présente certains avantages pour la recherche en sciences sociales. En premier lieu, la proximité du chercheur avec les sujets permet de recueillir des informations riches et précises sur l'objet de l'étude. La qualité des données recueillies accroît, par extension, la qualité de l'interprétation qui peut en être faite (Musante DeWalt, DeWalt 2002). Pour notre recherche, afin de recueillir des données authentiques, il était essentiel pour nous de "nous faire oublier", de devenir complètement "enseignant" de la langue étrangère. Nous avions pour objectif de mettre en place un projet de langue par lequel nous allions étudier l'efficacité d'une approche. Liant expérimentation et observation, il nous fallait adopter la démarche, l'attitude, l'état d'esprit d'un enseignant, à défaut d'un intervenant en langue de l'extérieur, tout en restant en éveil constant, attentive aux sujets et à l'environnement.

En deuxième lieu, en intégrant un groupe qu'il étudie le chercheur noue des relations de confiance avec les membres du groupe. La'éventuelle méfiance qu'il peut avoir vis-à-vis d'un observateur non-participant, vu parfois comme un intrus, peut être diffuse. Dans le cadre de notre étude, cette méfiance viendrait plutôt du côté des enseignants, les « *gatekeepers* » des enfants avec lesquels nous travaillons.

Être participante du groupe observé présente certaines difficultés que nous avons du prendre en compte. A ceci s'ajoute la particularité que cette observation participante se passe avec les enfants qui sont des sujets. Wilfried Lignier souligne que dès « les touts premiers temps d'une enquête par observation participante avec les enfants, lorsqu'il s'agit de prendre contact avec le terrain, d'exposer ses intentions de recherche, et surtout de détailler le mode de présence souhaité (avoir une position participante et non seulement d'observateur), les difficultés que soulève spécifiquement le type d'enquêtés (les enfants) s'imposent à l'ethnographe ».

Le tout premier obstacle auquel le chercheur doit faire face est celui de l'intégration du groupe à étudier: comment se faire accepter ? Pour le chercheur en sciences sociales, se faire accepter par les « *gatekeepers* » est une tâche difficile selon le groupe que l'on souhaite intégrer. Plus le groupe est fermé, plus l'accès est restreint (cas de certains groupes marginalisés - toxicomanes, sans domiciles fixes, migrants clandestins – ou des groupes bénéficiant d'un statut social privilégié – les *békés* à la Martinique).

Dans notre cas, il était question de nous faire accepter par une école, par sa direction et par au moins un enseignant, celui de la classe avec laquelle nous allions travailler. Comme nous l'avons souligné plus haut, obtenir l'accès au milieu scolaire peut être une entreprise assez délicate. Le chercheur, face aux directeurs d'établissements et enseignants qui "protègent" les élèves de dangers extérieurs, doit persuader ces « *gatekeepers* » qu'il ne représente pas lui-même un danger potentiel pour les élèves ou pour l'école. Une fois notre projet de langue proposé, l'intérêt de la direction et des enseignants de l'école était toutefois évident ; Nous n'avons donc eu aucune réticence vis-à-vis de notre travail de la part de ces derniers. Au contraire, la direction et les enseignants de l'école se rendaient disponibles pour nous aider à réaliser les différentes parties de notre recherche (proposition des ressources et du matériel susceptible de nous intéresser, aide pour la conduite d'une enquête par questionnaire auprès des parents d'élèves). D'ailleurs, après quelques périples longs et plutôt compliqués en transport public pour arriver à l'école, le directeur nous a proposé de nous joindre au groupe de covoiturage composé de lui-même et de deux autres enseignants de l'école. Tous les lundis matin alors, nous quittions Fort-de-France à 6h pour nous rendre à Case Pilote afin de rencontrer le reste du groupe avec lequel nous nous rendions à l'école.

Toutefois, ce qui se présente comme un atout de la méthode, constitue aussi une de ses limites. Une fois intégré au groupe, le chercheur se trouve confronté à une absence de distance avec le sujet. Il devient lui-même sujet et objet d'observation. Il risque, par son implication totale, une perte d'objectivité. Les liens de sympathie, d'amitié, l'installation d'une certaine affectivité avec le sujet, sont tous des éléments qui peuvent plus tard influer sur l'interprétation des données recueillies.

Le temps nécessaire à une observation est également un facteur qui joue au désavantage du chercheur. Suivre la progression des élèves dans un programme d'apprentissage d'une langue étrangère demande une observation sur une durée assez longue. Or, dans bien des cas, le chercheur lui-même est limité par d'autres contraintes (ressources, temps…).

Le risque de modifier le comportement des sujets observés est un risque toujours présent que le chercheur doit prendre en compte lors de son travail sur le terrain. Dans le cas des enfants, l'acceptation d'une personne extérieure peut être plus rapide et complète qu'avec les adultes pour qui le chercheur représente une menace potentielle pour le groupe/la communauté. Dans le cadre de notre étude, le contexte scolaire se prête plus facilement à une acceptation de "l'étranger" par les élèves dans la mesure où le chercheur remplit un rôle qui existe déjà pour

l'école, celui d'intervenant extérieur en langue étrangère. Pour les élèves, nous sommes présentée comme « *celle qui va faire l'anglais* ». Ils doivent nous « *écouter comme la maîtresse* ». Pour les élèves, nous avons une autorité qui nous est conférée et confirmée par leur référent, l'enseignante de la classe. Nous devions alors agir en conséquence, comme un intervenant ayant en charge une classe.

Cependant, si le risque de modifier le comportement des sujets était minime, il existait un autre facteur fondamental que nous ne pouvions ignorer : dans notre rôle d'enseignant, nous agissions de manière directe et continue sur le comportement des élèves. Les actions et réactions des élèves étaient fortement liées à nos propres actions et réactions. Nous n'étions pas simple observatrice intégrée dans un groupe et participant avec les autres membres tout en les observant ; nous menions le groupe comme figure d'autorité. Même si nous prenions en compte les demandes des élèves (requête pour une certaine activité, choix de continuer une activité lorsque nous proposions de changer etc.), le contenu initial enseigné était choisi par nous-mêmes. Nous abordons donc une problématique fondamentale de ce que nous appelons "*l'expérimentation participative*". Cette expérimentation est la recherche en action ; est-elle de la recherche-action ?

3.3.1.3 "Expérimentation participative" ou recherche-action ?

Nous interroger sur notre démarche expérimentale et sa relation éventuelle avec l'approche de la recherche-action, demande nécessairement une définition de l'approche elle-même. La recherche-action est définie comme un champ de recherche touchant un contexte précis dans un objectif défini, à l'encontre à la recherche scientifique qui elle englobe un champ beaucoup plus global et théorique :

> « Action research is a systematic approach to investigation that enables people to find effective solutions to problems they confront in their everyday life. Unlike traditional experimental/traditional research that look for generalizable explanations that might be applied to all contexts, action research focuses on specific situations and localized solutions ».

La recherche-action, tout comme l'observation participante, a longtemps lutté pour gagner une légitimité en tant qu'approche de recherche (Goyette, Lessard-Hébert 1987, McNiff 2013). Encore aujourd'hui, elle est considérée comme une approche engagée, impliquant un « *scholarly activism* » (McNiff 2013) qui laisse de la place à la subjectivité du chercheur.

Pour cause, la recherche-action engage ses acteurs dans une démarche d'« *action transformatrice* » (Vespieren 1997)Les acteurs agissent donc avec (et sur ?) les sujets avec l'objectif de transformer une réalité. Et « *les recherches-actions* », par cette action transformatrice, « *réhabilitent l'action et l'intègrent au champ de la recherche* ». Pour Vespieren, la place de la recherche-action dans le domaine de l'éducation est tout à fait justifiée :

> « parce qu'elle reconnaît l'action comme étant l'un des processus de la recherche […]. La caractéristique première de l'éducation est l'action, puisque l'éducation suppose toujours l'action transformatrice de l'apprenant. La recherche-action apparaît donc être la démarche adéquate à l'objet "éducation" »

Notre interrogation sur la recherche-action et la façon dont elle s'applique à notre étude, est une question légitime. Notre projet expérimental vise-t-il à transformer la réalité immédiate des sujets ?

Notre objectif premier est d'évaluer une certaine approche d'enseignement des langues dans un contexte précis. Toutefois, nous devons prendre en considération le fait indéniable que nous avons transformé la réalité des acteurs participants du projet, d'un côté par le simple fait d'avoir introduit un enseignement qui n'existait pas, et de l'autre côté en adoptant une démarche d'enseignant au sein d'une équipe. Nous devons prendre en compte également l'objectif final de l'étude qui est d'élaborer une plateforme de propositions *pour* un enseignement bilingue dès l'école maternelle. Il y a donc un positionnement de la part du chercheur ; sa recherche vise un but et ce but n'est pas simplement une réponse à un questionnement, mais il inclut également la proposition pour une action précise. Et pourtant, nous ne pouvons pas dire que ce travail de recherche appartient au champ de la recherche-action. Celle-ci concerne des « situations spécifiques et des solutions localisées » ; notre travail concerne la situation générale de l'enseignement des langues dans un contexte général qui comprend deux îles.

Notre deuxième objectif est de comparer la place des langues étrangères et régionales dans deux systèmes éducatifs, d'analyser l'existant, d'expérimenter avec des approches d'enseignement des langues pour interroger leur pertinence, d'observer des enfants en situation d'acquisition d'une langue étrangère, tout cela dans le but d'explorer d'autres modes de fonctionnement et de faire des propositions en matière d'enseignement des langues.

L'esprit de la recherche-action semble toutefois être présent à un certain degré dans notre travail, même si elle n'en constitue pas le noyau méthodologique.

3.3.1.4 Outils de recueil de données

Une des difficultés qui se présente au chercheur observateur participant, nous l'avons mentionné, est le recueil des informations qui se passent en temps réel faisant partie des actions auxquelles lui-même participe. Le fait reste que « d'une façon générale, l'observateur est rarement dans une situation stable et confortable appropriée à l'exercice de l'attention et de la réflexion » (Peretz 2007). Le premier outil que tout enquêteur a à sa disposition est la prise de notes. Tenir un journal de ses observations permet au chercheur de rendre compte de ses observations sur le terrain. Ces notes peuvent être prises pendant le déroulement de l'action (dans le cas de l'observateur non-participant ou de celui qui a une participation ponctuelle ou réduite). Dans le cadre de notre étude, la prise de notes se faisait à notre arrivée à l'école (observation des élèves en jeu, interactions avec les enseignants le matin même etc.) et à la fin de chaque séance. La prise de notes à la fin de la séance se faisait à des moments différents de la journée selon le caractère urgent des remarques à noter et selon notre emploi du temps de la journée (possibilité ou non de rester sur place après la séance). La prise de notes se faisait alors, soit à l'école dans la salle de classe (les enfants étant partis à la récréation) surtout pour éviter l'oubli des informations précises sur la séance, soit plus tard dans la journée (lors du trajet de retour dans les transports en public ou en auto-stop, ou à l'arrivée à la maison).

3.3.2 Déroulement de la recherche

Le projet TPRS en classe de maternelle a débuté le 14 novembre 2011 et a duré sept mois, se terminant le 14 mai 2012, avec un total de vingt séances. Les séances de TPRS avaient lieu tous les lundis matins de 8h30 à 9h30. Initialement, il avait été convenu que la classe de 18 élèves serait divisée en deux groupes de 9 enfants chacun. La séance de TPRS avait lieu dans une salle multimédia équipée d'un vidéo projecteur. Après quelques séances cependant, nous nous sommes rendu compte avec l'enseignante de la classe qu'avec le déplacement des élèves de la salle de classe à l'étage et leur installation dans la salle multimédia au rez-de-chaussée,

nous perdions quelques minutes sur la demi heure accordée pour la séance. A la fin de la petite séance, souvent, les élèves ne voulaient pas trop partir de la salle et réclamaient la poursuite des activités. Nous avons donc décidé de garder toute la classe pour une séance d'une heure. Avec le temps de déplacement et d'installation du groupe entier, cela nous laissait environ 50 minutes pour la séance de TPRS.

Pour assurer les séances de TPRS, nous avions l'option d'engager une personne extérieure ou de les assurer nous-mêmes. La première option était très intéressante dans la mesure où elle nous permettrait de travailler en tant qu'observateur non-participant ou avec une participation réduite. Cela permet de garder une certaine distance vis-à-vis du sujet observé (les élèves) et sa relation avec l'objet de l'étude (TPRS). Recourir à l'usage d'une tierce personne présentait toutefois certains inconvénients. D'abord, il fallait que l'individu comprenne le cadre et l'objectif du projet de recherche. Ensuite, il fallait qu'il soit familier avec les approches d'enseignement des langues de manière générale et plus particulièrement avec l'approche TPRS. Dans le cas contraire, il devrait recevoir une formation, et cela assez rapidement pour qu'il puisse assurer les séances de TPRS. Aussi, nous avons dû considérer le facteur rémunération. Il fallait demander à la personne serait demandé de se rendre à l'école, située à environ une heure de route de la capitale de Fort de France, une fois par semaine de novembre 2011 à mai 2012, pour conduire une séance d'une heure. En prenant en compte ces éléments, nous avons dû renoncer à cette option : nous n'avions ni le temps nécessaire à la recherche et à la formation d'un assistant, ni les moyens financiers pour rémunérer cette personne. Les séances de TPRS ont donc été assurées par nous-même.

3.3.3 La séance de TPRS

Tous les lundis matin, à notre arrivée à l'école, nous nous installions dans la salle de classe et commencions l'installation de notre matériel. La journée commence par l'interaction avec les élèves qui viennent souvent vers nous avant le début de la séance. Nous participons à leurs jeux (poupées, lectures, puzzles). La classe est rassemblée ensuite pour la mise en marche de la journée par l'enseignant qui fait l'appel, demande aux élèves de parler de leur weekend et expose le programme de la matinée.

L'enseignante de la classe est présente lors des séances de TPRS et aide à assurer la discipline dans le groupe durant les quatre premières semaines. En son absence, ce rôle est joué par

l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) de la classe. L'enseignante ne participe pas aux activités de langues, restant plus en retrait (souvent derrière son bureau), intervenant uniquement en cas de nécessité. La fréquence de ces interventions a progressivement diminué au fur et à mesure que nous avons appris à connaître les enfants et que le projet a avancé dans le temps.

La séance commence toujours en anglais par une « mise en marche » en TPR (Total physical response), qui prend la forme des chansons et des jeux. Ceci phase est suivie d'un rappel de ce que nous avons vu dans les séances précédentes. Ce rappel prend aussi la forme de chants et de jeux (jeux individuels et en équipe). Nous parlons ensuite de ce que nous allons faire le matin même. Cette discussion est courte et a lieu en français. Elle est suivie par l'introduction de l'histoire[346] ou, si l'histoire a déjà été faite, du nouveau vocabulaire à utiliser pour modifier l'histoire. Les acteurs de l'histoire sont ensuite sélectionnés et l'histoire est mise en action.

Suivant la mise en scène de l'histoire, nous terminons la séance par des exercices de consolidation du vocabulaire en lien direct avec l'histoire. Ces exercices prennent la forme des jeux. On demande ensuite aux élèves de choisir une chanson dans celles que nous avons chantées ensemble. Ceci a pour objectif d'amener les élèves à être plus actifs dans le processus d'apprentissage. Il s'agit également de la mémoire de l'élève, mémoire liée aux envies de l'individu et à sa motivation.

Il était évident que, compte tenu du jeune âge de notre public, la première impression qu'ils avaient de la nouvelle activité était capitale afin d'éviter le décrochage et d'éveiller et de maintenir leur motivation. Il était donc nécessaire de présenter les contenus de cette nouvelle activité d'une manière ludique. Aussi, les élèves devaient pouvoir s'identifier aux contenus et ne devaient pas avoir de difficultés à compléter les exercices donnés. Le projet donc était introduit avec principalement des activités TPR,[347] nous avons introduit l'élément « Storytelling » dans le troisième mois. Les images qui suivent illustrent l'enchaînement des différentes étapes au cours des sept mois.[348]

[346] *Cf.* Annexe 15 pour l'exemple d'une histoire TPRS.
[347] Pour certaines activités TPR, nous avons utilisé le logiciel d'anglais Genki English qui est basé sur cette approche et qui est adapté à un apprentissage de la langue étrangère au jeune enfant (www.genkienglish.com).
[348] Les images du projet sont des captures d'écran des enregistrements vidéo des séances.

1. Les élèves apprennent le vocabulaire cible lors des séances TPR. L'enseignant donne les consignes, les montre en action puis demande aux élèves de l'imiter. Les élèves sont ensuite demandés d'exécuter des actions individuellement ou à prendre la place de l'enseignant pour donner des consignes à la classe. Ici la séance TPR du 28 novembre 2011.



2. Le vocabulaire est consolidé toujours en activités TPR avec l'aide d'autres supports. Dans la première image ci-dessous, nous utilisons le logiciel Genki English® avec un vidéo projecteur le 5 décembre 2011 ; dans le deuxième image nous nous servons d'images et de cartes de jeu le 9 janvier 2012.





3. L'enseignant introduit l'histoire et la met en action pour les élèves. Ici nous avons utilisé l'histoire 'The Gingerbread Man' de Genki English®. L'image suivante est de la séance du 19 mars 2012.



4. L'activité se poursuit avec l'enseignant qui met en action l'histoire cette fois-ci avec un élève.



5. Les rôles sont ensuite distribués aux élèves.



6. Les élèves choisis mettent en action l'histoire avec l'aide à l'oral des autres élèves. L'histoire est ainsi répétée plusieurs fois avec plusieurs groupes d'élèves.



7. La prochaine étape consiste à utiliser du vocabulaire connu ainsi que l'histoire pour créer une nouvelle histoire drôle avec des personnages imaginés par les élèves. L'histoire est mise en images par l'enseignant d'abord en dessin sur un tableau, ensuite sur papier que les élèves peuvent manipuler. Séance du 26 mars 2012.





Comme le préconisent Ray et Seely, nous avons utilisé TPR avant d'introduire les histoires. Toutefois, les auteurs mettent en garde contre une utilisation trop longue de TPR pour trois raisons principales :

- L'utilisation exclusive de l'impératif peut résulter en une sclérose de ce mode grammatical chez l'apprenant.
- Les mots enseignés en TPR ne sont pas les mots les plus fréquemment utilisés dans la langue.
- À la longue, les élèves s'adaptent à la nouveauté et ils peuvent perdre intérêt et motivation.

Alors, afin d'éviter que les séances prennent un ton rébarbatif, nous avons choisi d'utiliser plusieurs types d'activités avec des supports différents avant l'introduction des histoires : jeux individuels et en équipe, chants, travail en binôme etc.

3.3.4 Les résultats

3.3.4.1 Compréhension orale et acquisition du lexique

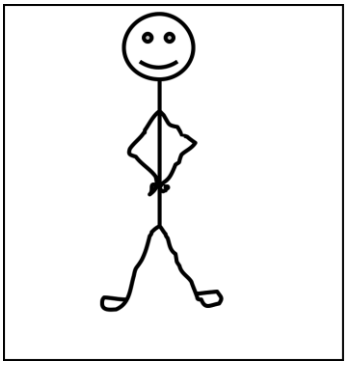
Nous avons fait passer trois tests aux élèves au cours des trois derniers mois du projet, en raison d'un test par mois, pour évaluer la compréhension orale ainsi que les acquisitions du lexique. Nous avons également observé les instances de production orale des élèves. Cependant, ce facteur est d'une moindre importance, selon nous, à ce stade de l'acquisition de la langue dans la mesure où on ne peut pas évaluer l'acquisition par la production de l'élève. L'expression orale est liée à l'individu, sa personnalité, son tempérament. L'enfant qui est timide ou réservé s'exprime peu à l'oral, tout en ayant une bonne compréhension à l'oral et tout en se montrant capable de suivre des consignes dans la langue étrangère sans difficulté aucune.

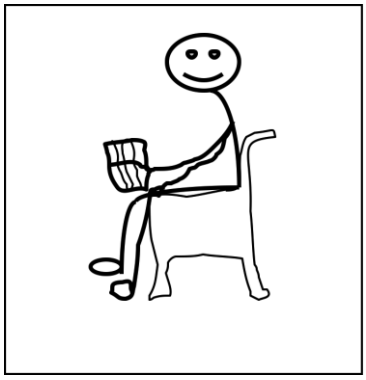
Il faut également prendre en compte le facteur du « temps d'adaptation » (Bablon 2004) C'est le temps nécessaire à l'enfant pour assimiler les structures de la nouvelle langue et de se familiariser avec son vocabulaire inconnu. C'est une question de progression, et chaque élève a un rythme qui lui est propre. Alors, si nous n'ignorons en rien le facteur « production », la compréhension orale et la motivation des élèves nous semblent plus représentatives du processus de l'acquisition de la langue lorsque nous prenons en compte les variables de l'âge et du temps d'exposition.

La compréhension des élèves se manifeste principalement par la capacité à interpréter correctement des phrases ou des consignes en anglais. Dans le premier cas, la compréhension des mots ou des phrases est évaluée par la capacité des élèves à identifier une image qui correspond à un mot ou à une phrase dit oralement par l'étudiante-chercheure. Ces mots ou phrases simples ont été utilisés fréquemment dans les séances depuis le début du projet. Lorsque la première évaluation a eu lieu le 5 mars 2012, les élèves avaient été exposés à ce vocabulaire de novembre 2011 à février 2012. Pour cette activité, par exemple, on demande aux élèves d'identifier huit images après avoir écouté la consigne de l'étudiante-chercheure. Un point est accordé pour chaque bonne réponse. Les phrases simples vont du plus court au plus long comme dans l'exemple ci-dessous[349] :

Ecoute et colorie l'image qui correspond à ce que tu entends.

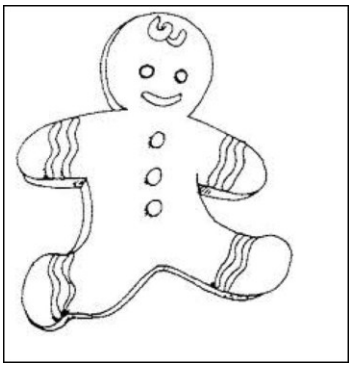
1. *Stand up*





……

8. The Gingerbread man runs!





[349] *Cf.* Annexe 15 pour l'exercice complet.

Le tableau suivant montre le taux moyen de réussite pour cet exercice pour la classe, en moyenne et grande sections :

Tableau 15 - Taux moyen[350] de réussite en exercice de compréhension orale du 05.03.12

Identifier l'image qui correspond à un mot ou à une phrase		
Section	**Note moyenne sur 8**	**%**
Moyenne	7.18	89.75%
Grande	7.83	97.87%
Moyenne classe	**7.5**	**93.75%**

Les élèves ont complété cet exercice en travail individuel dans la classe. Ils ont été placés deux par table et ils étaient surveillés par l'étudiante-chercheure et l'ATSEM pour réduire le risque de réponses copiées.

Pour la deuxième évaluation, la classe est divisée en deux groupes : un groupe fait une activité libre avec l'ATSEM dans un autre espace tandis que l'autre groupe fait l'exercice de compréhension orale sur table avec l'étudiante-chercheure. À la fin de l'exercice, les deux groupes changent de place. Les élèves en exercice sur table sont disposés dans la salle de classe avec une distance d'au moins une table vide entre deux élèves. Cette organisation devait nous permettre d'avoir une idée plus représentative des compétences réelles de chaque élève qui travaille seul.

Cet exercice est similaire au premier dans la mesure où les élèves doivent écouter des phrases et trouver les images correspondant aux énoncés. Le vocabulaire est similaire mais les phrases sont plus longues et elles racontent une histoire que les enfants connaissent. C'est donc à la fois un travail de compréhension orale et de mémoire : d'un côté l'élève doit écouter, comprendre et repérer, d'un autre côté il doit se servir d'éléments mémorisés pour l'aider dans son choix.

Tableau 16 - Taux moyen de réussite en exercice de compréhension orale du 02.04.12

Identifier l'image qui correspond à un mot ou à une phrase Reconstruire une histoire connue à partir d'images		
Section	**Note moyenne sur 8**	**%**
Moyenne	7.4	92.50%
Grande	8	100%
Moyenne classe	**7.7**	**96.25%**

[350] Les moyennes sont calculées selon les notes des élèves présents qui ont passé l'évaluation. Les élèves absents ne sont pas inclus dans ce calcul. Le nombre d'élèves absents sont comme suit : un élève à la première évaluation, deux élèves à la deuxième évaluation, un élève à la troisième évaluation.

La difficulté augmente légèrement avec le troisième exercice. Cette fois-ci, l'exercice se déroule dans une salle de classe où l'étudiante-chercheur est en présence d'un élève. Ce dernier répond à deux questions : « *what's your name* » et « *how are you ?* », puis il identifie des images à l'oral sans l'aide de l'étudiante-chercheur. Il doit ensuite mettre en ordre une série de quatre images pour recréer une scène d'une histoire connue, écouter six énoncés et trouver les images correspondantes. Ces images constituent la suite de l'histoire. En dernier lieu, l'élève met en ordre quatre images pour terminer l'histoire.[351]

Tableau 17 - Taux moyen de réussite en exercice de compréhension orale du 14.05.12

Identifier l'image qui correspond à un mot ou à une phrase Reconstruire une histoire connue à partir d'images		
Section	**Note moyenne sur 20**	**%**
Moyenne	15.50	77.50%
Grande	18.33	91.65%
Moyenne classe	**16.91**	**84.57%**

Nous remarquons ici que les élèves de grande section utilisent plus la L2 lorsqu'ils doivent identifier les images. Par exemple, la question n°2 demande aux élèves d'identifier huit images à l'oral. Ces images correspondent à une émotion ou à un état d'être. Trois élèves sur douze réussissent à identifier au moins six images en anglais et la moyenne de cette section de la classe est de 1,58 sur 4. En comparaison, la moyenne de la section des grands est de 3,10 sur 4.

En revanche, pour les questions qui font appel uniquement à la compréhension orale et à la mémoire, nous remarquons très peu d'écart entre les résultats des deux groupes de la classe. Il semblerait que les enfants aient un niveau de compréhension orale plus ou moins homogène, et que la différence se manifeste au niveau de l'expression orale. Les élèves de moyenne section participent plus à l'orale lorsqu'ils sont en groupe (chant, jeux…), tandis que les élèves de grande section sont plus autonomes dans l'expression orale. Ceci n'a rien de surprenant dans la mesure où nous avons deux groupes qui, même s'ils forment une seule classe, sont d'âges différents, ce qui implique la possibilité de développement cognitif différent.

[351] L'histoire est une adaptation TPRS de l'histoire « The Gingerbread Man » de Genki English®.

3.3.4.1.1 La compréhension orale en cours de langue

L'acquisition de la langue chez le jeune enfant se manifeste d'abord, et de manière générale, par la compréhension orale et par l'exécution de tâches. Avant de parler, l'enfant *fait*. Nous avons observé le comportement des enfants lors des activités en anglais pour évaluer le niveau de compréhension face à l'intervenante anglophone. Dès le début du projet la majorité des enfants participent tout de suite aux activités TPR qui les mettent en mouvement. L'exécution des actions se fait d'abord par imitation, puis, progressivement, les enfants intègrent le vocabulaire et les mouvements associés et peuvent faire des gestes sans l'exemple de l'intervenante. Voici un extrait de notre journal de bord du 9 janvier 2012 :

« les enfants comprennent les consignes et les exécutent sans difficulté à l'exception de petites confusions parfois par exemple au niveau de '*stand up*' (debout) et '*hands up*' (mains en l'air). Lorsqu'on leur demande de se déplacer, de changer de place ou de se mettre à côté de tel ou tel autre élève, l'enfant concerné se déplace sans hésitation et sans poser de question. Ils fonctionnent par déduction, comme nous avons pu le remarquer dans les cas du jeune enfant en apprentissage d'une autre langue, s'appuyant fortement sur des informations contextualisées ».

<u>*Séance du 09 janvier 2012 :*</u> Nous jouons ensuite à un jeu de cartes. Sur le tableau j'ai collé des feuilles A4 avec l'image en couleur d'un garçon pour chacun des mots que nous avons appris. Chaque élève reçoit une petite carte de jeu avec l'image de 'Baby monkey' (bébé singe) qui reproduit une des postures qui figurent sur les cartes sur le tableau. L'élève doit identifier sa carte, et doit retrouver sur le tableau la grande carte identique à la sienne. Il colle ensuite sa carte en-dessous de la grande carte.
Je colle d'abord les grandes feuilles sur le tableau et invite les enfants à les identifier.

Z : I'm hungry !

M : I'm hungry ça veut dire j'ai faim !

Z : yes ! Exactly M, I'm hungry ça veut dire que j'ai faim.

Classe : Dormir ! dormir ! Quand je mets l'image 'I'm tired'

-Il a froid ! (Quand je mets l'image avec le garçon tout bleu qui tremblote)

Z : I'm cold !

M : ça veut dire j'ai froid.

Z : yes ! very good *M*.

Classe : Bébé cadhomme! Bébé cadhomme! (Quand je mets l'image triste)

Les réactions de certains élèves montrent qu'ils sont dans un processus d'apprentissage de la langue, processus au sens où l'entend Krashen qui le définit comme un processus conscient.

Les extraits qui suivent du 09 et du 16 janvier proviennent de deux cas parmi plusieurs que nous avons constatés dans l'analyse des enregistrements audio-visuels :

<u>*Séance du 16 janvier 2012* :</u> Les enfants viennent devant le groupe à tour de rôle et donnent des consignes TPR.

A : Sit down ! (Les enfants sont déjà assis. Ils répètent plusieurs fois en riant comme si c'était drôle de s'asseoir lorsqu'on était déjà assis). *A* dit quelque chose inaudible.

Z : Sit down or stand up ?

A : Sit down ! Sit down c'est assis et stand up c'est en haut !

Z : Yes

A : Stand up !...Sit down!...Hands up!....Sit down!

(Nous restons assis avec les mains levées. Certains enfants rirent).

A: Hands down!

Z: Excellent *A*!

3.3.4.1.2 L'acquisition du lexique et l'expression orale

Le français est la langue qui est parlée en classe par les élèves. L'acquisition du lexique en anglais est notée comme suit :

> « Les élèves ont acquis un groupe de vocabulaire précis lié aux thèmes que nous avons vus ensemble. Cependant, nous ne pouvons dire que ce vocabulaire est acquis pour tous les enfants. Il y a une confusion entre '*hands up*' et '*stand up*' par exemple. Certains enfants ont vite saisi des concepts mais nous ne pouvons pas parler pour tout le groupe. Toutefois, ceci n'est en rien un constat négatif. Les élèves sont dans la phase de pré-production telle qu'elle est décrite par Krashen. Ils sont dans une période d'adaptation nécessaire à l'acquisition d'une nouvelle langue : ils observent, produisent des énoncés d'un mot, font des signes vers des objets, et répètent ce que je dis. Il n'y a donc pas de manifestation de l'acquisition des structures grammaticales ; ils en sont au « stade des mots ».[352]

Les élèves sont capables de mimer une action qui correspond au mot ou à une phrase en anglais. Ils peuvent répondre à certaines questions types comme « *What's your name* » à 100% ou encore « *How are you* ? » (10 enfants sur 17 ou 58.8%).[353] Pour cette dernière question, nous notons que certains enfants comprennent la question, répondant en français avec « ça va ». Une fois encore, l'acquisition du lexique dans la L2 se manifeste plus au

[352] Notes du journal de bord du 16 janvier 2012.
[353] Evaluation du 14 mai 2012.

niveau de la compréhension orale que dans l'expression orale. Pour cette dernière compétence, les élèves sont bien plus expressifs lorsqu'ils sont en groupe que lorsqu'ils sont en situation d'évaluation. La réduction du contexte ludique agit-elle sur la production des élèves ? Ou s'agit-il du facteur groupe ? La participation de l'individu est-elle liée à la dynamique du groupe ? Ou encore, l'âge des jeunes apprenants rentre-t-il en jeu ici ?

3.3.4.2 La motivation en classe de langue

Qu'est-ce que la motivation ? Il existe de nombreuses théories sur la motivation et peu de consensus en ce qui concerne la définition de ce concept. Une des plus connues des théories de la motivation est celle de Maslow (1970) qui classe les besoins humains en cinq catégories hiérarchiques. En bas de sa pyramide il place les besoins physiologiques qui sont liés à la survie physique de l'homme ; certaines actions sont motivées par la faim, par la soif, par l'instinct de survie.

En deuxième position vient le besoin de sécurité qui consiste à créer un environnement sûr dans un effort de garantir sa survie. Ceci consiste, par exemple, dans l'accumulation des choses (création de 'nid' : maison, choses matérielles) ou encore la recherche d'une stabilité qui écarte toute menace de déséquilibre de son environnement. Le troisième besoin selon Maslow, est le besoin d'appartenance. L'homme a besoin de se sentir accepté par un groupe, que ce soit dans la vie privée ou publique. Il a besoin de savoir qu'il compte, que quelque part, on a besoin de lui. Le besoin d'appartenance est lié à celui qui suit dans la pyramide, le besoin d'estime. L'individu a besoin que les groupes auxquels il appartient (famille, professionnel, social) lui portent une certaine reconnaissance. Cela peut prendre la forme, par exemple, d'une admiration de la part d'une personne dans la famille ou d'une reconnaissance publique pour les compétences professionnelles de l'individu. En tête de la pyramide se place le besoin de s'accomplir. Ce besoin, dit Maslow est au sommet des autres besoins et est, en quelque sorte, l'ultime objectif de l'individu : se réaliser, se développer, s'épanouir, au delà des besoins matériels.

Les actions des individus seraient donc motivées par tous ces besoins. Alors quel rôle la motivation joue-t-elle dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? La motivation d'apprendre une langue est-elle liée au besoin de sécurité, c'est-à-dire ici d'organiser sa vie en apprenant une langue étrangère de façon à obtenir un poste professionnel garantissant une

stabilité économique ? Ou s'agit-il plus d'un besoin d'appartenance ou l'individu est à la recherche d'une intégration à certains groupes linguistiques ou même sociaux ? L'apprentissage de la langue est-il motivé par le besoin de reconnaissance si en parlant une autre langue l'individu peut gagner l'admiration, les félicitations ou les encouragements de son entourage pour ses efforts et ses réussites ? Ou encore, est-il question ici de réalisation de soi et de développement personnel lorsqu'un individu entreprend d'apprendre une langue ?

Dans le cadre d'un apprentissage d'une langue, Dörnyei parle de la motivation comme la force principale qui nourrit le processus d'apprentissage.[354] Selon lui, l'apprenant a besoin de cette force pour maintenir l'apprentissage de la langue, un processus long et parfois ardu. Le cas d'un apprentissage des langues en milieu scolaire est particulier dans la mesure où les élèves ne choisissent pas, tout au moins au début d'un cursus général, d'apprendre une langue étrangère. La langue étrangère fait partie du programme scolaire et est donc, de ce fait, imposée comme discipline. Peut-on alors parler de motivation ? Nous notons alors plusieurs arguments possibles.

Face à un apprentissage imposé d'une langue étrangère, les besoins de l'élève ne sont pas pour autant diminués ou déplacés. Les représentations de la langue étrangère et de la formation scolaire formulées par son entourage peuvent fortement influer sur les besoins de l'élève : l'importance de la langue étrangère dans sa vie prend forme, en partie, à travers les images que d'autres projettent (famille, enseignants, pairs). L'attitude de l'élève vis-à-vis de son apprentissage dépendrait donc de son entourage. Le besoin de sécurité peut être plus ou moins fort selon l'importance accordée à la langue et son rôle dans l'établissement de la réussite scolaire et sociale immédiate et future. Le regard posé sur la langue étrangère par l'élève déterminera sa place dans la satisfaction d'autres besoins. Par exemple, le besoin d'appartenance est fort chez l'enfant à l'école primaire, et est encore plus présent chez l'adolescent. L'apprentissage de la langue étrangère peut être donc un moyen pour l'élève de tisser des liens sociaux au sein de l'école (appartenance club de langues, participation activités linguistiques, affiliation au groupe de 'ceux qui réussissent').

Cependant, si l'importance accordée à la langue étrangère est moindre, et cela pour diverses raisons, son apprentissage peut être considéré comme étant inutile à l'assouvissement du besoin de l'appartenance ainsi qu'à celui de réalisation de soi. Dans ce cas, le caractère inutile de la langue étrangère dans l'accomplissement de l'élève en tant qu'individu peut se

[354] Dörnyei, Zoltán. *Motivation in second and foreign language learning*.

manifester par un manque de motivation chez l'élève et un échec scolaire dans cette discipline.

Dans le cas mentionné, les besoins de l'élève sont présents, mais soit ils ne sont pas assez forts pour que l'élève s'investisse dans l'apprentissage de la langue, soit ce dernier considère que la langue ne lui est pas utile. Il satisfait alors ses besoins dans d'autres domaines ou disciplines. Toutefois, même dans ce cas, nous ne pouvons pas écarter le besoin de communiquer qui est présent chez tout être humain, le besoin de rentrer en contact avec l'autre. Maslow le place, dans sa pyramide, dans le besoin d'appartenir. Le besoin de rentrer en contact avec l'autre, en classe de langue, souvent ne trouve pas de répondant. Cela est dû tout simplement au fait que, bien trop souvent, les cours de langue restent dans le cadre de la classe où tout le monde parle (de manière générale) la même langue. Effectivement, utiliser une langue étrangère avec des personnes de son entourage avec qui on peut plus efficacement communiquer dans une langue commune, représente peu d'intérêt. L'individu, comme dit Dörnyei, doit être fortement motivé et doit pouvoir maintenir cette motivation tout au long du processus d'apprentissage. Des échanges avec des locuteurs de la langue étrangère peuvent donc stimuler ce besoin de communiquer, provoquant un éventuel effort de la part de l'élève.

Un troisième cas de figure est à considérer. Nous devons envisager la possibilité selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère répondrait principalement aux deux derniers besoins de la pyramide de Maslow, le besoin de reconnaissance et le besoin d'estime de soi. Certains individus vivent sans assouvir ces deux besoins. Chez eux, la motivation pour apprendre une langue étrangère peut être réduite.

La motivation en classe de langue est une question complexe. Dans le cadre de cette étude nous parlons de la motivation des élèves de la classe de maternelle en termes de manifestations concrètes d'une attitude positive vis-à-vis de la langue étrangère. Pierre Vianin, dans son ouvrage sur la motivation scolaire,[355] donne une liste de comportements d'un élève motivé :

1. Il écoute en classe (par exemple, réagit tout de suite à une question posée ou à une consigne ; ne manifeste aucun écart d'attention; garde le contact visuel avec l'enseignant, etc.).

[355] Vianin, Pierre. *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre?*

2. Il participe à la vie de la classe (en posant des questions ou en intervenant régulièrement, par exemple).
3. Il travaille de manière autonome.
4. Il réagit rapidement à l'activité proposée (temps de réaction pour, par exemple, sortir ses affaires).
5. Il persévère dans la tâche malgré la difficulté.
6. Il manifeste un bon niveau d'activité (vitesse de lecture, temps de travail, vitesse de résolution de problème, etc.).

Pour mesurer la motivation des élèves, nous avons analysé les enregistrements audiovisuels des séances TPRS.[356] Dans ces enregistrements, nous avons relevé la présence de quatre points communs qui répondent aux critères de Vianin pour l'ensemble du groupe.

1. Le taux de participation

Le taux de participation est demeuré fort sur la durée du projet. Les élèves ont d'ailleurs exprimé une forte déception à la clôture du projet de langue. Nous avons noté les remarques sur la participation dans notre journal de bord :

> « Les enfants se proposent de venir devant la classe donner des consignes, lèvent la main pour participer et pour trouver des réponses, corrigent les camarades quand ils pensent que l'un d'entre eux a fait une erreur, crient les réponses en pleine séance, demandent de rechanter une chanson ou de jouer un jeu qu'on aurait joué lors d'une autre séance ». (16 janvier 2012)

> « Les élèves participent physiquement. Ils crient les réponses (élève : « c'est moi qui crie le plus fort ! ») ou répètent des mots et des consignes. Je dois leur demander de chanter moins fort pour ne pas perturber les classes à côté ». (30 janvier 2012)

Nous avions anticipé une forte participation en début de projet avec une éventuelle baisse d'intérêt de la part des élèves une fois qu'ils se seraient familiarisés avec la nouveauté de l'activité. Dans son ouvrage « Fluency through TPR Storytelling »,[357] l'auteur de l'approche TPRS, Blaine Ray, décrit ses premières utilisations de l'approche TPR (Total Physical Reponse) et les difficultés qu'il rencontre : les élèves s'accrochent au début mais, au bout de

[356] Les séances ont été enregistrées du 28 novembre 2011 au 02 avril 2012.
[357] Ray, Blaine; Seely Contee. *Fluency through TPR Storytelling : achieving real language acquisition in school*.

quelques mois, ils décrochent et perdent intérêt pour ce qu'il propose. L'auteur remarque que le niveau d'énergie baisse dans l'exécution des commandes TPR.

Nous avons observé plutôt le contraire : le taux de participation des élèves aux activités en anglais était fort en début de projet, puis a augmenté progressivement sur la durée du projet. Nous pensons que cela pourrait s'expliquer par le fait que les enfants étaient plus à l'aise d'une part avec notre présence et, d'autre part avec le vocabulaire en anglais. Ils pouvaient utiliser leurs connaissances acquises sur les derniers mois dans les activités du présent.

Les images qui suivent montrent une participation très tôt dans le projet, participation qui s'est accrue avec le temps. Cette baisse d'énergie dont parle Ray, nous la constatons plus dans les situations où c'est un autre enfant qui donne les commandes à la classe.

Séance du 05 décembre 2011 : les élèves jouent à un jeu interactif du logiciel Genki English® suite à une activité TPR. Ces activités les familiarisent avec le vocabulaire dont ils auront besoin pour les activités TPRS dans les mois qui suivent.



Séance du 26 mars 2012 : les élèves participent à la création d'une histoire TPRS en utilisant le vocabulaire qu'ils ont acquis au cours des mois précédents.



2. L’écoute/l’attention

Selon Vianin, l’élève motivé écoute en classe, son attention est centrée sur l’activité et il n’est pas facilement distrait. Nous avons donc observé l’attention des élèves au cours des séances sur toute la durée du projet. L’écoute et l’attention sont liées au taux de participation. Plus l’élève écoute et est attentif, plus il y a des chances qu’il participe activement dans les activités de la classe. Et, plus le taux de participation est élevé, plus l’attention de l’élève est susceptible d’être retenue par ce qui se passe dans la classe. Dans les images qui suivent, l’attention des élèves est retenue par l’activité TPR : ils participent et demandent de venir devant le groupe. Nous n’avons pas remarqué de changement significatif dans l’attitude des élèves sur ce point : pas de lassitude ou de dissipation de l’attention.

Séance du 16 janvier 2012 : nous débutons la séance avec une mise en marche TPR.



Ensuite, les élèves prennent le relais et donnent les consignes au groupe.



3. L’effort fourni (persévérance face à la difficulté)

La motivation de l’élève peut être mesurée par son attitude vis-à-vis des difficultés qu’il rencontre dans son apprentissage de la langue étrangère. La volonté d’essayer et de réessayer, de persévérer face à la difficulté est un indice de la motivation. Ce facteur est moins évident à observer à l’échelle de la classe. Le problème est dans l’identification de ce qui peut être nommé un effort. Est-ce systématiquement un signe extérieur de la mise en œuvre de ses forces physiques ou intellectuelles ? Par exemple, peut-on dire de l’élève qui ne parle pas en cours de langue qu’il ne fournit aucun effort ? Nous prenons donc la participation et l’attention comme signes de l’effort fournit. Par la participation, nous entendons toute manifestation physique et/ou verbale de contribution au cours de langue. L’attention implique, comme nous l’expliquons plus haut, une certaine concentration vis-à-vis des activités de langue et une application dans l’exécution des consignes. Lorsque nous prenons en compte ces éléments, l’effort fourni est à la fois l’application de l’élève face à une tache donnée, et sa participation plus ou moins constante sur la durée du projet. Globalement, au niveau de la classe, le taux d’effort est élevé. Mais, à l’échelle individuelle, nous remarquons une baisse dans l’effort consenti à accomplir une tâche. Par exemple, lorsque l’élève est seul face à la difficulté, il demande de l’aide plus rapidement et abandonne plus vite que lorsqu’il est en groupe.

4. L’entraide et l’interaction

L’interaction des élèves avec l’enseignant et entre eux en cours de langue est un élément clé dans la mesure de la motivation. Comme avec la participation, les échanges entre élèves sur le sujet qu’ils sont en train d’étudier dans la langue étrangère sont une manifestation d’intérêt pour l’activité en cours. Nous constatons ce comportement dans la classe de maternelle où nous avons travaillé. Par exemple, pendant les activités, nous remarquons que lorsqu’un élève fait une erreur, d’autres le corrigent. Ou encore, lorsqu’un élève prend la parole, s’il hésite ou semble ne pas connaître la réponse le reste de la classe commence à proposer des réponses en criant ou en incitant l’élève à donner telle ou telle réponse. Nous remarquons également que les élèves se corrigent entre eux sur la prononciation lorsqu’ils estiment qu’un mot n’est pas bien dit. L’extrait de l’analyse de l’enregistrement vidéo de la séance du 16 janvier 2012 en donne un exemple.

Z	T	M
Ok. T first and then A ok ? (*Il s'assied*). Ok! T is going to give us instructions.		
	Stand up ! (*Les élèves se lèvent*) Sit down ! (*Les élèves s'asseyent*)	
		Sit <u>*down*</u> ! (elle répète après l'élève T et met l'accent sur le mot '*down*' en allongeant l'énoncé comme si pour corriger T avait fait une erreur de prononciation)

3.3.4.2.1 Discussion des résultats

3.3.4.2.1.1 La question de la motivation chez le jeune enfant

La question de la motivation chez le jeune enfant, nous l'avons vu, est plutôt complexe. Pouvons-nous réellement parler de motivation lorsque l'enfant, de manière générale, semble approcher les nouvelles choses avec curiosité et qu'il s'engage aisément lorsqu'il s'agit d'activités de caractère ludique ? Aussi, comment expliquer ce transfert d'attention immédiate de l'enfant d'une activité qui semble lui plaire à une autre qui lui est proposée ? Peut-on considérer que ce choix de changer d'activité traduit une baisse dans la motivation pour l'activité délaissée ? Ces réponses se trouvent-elles dans les théories du développement de l'enfant : le temps de concentration de l'enfant, et ses besoins spécifiques, celui du jeu par exemple (Ferran *et al.* 1978). Ces « comportement expressifs » traduisent-ils simplement le fait *d'être*, état de l'individu qui *est* et qui fait sans chercher à atteindre un but (Maslow 1970) ? Leur définition trouve résonance dans ce que nous pouvons observer dans les jeux d'enfant :

> « The expressive behaviors tend to occur when people are being themselves, developing, growing and maturing, not going anywhere (in the sense, e.g., of social climbing), not striving in the ordinary sense of straining and trying for a state of affairs other than that in which they are ».

L'impact de l'environnement sur le comportement est toutefois à prendre en compte. Les enfants à l'école ne sont plus simplement des enfants ; ils ont également le statut d'élèves et

ils en ont conscience quel que soit leur âge. La distinction entre le monde extérieur et le monde scolaire, entre la maison et l'école, est claire. Les attentes sont différentes et, par conséquent, les comportements doivent s'adapter. L'élève de quatre ans peut être motivé par une activité en forme de jeu pour le plaisir que jouer lui procure, mais, également sa motivation peut être influencée par le désir de « gagner », d'avoir des points, de plaire à l'enseignante. Ainsi, la question de la motivation de l'enfant trouve tout son sens dans le cadre de cette étude en milieu scolaire.

3.3.4.2.2 L'intérêt de l'approche TPRS

TPRS présente des atouts sûrs pour un enseignement des langues à l'école maternelle et élémentaire. En premier lieu, comme nous avons vu dans le cas de ce projet en classe de maternelle, l'initiation à la langue étrangère passe tout d'abord par le TPR qui met l'élève en mouvement. En partant de la théorie selon laquelle l'enfant apprend mieux lorsque ses capacités psychomotrices sont engagées (Asher 1968), l'approche TPR semble répondre aux besoins d'un enseignement des langues aux jeunes élèves, ainsi qu'à d'autres groupes d'âge. En effet, l'approche, dans sa mise en application, prend comme modèle le processus naturel par lequel l'enfant apprend sa première langue. L'enfant apprend par la manipulation des objets qui l'entourent, par une mise en situation permanente de son entourage qui lui fournit de l'input compréhensible continu sans attendre de lui un retour en production orale. Les auteurs Richards et Rodgers expliquent à propos de l'approche TPR :

> « Orchestrating language production and comprehension with body movement and physical actions is thought to provide the conditions for success in language learning ». [358]

Ce succès vient, en partie, du fait que dans la classe de TPR l'emphase est placée sur la compréhension et non pas sur la production. Asher explique que l'enfant, en contexte d'acquisition de sa première langue, répond à l'adulte avec des actions, non pas avec des mots. En quelque sorte, il intègre la structure de la langue en la mémorisant avec son corps. Il crée des liens directs entre la langue et sa réalité perceptible et tangible. Dans cette même idée, l'élève en classe de TPR reçoit de l'input ciblé et on ne lui demandé pas de produire dans la langue. L'enseignant lui laisse le temps de comprendre et d'assimiler la structure de la langue par des actions. Cette manière de procéder a pour résultat une diminution du stress lié

[358] Richards, Jack C. ; Rodgers, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. p. 23.

à la demande prématurée d'expression orale souvent présente dans les cours de langues dits traditionnels.

En second lieu, selon James Asher, l'utilisation des actions pour enseigner la langue étrangère présente des avantages cognitifs. En fait, explique l'auteur, TPR fait appel principalement à l'hémisphère droit du cerveau. Dit-il, « *The right side of the brain is non-verbal (mute), non-critical, and pattern-seeking* »(Asher 2001), tandis que l'hémisphère gauche est critique, analyse toute nouvelle information, et décide de son utilité avant de l'accepter ou de la rejeter. Face à de nouvelles informations donc, l'hémisphère gauche procède à un traitement et, s'il trouve ces éléments incompatibles avec ce que le cerveau connaît déjà, c'est-à-dire que cela ne correspond pas à la réalité, ces informations sont rejetées comme étant des 'mensonges'.

Or, l'enseignant d'une langue étrangère, dit Asher, donne tout le temps des informations nouvelles aux élèves. Par exemple, le cerveau d'un élève français peut avoir du mal à accepter le mot « *door* » en anglais parce que ce même objet est déjà répertorié dans le cerveau sous le nom de « *porte* ». En résumé, la façon dont les informations sont présentées par l'enseignant et l'approche utilisée auront une influence significative sur la façon dont l'élève accepte et assimile ces informations parce que souligne Asher, le fait que l'enseignant dise qu'un *chat* est appelé « *cat* », n'est pas suffisant pour que l'hémisphère gauche l'accepte. Le côté critique du cerveau exige des preuves de la véracité des affirmations de l'enseignant : « *assertions by the instructor are not enough. The student's brain will insist that each assertion be proved* » (Asher 2001). Alors, avance l'auteur, l'enseignant doit cibler, par sa pédagogie, l'hémisphère droit du cerveau parce que les informations sont plus facilement acceptées par le côté droit du cerveau qui ne s'oppose pas à la nouveauté. Une fois l'information acceptée, la mémorisation des éléments acquis est beaucoup plus pérenne (Asher 2009). Ray et Seely conseillent aux enseignants de débuter l'enseignement de la langue avec l'approche TPR avant d'introduire les histoires.

Le recours aux actions pour apprendre une langue a comme résultat un fort taux de compréhension chez les élèves même chez les apprenants débutants comme dans le cas de notre étude. La compréhension immédiate augmente la confiance en soi de l'élève qui se voit réussir tout de suite. Son niveau de stress face à la nouveauté diminue car elle est plaisante. Aussi, ceci alimente une motivation positive qui est vitale pour la suite des apprentissages. L'image positive est renforcée par le fait que, dans un cours de langue TPRS, l'enseignant crée des histoires avec la classe en se servant d'éléments de la vie quotidienne des élèves. Les

histoires sont donc personnalisées, ce qui a un effet positif sur la mémorisation du vocabulaire à long terme, affirment Ray et Seely qui citent Asher :

> « My hypothesis is that comprehensive input with *high believability* will produce long-term memory compared with short-term memory for *low believability* input. The Total Physical Response works because it is *comprehensive input with high believability* since we create intimate, personal experiences for students (1996 : page 3-67) ».

Asher soutient ici que plus l'input compréhensible est crédible pour les élèves, plus la mémorisation est pérenne. TPR et TPRS tentent alors d'utiliser de l'input compréhensible qui se rapproche de la réalité des élèves. Nous avons fait de même lorsque nous avons créé l'histoire avec les enfants. Les enfants ont choisi par exemple de donner à la fille de l'histoire le prénom d'une des élèves de la classe.

L'approche TPRS permet de fonctionner selon un système d'échafaudage qui facilite l'observation de la progression des élèves et le contrôle sur les contenus cibles. En partant d'une base très simple comme le TPR, le vocabulaire et les formes syntaxiques les plus simples de la langue sont introduits. Ensuite, d'autres formes plus complexes peuvent être introduites toujours dans la forme des histoires. L'utilisation des approches TPR et TPRS en classe de langue peut d'ailleurs faciliter l'enseignement fondé sur l'approche actionnelle. Cette dernière s'appuie sur l'accomplissement de tâches par les élèves, allant du plus simple au plus complexe, pour aboutir à un projet complexe commun. Les élèves doivent savoir s'exprimer sur des choses non tangibles comme leurs émotions, par exemple. Débuter le cours de langue avec TPR permet, alors, de développer progressivement la complexité des tâches et d'introduire de nouveaux éléments linguistiques et culturels sans entamer la réussite de l'élève.

3.3.4.2.3 Limites de l'approche TPRS en classe de maternelle

TPRS présente certaines limites dans le cadre d'un enseignement des langues au jeune enfant:

1. *Investissement* : L'approche demande un investissement très important au niveau du temps parce que les ressources sont souvent créées par l'enseignant lui-même qui doit faire preuve de beaucoup d'imagination. Dans une classe où les enfants sont plus âgés, les élèves peuvent travailler seuls pour élaborer d'autres versions d'une histoire qu'ils connaissent déjà. L'enseignant peut ensuite utiliser toutes les histoires différentes

comme ressources pour les séances à venir. Ainsi, les élèves sont impliqués de façon active dans leur apprentissage et leur travail est valorisé. En section de maternelle, ce travail se fait en groupe avec l'enseignant qui guide les élèves. Le jeune enfant prend plus de temps pour assimiler du vocabulaire que l'adolescent ou l'adulte. De ce fait, l'enseignant doit fournir le vocabulaire ainsi que les structures linguistiques nécessaires pour créer une nouvelle histoire.

2. *Particularités d'un apprentissage chez le jeune enfant* : l'enseignant doit être conscient du fait que le jeune enfant est plus dans l'action que dans l'abstraction, et qu'il a besoin d'agir bien longtemps avant de s'exprimer oralement dans la langue.

Pour cette étude, nous avons dû donc prendre en compte les inconvénients liés à l'apprentissage de la langue chez le jeune enfant. Frédéric Bablon (Bablon 2004) énumère plusieurs de ces inconvénients :

- *Niveau de conceptualisation* : « Plus l'enfant est jeune, moins le niveau de conceptualisation est élevé. Cette évidence implique des capacités d'analyses réduites, même si elles existent. Le jeune enfant aura alors beaucoup plus de difficultés à segmenter, et donc à produire dans la langue étrangère dans le laps de temps hebdomadaire très court où il sera exposé à cette langue uniquement à l'oral (bien entendu, il n'est pas question ici d'enseignement de l'écrit) ».
- *Temps d'adaptation* : « La progression élaborée par l'enseignant doit tenir compte du « temps » nécessaire à l'enfant pour développer ses compétences : prendre le temps de repérage, prendre le temps de la mémorisation, de la consolidation (avec un rebrassage fréquent des notions abordées), de la qualité de la reproduction phonologique ».
- *Capacité réduite de concentration* : Ce paramètre implique des stratégies didactiques spécifiques dans la mise en place des activités proposées ».

Par exemple, nous constatons un taux de participation nettement plus élevé lorsque les élèves fonctionnent en groupe que lorsqu'ils sont seuls avec l'enseignant en situation d'évaluation. Dans ce dernier cas, ils ont plus de mal à se souvenir du vocabulaire utilisé lors des séances TPR. Par exemple, lors de la séance TPR, les élèves exécutent toutes les actions sans difficulté et sont capables d'aller devant la classe pour donner des consignes aux autres. Or, lorsqu'on demande à ces mêmes élèves de répondre à la question « *How are you ?* », ils ont

plus de mal à se souvenir du vocabulaire et répondent en français. Certains ne répondent pas ou répondent d'un signe de la tête.

3. *Ressources* : Il existe peu de ressources pour cette approche : elles sont principalement vendues par l'auteur même de l'approche, et elles ne sont pas toujours disponibles pour les très jeunes enfants.

4. *Critères pour une application de l'approche* : Comme pour toute méthode, TPRS a des critères qui la définissent. Un de ces critères est la répétition du vocabulaire cible un certain nombre de fois pendant la séance, soit une cinquantaine de fois, pour assurer l'input constant de ce vocabulaire. Cela peut être fatigant dans le long terme, avec un certain manque de naturel ou de spontanéité surtout si l'enseignant se focalise sur ce critère de répétition.

5. *Risque de redondance*: Construire des histoires cours après cours peut donner un ton rébarbatif au cours de langue.

3.3.5 Limites et contraintes de la recherche

Dans toute recherche sur le terrain, le chercheur est inévitablement confronté à des difficultés. Certaines difficultés peuvent être anticipées, d'autres surviennent au fur et à mesure que l'étude avance. Par exemple, pour des enquêtes dans certains milieux fermés, le chercheur sait d'emblée qu'il devrait très probablement faire face à des refus d'entrer dans le groupe, à des attitudes hostiles des membres du groupe qui peuvent rendre difficile le recueil des données, ou même à des comportements agressifs ou violents selon le groupe qu'il étudie. Il appartient au chercheur d'être conscient des éventuels risques liés au terrain qu'il souhaite d'étudier, et de savoir qu'il rencontrera d'autres obstacles pour lesquels il devra trouver solution au fur et à mesure qu'ils se manifesteront.

Lorsque nous avons cherché une école volontaire pour participer à l'étude, nous avons défini un périmètre géographique à l'intérieur duquel nous allions travailler.

La première chose que nous soulignons dans les limites d'une telle expérience est le facteur temporel. Il est évident que, pour pouvoir évaluer les effest d'un tel projet, l'expérience devrait s'étaler sur plusieurs années. Cela permettrait d'explorer véritablement, en temps réel, la transition de l'enseignement des langues vers un enseignement bilingue. Ceci ne veut point

dire que les présents résultats ne sont pas exploitables. Seulement, il est essentiel de prendre en compte le contexte dans lequel ils ont été recueillis lors de leur interprétation. Ceci veut dire simplement qu'il faut garder une certaine humilité et modestie lorsqu'il s'agit de traiter les résultats. Il ne s'agit pas de timidité scientifique, mais nous ne pouvons pas prétendre à une généralisation d'un enseignement bilingue uniquement à partir de ces résultats. Cette réserve n'empêche pas d'avancer, peut-être avec audace, que les résultats de cette expérience, liés à ceux de nos recherches précédentes (Royer 2009), sont assez concluants sur la durée du projet pour présenter un intérêt certain dans la perspective d'un futur enseignement bilingue.

Nous devons également prendre en compte les contraintes temporelles que l'établissement a dû nous imposer pour le projet à cause du programme scolaire. Nous ne pouvions avoir qu'une demi heure par semaine et par groupe. Nous avons su profiter au mieux du temps accordé en réunissant les deux groupes pendant une heure.

TPRS et l'enseignement des langues étrangères en classe de maternelle : quelle conclusion ?

Nous constatons, avec cette étude, qu'il y a certaines difficultés dans l'enseignement des langues au jeune enfant. Mais, comme le conseille Bablon, « l'enseignant doit se montrer patient et profiter pleinement des avantages de la précocité : l'enfant apprend moins vite que l'adulte, mais d'une manière plus durable si on lui donne réellement le temps ».

Nous estimons que l'approche TPRS s'adapte à un enseignement des langues au niveau maternel et élémentaire. Grâce au principe d'échafaudage, elle permet à l'élève débutant d'acquérir rapidement du vocabulaire dans la langue, en lui donnant des éléments de base puis en l'amenant à développer ses compétences langagières en ajoutant , petit à petit, d'autres éléments à la fondation. Dans ce sens, TPRS peut tout à fait constituer une base pour une transition vers un enseignement bilingue. En effet, dans un enseignement bilingue les contenus sont enseignés dans la langue étrangère ; l'élève travaille dans un contexte où la L2 a du sens pour lui. Cela est un des principes clés de l'approche TPRS : l'apprentissage passe par l'action. Le passage du cours de langue TPRS vers un enseignement d'une matière dans la langue, l'éducation physique et sportive par exemple, s'opérera bien plus aisément que la transition d'un cours de langue traditionnelle vers un enseignement bilingue. Nous pensons, toutefois, qu'il convient d'utiliser l'approche dans une perspective d'enseignement plus

éclectique, c'est-à-dire en association à d'autres approches comme l'approche actionnelle ou CLIL/EMILE par exemple.

3.4 Synthèse des trois temps de la recherche

Quelle est l'importance des résultats d'une étude de cas en atelier de langue périscolaire dans le cadre des propositions pour un enseignement bilingue scolaire ? Quel lien existe-t-il avec un enseignement des langues à l'école préélémentaire ? Le terme « système éducatif » désigne généralement, dans notre société actuelle, le système scolaire traditionnel, avec l'école, au sens large du terme, jouant un rôle central et incontournable. Au fil du temps, chercheurs et intellectuels en éducation ont compris qu'ignorer le rôle d'autres institutions dans l'éducation représentait une perte importante pour l'évolution même de nos manières d'éduquer et d'appréhender le fait éducatif. Nous pouvons donc poser la question de la manière suivante :

Education = école ? ... *Eduquer = éducation formelle ?*

On sait aujourd'hui que la réponse dans ces deux cas est négative, que la place occupée par les institutions non scolaires est importante dans l'éducation de l'individu et que l'éducation non formelle et l'éducation informelle jouent un rôle que les différentes associations[359] et les organisations internationales chargées de l'éducation n'ignorent pas et sur lesquels elles s'appuient pour le développement de l'éducation dans le monds. Ce sont des *systèmes extérieurs.*

Nous concluons alors cette partie avec une citation de Coombs (Perez *et al.* 2000) qui définit le système d'éducation comme étant :

> « …non seulement l'ensemble des divers degrés et types d'enseignement scolaire (primaire, secondaire, post-secondaire, général et spécialisé) mais aussi tous ces programmes et processus organisés d'éducation et de formation qui sont en marge de l'enseignement proprement dit et que nous appelons éducation non scolaire… Réunies, toutes ces activités d'éducation scolaire et non scolaire représentent l'effort global et organisé d'éducation d'un pays, quel que soit leur mode de fonctionnement et d'administration. »

L'enseignement des langues n'est pas seulement une affaire de l'école. La plupart de nos concitoyens qui maîtrisent les langues étrangères n'ont pas acquéri leurs compétences

[359] *Cf.* http://www.cemea.asso.fr/pdf/educationformellenonformellefrancais.pdf .

uniquement dans le cadre d'un enseignement formel ; ils ont approfondi leurs connaissances à l'étranger dans le cadre d'échanges linguistiques ou dans des institutions privées spécialisées ou encore par des contacts amicaux ou professionnels avec des étrangers.

En attendant la mise en place d'un système éducatif bilingue/plurilingue pour tous à l'image de ce qui est proposé dans certains pays (Luxembourg, Andorre…), il semblerait qu'il n'y ait pas d'autres possibilités.

Cependant, l'apport de tous ces systèmes mentionnés, intérieurs et extérieurs dans tous les sens du mots, est indispensable lorsque nous définissons ce qu'est l'éducation. C'est en ce faisant que nous pourrons les exploiter pour améliorer l'existant, répondre aux questions, présenter des propositions et envisager des solutions.

Et, c'est pour cette raison que nous allons nous risquer à émettre des propositions et à évoquer des perspectives en ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes à la Martinique et à la Dominique.

IV

UN ENSEIGNEMENT BILINGUE PREELEMENTAIRE :

PROPOSITIONS ET PERSPECTIVES

4. Un enseignement bilingue préélementaire : propositions et perspectives

Dans une étude comme celle-ci dans le champ de l'éducation, qui associe enquête, expérimentation, étude de cas et théorie, la place du chercheur impliqué dans sa recherche est parfois difficile à définir. Ce dernier remplit des rôles multiples, souvent simultanément. Dans notre cas, il s'agissait de garder l'équilibre entre deux rôles principaux, celui de l'étudiante-chercheure et celui de l'enseignante de langue étrangère. D'un côté, en tant que chercheure, nous devions nous en tenir à la rigueur scientifique dans le déroulement de la recherche, exposant les théories, soumettant des critiques pertinentes, et les liant à une pratique à la fois expérimentale et analytique qui respectait, elle aussi, une rigueur méthodologique.

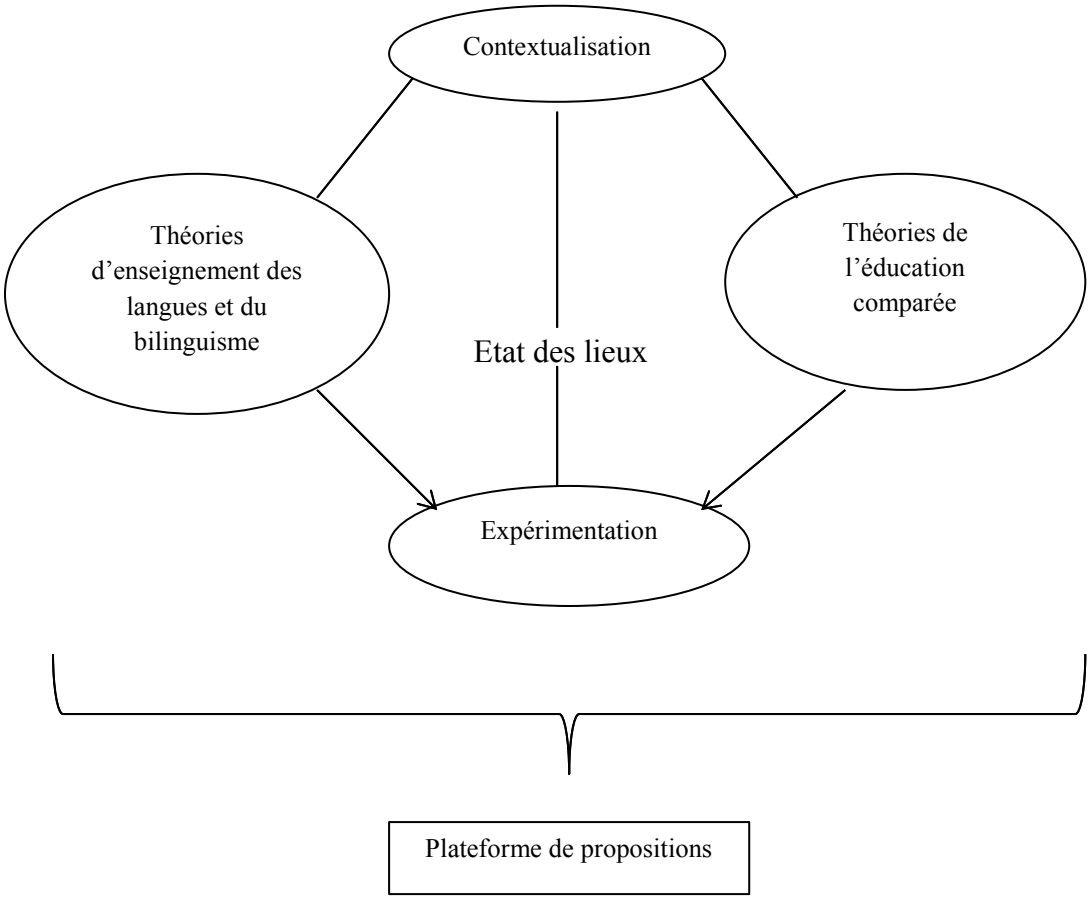
D'un autre côté, nous étions enseignante impliquée pleinement dans une relation privilégiée de pédagogue avec les élèves/enfants avec qui nous travaillions. Cette relation amenait inévitablement à cette subjectivité qui caractérise si souvent les relations humaines. La difficulté ici pour l'enseignant-chercheur (ou le chercheur-enseignant), est de présenter son cas de façon objective en évitant le ton potentiellement militant tout en laissant apparaître l'âme de son travail et la dynamique qui l'anime. Il s'agit alors de proposer sans imposer, de traduire la nécessité d'agir sans forcer, de se hâter sans s'adonner au discours du désespoir. De bout en bout, la délicatesse doit traverser la démarche du chercheur qui s'applique à soigner sa présentation.

Lorsqu'il s'agit de propositions nous devons prendre en compte la pertinence de celles-ci non seulement pour la problématique de l'étude, mais également par rapport au contexte réduit et global dans lequel l'étude s'est déroulée. Ces propositions doivent trouver leur sens dans la trame de l'étude dans sa globalité. C'est le rassemblement de toutes les composantes de l'étude dans un ensemble cohérent. Ici encore le chercheur se confronte à d'autres défis. Il doit créer, innover à partir de l'existant mais aussi à partir de l'inexistant.

Il est capital que le produit final ait un sens pour, et trouve sa place dans, la réalité. Parce que finalement, le travail de l'enseignant-chercheur dans le champ de l'enseignement des langues s'appuie sur la pratique pour donner sens à la théorie et sur la théorie pour améliorer la pratique. Le fruit du travail se compose donc de la théorie et des données, des résultats et des analyses, des propositions et des perspectives. Néanmoins, il renferme, peut-être avant tout, la vision du chercheur. Une donnée non-scientifique qui alimente la première envie d'interroger

un sujet, de chercher, de comparer, de mener une étude dans toutes les règles de l'art et de soumettre un produit qu'il espère singulière.

La présente recherche a pour objectif d'étudier la place des langues vivantes étrangères et régionales dans le niveau préélémentaire et élémentaire dans les îles voisines de la Martinique et de la Dominique. Nous avons souhaité interroger les enjeux d'une mise en application d'un enseignement bilingue et pour ces deux îles et dans une perspective plus globale et élargie. A partir d'un état des lieux et de projets de langue expérimentaux, nous avons tenté de créer des liens entre concepts théoriques et pratiques d'enseignement des langues. Nous avons scindé ce travail en plusieurs parties que nous avons organisé comme suit :



La plateforme de propositions est l'aboutissement de l'étude, le point culminant vers lequel ont convergé les éléments morcelés de la recherche. Conforme à la physionomie de cette étude, la plateforme de propositions est composée de deux aspects. Le premier est de type discursif, le deuxième est de type pratique. D'un côté, nous présentons un volet pratique ayant pour but de concrétiser la théorie sous la forme de propositions réelles qui peuvent être mise

en place sur le terrain. D'un autre côté, nous nous servons des résultats de notre étude sur le terrain comme base pour ouvrir le discours sur les enjeux d'un enseignement bilingue préélémentaire, en particulier dans le contexte caribéen.

4.1 Propositions pour l'élaboration d'un curriculum bilingue préélémentaire

En préambule, nous soulignons que les propositions présentées dans cette partie ne prendront pas la forme d'un curriculum complet à appliquer et à suivre tel qu'il est proposé. Le curriculum, par sa définition, est bien trop complexe et un tel document nécessiterait un volume écrit à lui seul. Dans cette partie, nous fournissons plutôt le cadre pour le développement d'un curriculum bilingue sous formes de pistes. Ces propositions peuvent être adaptées selon le contexte d'enseignement et les objectifs finaux de cet enseignement. Avant de formuler ces propositions, nous présenterons plusieurs définitions du mot curriculum, définitions qui, signalons-le, ne trouvent pas de consensus dans le domaine de l'éducation. Nous décrirons ensuite, à partie d'une définition choisie, l'organisation du curriculum selon ses différentes composantes.

4.1.1 Le curriculum : quelle définition ?

Il n'existe pas aujourd'hui de définition unique acceptée pour le terme curriculum. De manière générale, le mot renvoie à un ensemble de références d'un programme d'enseignement avec l'accent mis sur les contenus à enseigner, l'organisation et les stratégies d'enseignement, les ressources et l'évaluation. Selon Raymond A. Horn, le terme renferme une multitude de définitions allant du macro – le curriculum est un champ d'étude englobant divers domaines-, au micro – le curriculum prend comme objet un domaine ou un élément de ce domaine. Pour certains, le curriculum est un document, un guide qui fournit des directives aux éducateurs pour l'élaboration de leur programme d'enseignement. Pour d'autres, il s'agit d'un programme d'enseignement qui précise le contenu à enseigner par discipline (curriculum horizontal) ou par niveau scolaire (curriculum vertical) (Horn Jr. 2002). Ces définitions sont bien trop étroites, selon certains, qui critiquent l'exclusion des « pratiques pédagogiques plus ouvertes sur le monde extérieur » (Lenoir, Bouillier-Oudot 2006) ou l'absence de focalisation sur l'apprenant. Dans ce dernier cas, le curriculum peut être « un ensemble d'objectifs ou de

valeurs » qui aboutissent en une expérience d'apprentissage positif pour les apprenants (Wiles 2008).

G. De Landsheere (1979 cité dans Strauven 1996) définit le curriculum de façon concise dans un cadre académique. Il s'agit d'un « ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation), les matériels (y compris les manuels scolaires) et les dispositifs relatifs à la formation adéquate des enseignants » (Strauven 1996). Cette définition est intéressant à notre sens, dans la mesure où elle est synthétique, réunissant plusieurs définitions en une seule. Cependant, nous nous accordons avec Strauven sur le caractère restrictif du mot « instruction » qui suggère une emphase sur l'action pédagogique est non sur l'apprenant. Il s'agit plutôt, pour nous, d'un « ensemble d'actions planifiées pour susciter *l'apprentissage* ».

Le curriculum est dynamique. De réforme éducative en réforme éducative, d'un curriculum à un autre, d'un système éducatif à un autre, les approches, méthodes et contenus varient. Cependant, l'idée motrice et constructrice de tous les curricula reste fondamentalement inchangée. Il s'agit d'élaborer un ensemble d'actions qui structurent les sous-systèmes formels ou informels de l'enseignement et de l'apprentissage, d'une société donnée en fonction des besoins immédiats et de la vision de l'avenir de cette dernière. L'organisation du curriculum et l'articulation de ses composantes dépendent alors de la définition adoptée et des objectifs du groupe qui l'élabore. Cependant, quelle que soit la définition adoptée, qu'elle soit macro ou micro, certaines caractéristiques sont récurrentes (Strauven 1996, Lenoir, Bouillier-Oudot 2006, Horn Jr. 2002) :

- Le curriculum se situe dans un contexte sociopolitique et culturel précis. Par conséquent, il répond aux besoins de la société (du groupe élargi ou réduit).
- Le curriculum reflète, à différents degrés, la 'pensée' de la société, sa philosophie et son orientation en termes de développement social. Le curriculum est un tableau de valeurs sociales.
- Le curriculum est évolutif. Son évolution se fait en fonction des besoins de la société pour laquelle il a été créé. Il est donc objet, à un moment ou un autre, de réforme.
- Le curriculum est élaboré à partir d'un certain nombre d'objectifs précis. Ces objectifs globaux et opérationnels se définissent en fonction du contexte sociétal et des besoins du groupe.

- Le curriculum est indissociable de l'enseignement ou de l'apprentissage

Dans le cadre de cette étude, nous avons adopté la définition du curriculum de G. De Landsheere que nous avons pris la liberté de modifier légèrement. Lorsque nous parlons de curriculum ici, nous parlons donc d'un « ensemble d'actions planifiées pour susciter *l'apprentissage* ». Par souci de clarté, nous déclinons les composantes de cette définition en rapport avec notre étude et nos propositions. Le résultat est une proposition pour un curriculum bilingue intégré dès la première année de l'école maternelle articulé sur quatre axes principaux : un programme d'enseignement intégré (holistique), une diversification des langues proposées, une évaluation adaptée, une formation plurilingue et pluriculturelle des enseignants.

4.1.2 Elaborer un curriculum bilingue pour l'école préélémentaire

Lorsque nous pensons à l'élaboration d'un curriculum au préélémentaire, nous devons prendre en considération les propos de Beacco *et al.* qui dit :

> « Le développement et la mise en œuvre d'un curriculum impliquent un grand nombre d'activités à plusieurs niveaux du système éducatif : niveau international (supra), national/régional (macro), école (meso), niveau de la classe, du groupe d'enseignement ou de l'enseignant (micro) ou même individuel (nano). Ces niveaux interagissent et doivent tous être pris en compte dans la planification curriculaire ».[360]

Lors de la conception du curriculum nous ne pouvons nous arrêter uniquement au jeune enfant, ni à l'enfant tout court. En effet, comme dit Laberge, « les changements apportés en éducation de base dans les prochaines années ne porteront leurs fruits que dans vingt ans ».[361] Il est donc nécessaire de placer le curriculum dans une vision bien plus large avec une projection dans les années qui suivront sa mise en place. Pour cela, les objectifs du curriculum doivent être clairement définis. Ces objectifs sont définis au niveau global (vision sociétale) et local (programme scolaire).

[360] Beacco, Jean-Claude *et al. Guide pour le développement et la mise en œvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. p.7.
[361] Laberge, Diane. *Une nouvelle approche de l'éducation*. p.66.

4.1.2.1 Définir les objectifs du curriculum bilingue

Un curriculum peut être élaboré par l'État pour une mise en place généralisée dans les écoles publiques d'un pays. Il peut également être le fruit du travail d'un petit groupe qui souhaite utiliser ce curriculum uniquement au niveau d'une école. Mais, qu'ils se situent au niveau macro ou micro, les objectifs du curriculum sont toujours définis en fonction des besoins d'un groupe précis. Dans le cas de l'étude présente, l'objectif central est celui d'une éducation bilingue intégrée à l'école préélémentaire. Celle-ci s'étendra à l'école élémentaire et au collège et, dans le temps, inclura le lycée. Nous devons alors prendre en compte un certain nombre de facteurs lors de l'élaboration du curriculum bilingue :

1. Les finalités visées à court terme (programme scolaire, enseignement des contenus, évaluation…) et à long terme (formation des adultes à devenir, projets sociaux, effets socioéconomiques…)
2. Les attentes du programme d'enseignement : les compétences visées et le niveau à atteindre. Une distinction est faite entre les compétences liées aux contenus disciplinaires et les compétences langagières même si celles-ci sont travaillées de manière transversale. Cette distinction permet de mettre en place un enseignement des langues utilisées dans le cadre bilingue.
3. Les modalités d'enseignement qui permettre d'atteindre ces objectifs. Cela comprend la planification technique de la mise en place du curriculum dans une école ou dans une classe : approches, méthodes, techniques, stratégies d'enseignement, pédagogie. Elles impliquent nécessairement la mise en place d'un dispositif efficace de formation pour les enseignants.
4. La cohérence des objectifs : cette cohérence est possible lorsque les objectifs sont harmonisés sous l'égide d'une ou plusieurs approches qui sont associées dans un but précis défini par le curriculum
5. Le contexte sociolinguistique : de la conception à la mise en œuvre du curriculum, les langues parlées dans la société dans laquelle doivent nécessairement être prises en compte. Combien de langues sont parlées par les populations ? Quel est le statut des différentes langues s'il en existe plusieurs ? Quelle est la langue majoritaire ? Dominante ? Dominée? Y a-t-il des élèves de l'école qui ont une langue minoritaire comme langue première ? Quel rôle auront les langues dans le curriculum ? Quelle sera la place des langues dans la mise en pratique du curriculum dans le programme

d'enseignement ? La mise en application d'un curriculum bilingue à la Dominique, par exemple, ne peut se faire sans une analyse approfondie du statut des langues et leurs variétés qui existent dans l'île : le kwéyòl, l'anglais, le kokoy, l'anglais dominiquais. Notre étude montre que, les enseignants souhaitent que l'anglais dominiquais disparaisse de l'école, même s'il est le mode de communication principal des élèves et qu'il est parlé par une grande partie des enseignants. Comment ignorer sa présence à l'école alors qu'elle est la première langue de communication pour la majorité des élèves et des enseignants? Avant même d'élaborer le curriculum bilingue, il faut alors comprendre les moteurs de représentations des différents acteurs car ces représentations ont un impact incontesté sur les contenus du programme d'enseignement et sur la façon dont il est mis en pratique. L'analyse sociolinguistique sert non seulement à donner une image plus cohérente de la situation des langues d'une société donnée, elle permet également de décider, de façon concrète, de l'association harmonieuse des langues entre elles dans un curriculum bilingue et nécessairement interculturel.

6. L'interculturel : le curriculum bilingue doit répondre aux attentes d'une société post moderne dans un monde en pleine expansion, où le mot clé est mondialisation. La présence de plusieurs langues et de cultures à l'école est une richesse qui doit se refléter dans le curriculum, dans les objectifs globaux, dans le programme d'enseignement, dans le choix des dispositifs d'enseignement et dans la formation des enseignants. Inclure les langues des élèves (qu'elles soient majoritaires ou minoritaires) dans le programme d'enseignement est la manifestation concrète d'une acceptation des individus et de leurs cultures. Ceci est le propre d'une éducation à l'altérité où la diversité des langues et des cultures constitue la norme et mène à une meilleure compréhension de l'Autre (Groux 1996). L'attention portée à dimension interculturelle doit être constante afin de préserver cette diversité de façon transversale et systématique dans l'ensemble du curriculum.

4.1.2.2 Définir le contenu du programme d'enseignement bilingue

L'organisation des contenus du programme d'enseignement bilingue peut être définie par le curriculum. Ces contenus peuvent prendre des formes différentes selon les objectifs fixés dans le curriculum. Toutefois, dans la mise en œuvre d'un programme d'enseignement bilingue à

l'école préélémentaire, la forme expérientielle reste le mieux adaptée pour la présentation des contenus. Par expérientiel, nous entendons « un processus durant lequel les participants façonnent leurs connaissances et leurs conceptions par le biais de transactions affectives et cognitives avec leurs milieux biophysique et social ». [362]

Les résultats de notre recherche nous permettent de constater, en accord avec la littérature sur le sujet, que le jeune enfant apprend essentiellement par expérience (Piaget 1977, Beacco *et al*. 2010, Holt 1995). Piaget affirme que « l'expérience est nécessaire au développement de l'intelligence » chez l'enfant. L'auteur conclut, suite à des expériences cliniques menées sur plusieurs enfants, que « l'esprit de l'enfant s'avance, en effet, à la conquête des choses, comme si les progrès de l'expérience supposaient une activité intelligente qui organise celle-ci au lieu d'en résulter ».[363] L'enfant assimile les connaissances non pas de façon passive mais par son activité directe et par les résultats visibles de ses actions sur les objets et les personnes de son entourage. Pour cette raison, le mode expérientiel doit être privilégié pour l'enseignement des contenus du programme et les dispositifs d'enseignement doivent refléter cette dynamique. L'approche Total Physical Response, par exemple, met l'enfant en mouvement, lui permettant de faire un lien direct entre le mot et l'action qu'il est en train de vivre. Dans un enseignement transversal, l'approche TPR peut être utilisée dans les activités qui ont comme discipline la langue même, mais elle peut également servir à associer deux disciplines ou plus dans le programme bilingue, l'éducation physique et sportive et une langue étrangère, par exemple.

Nous détaillons ci-dessous les grandes thématiques qui doivent être incluses dans le programme bilingue expérientiel préélémentaire. Certains de ces éléments sont cités par Beacco *et al*.[364] et font partie des scénarios curriculaires lors de la conception d'un curriculum. Ils sont adaptés à notre projet et serviront de trame pour l'élaboration des contenus du programme d'enseignement. Pour cette raison, nous donnerons plus de détails afin de permettre au lecteur de mieux visualiser les possibilités d'une mise en pratique de ces éléments. Les éléments dans la liste, s'ils sont numérotés, ne sont pas listés de façon hiérarchique.

---

[362] Pruneau, Diane; Lapointe, Claire. *Un, deux, trois, nous irons aux bois. L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement,* p. 241.

[363] Piaget, Jean. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, p.317.

[364] Beacco *et al. Guide pour le développement et la mise en œvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, pp. 48-49.

1. *L'éducation interculturelle* : ceci concerne les contenus relatifs à l'interculturel et à l'altérité. Cet élément doit être l'un des piliers du curriculum bilingue. En effet, si l'enseignement bilingue est défini simplement comme l'utilisation de deux langues ou plus pour véhiculer des enseignements, il implique inévitablement l'enseignement de la culture associée à ces langues. Toutefois, en plus de cela, il demande aussi que la situation sociolinguistique des apprenants soit pensée comme partie intégrante du curriculum. Le programme d'enseignement doit alors permettre à l'enfant de développer son respect et son acceptation de l'Autre à travers des expériences variées qui l'amènent à la rencontre de l'Autre dans des contextes différents. Ces contextes peuvent être créés (travail en groupe, exposés sur différentes cultures, visionnage de film, voyage linguistique, échange de correspondance etc.) ou spontanés (principalement dans les échanges spontanés dans la salle de classe ou ailleurs dans l'école, dans les réactions des élèves face à la différence…). Cet élément correspond à ce que Beacco et al. nomment la «diversité et pluralité linguistique et culturelle ». Les auteurs donnent alors trois groupes d'expériences pour cet élément :

- « expérience pour chaque enfant de l'accueil par l'enseignant (et par les autres enfants) de sa ou ses propre(s) langue(s) et variété(s) linguistique(s) ainsi que de sa propre expression
- expérience de la pluralité des modes d'expression (langues, variétés, « dialectes » et sociolectes) des autres, enseignants et enfants
- expérience des modes de vie de diverses cultures (habillement, nourriture, expression musicale, etc.) »

Toutes ces expériences visent à développer chez l'enfant la compréhension et le respect de l'Autre que ce dernier soit une entité collective (pratiques culturelles et identité collective) ou individuelle (identité et besoins individuels). Le travail autour de l'interculturel et de l'altérité implique tout aussi fortement l'enseignant que les élèves. L'adulte doit s'interroger sur ses représentations et doit se garder, autant que possible de ne pas les laisser transparaître, dans son attitude ou son comportement, des représentations négatives vis-à-vis de certains groupes ou individus. Dans une éducation à l'altérité, l'enseignant a donc tout autant à apprendre que l'élève. Nous soulignons encore la nécessité d'une formation interculturelle pour les enseignants.

2. *L'éducation intégrée* : le mot « intégré » ici désigne l'idée selon laquelle un élément est traité comme faisant toujours partie du tout. Rien ne peut être isolé, pour que le curriculum remplisse ses fonctions il faut une cohésion du Tout. Ainsi, lorsqu'on parle de d'éducation intégrée nous ne faisons pas uniquement référence à des contenus disciplinaires mais nous parlons également des approches pédagogiques qui abordent l'apprenant en tant qu'un individu dans sa globalité. Celui-ci n'est pas seulement élève, il est une personne ayant des besoins spécifiques : spécifiques à son âge, à sa personnalité, à son identité. Une éducation intégrée vise alors à la fois une transversalité dans les apprentissages et le développement de l'élève dans sa globalité. Les compétences travaillées sont multiples et peuvent être généralisées (appliquées à un groupe selon les finalités éducatives du curriculum) ou spécifiques (personnalisées pour répondre aux besoins individuels d'un ou plusieurs élèves). L'un des objectifs d'une éducation intégrée est aussi d'amener l'élève vers une réflexion sur ce qu'il apprend, sur ce qui l'entoure, sur les langues et sur les cultures. Il est évident qu'une éducation intégrée est difficilement dissociable d'une éducation interculturelle car, pour répondre aux besoins de l'individu il faut d'abord comprendre qui il est.

3. *Les langues étrangères et/ou régionales* : dans le cadre d'un enseignement bilingue, il est primordial d'avoir dans le programme, un enseignement ayant comme contenu la langue étrangère ou régionale. Ces contenus visent à développer les compétences langagières et permettent de consolider, dans une démarche transversale, des connaissances acquises dans d'autres disciplines. Au niveau préélémentaire, dans une dynamique d'éducation interculturelle et intégrée, nous proposons une immersion partielle pour les activités en langue étrangère ou régionale. Quelque soit la langue, l'approche naturelle doit être priviliégiée afin de permettre à l'enfant de s'approprier la langue par un processus d'acquisition plutôt que d'apprentissage (Krashen 1982). La langue étrangère ou régionale est donc celle qui est utilisée majoritairement lors de ces activités, la L1 venant compléter cet enseignement dans un but pédagogique bien défini. En fait, la recherche démontre que la présence de la langue maternelle de l'enfant peut être bénéfique car rassurante (Duverger 2009) et peut être utilisée comme outil pédagogique pour

renforcer des notions plus abstraites en langue étrangère ou pour faire des comparaisons entre deux langues ou plus. Dans ce dernier cas, l'élève développe ses capacités métalinguistiques. Nous avons observé ceci chez les deux enfants de notre étude de cas qui se corrigent et s'autocorrigent, donnant des explications en L1 sur la façon dont une chose est dite en L2. Nous avons également observé le développement rapide des compétences métalinguistiques chez certains enfants de la classe de maternelle qui repèrent des erreurs de lexique ou de prononciation en anglais et qui s'autocorrigent ou corrigent les autres. Ces manifestations rappellent l'hypothèse du moniteur de Krashen selon laquelle l'apprenant possède un système de surveillance qui lui permet de repérer et de corriger ses erreurs à conditions qu'il connaisse les règles grammaticales et qu'il ait le temps et la motivation de se corriger. Dans tous les cas, deux choses sont à souligner : 1. l'utilisation majoritaire de la langue étrangère ou régionale favorise l'acquisition de la langue suivant le processus naturel que l'enfant a utilisé pour apprendre sa première langue et 2. L'utilisation de la L1 permet de développer les compétences métalinguistiques de l'enfant, compétences dont il pourra se servir dans d'autres domaines. Développer ses métaconnaissances dans une discipline peut alors favoriser le développement des métaconnaissances dans d'autres disciplines, le cerveau utilisant ces éléments de façon transversale.

4. « *Diversification des formes d'expression* »[365] : la diversification des formes d'expression permet à l'élève de s'exprimer non seulement avec un langage verbal mais aussi avec son corps. Le programme d'enseignement doit être organisé de manière à ce que des lieux d'expression multiples et variés soient créés pour permettre à l'enfant de développer ses capacités psychomotrices, cognitives, sociales, comme le prévoient les objectifs du programme national pour l'école maternelle en France.[366] Ces lieux d'expérience favorisent le développement du langage chez l'enfant et l'expression de son individualité.

[365] Beacco, Jean-Claude, et al. *Guide pour le développement et la mise en œvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle,* p.49.
[366] http://eduscol.education.fr/cid47431/presentation-de-l-ecole-maternelle.html

5. « *Expériences multimodales et multisensorielles* »[367] : l'école préélémentaire prépare l'enfant à bien vivre sa vie d'élève. C'est un lieu de socialisation où l'enfant se découvre et découvre le monde. Il est donc essentiel que les expériences prennent la forme de modalités différentes qui reflètent la réalité à l'échelle de l'enfant, et qui lui permettent de développer ses capacités par ces expériences. Par exemple, l'enfant sera exposé à l'écrit dans des formes différentes : par des affiches dans la salle de classe, par la lecture collective d'histoires, par les dessins qu'il sera amené à faire, par son prénom qu'il apprendra à reconnaître sur le mur puis, plus tard, qu'il apprendra à écrire. L'expérience multimodale et multisensorielle permet à l'enfant de créer des liens entre des modes d'expressions différents en passant d'un mode à un autre, en se servant des sens différents simultanément ou succèssivement. Il pourra donc, comme l'explique Beacco et al., écouter un extrait de musique puis en parler. Ou bien l'écouter, en parler, puis le mettre en mouvement par une danse. L'expérience multimodale est nécessairement une expérience de transversalité qui est particulièrement enrichissante dans le cadre d'un enseignement bilingue. Par exemple, l'enfant peut écouter une histoire dans une langue et en parler dans une autre. Une explication dans une langue sur les effets de la pollution peut donner lieu à une activité en art plastique sur le même thème mais dans une autre langue. Les expériences multimodales et multisensorielles (musique, danse, art, graphisme..) permettent alors à l'enfant de découvrir son monde et de se positionner en tant qu'acteur.

4.1.2.2.1 Quelques repères pour l'organisation du curriculum bilingue

Nous proposons un ensemble de repères qui fonctionnent comme des balises pour l'organisation d'un curriculum bilingue préélémentaire. Nous verrons comment un enseignant en classe bilingue peut légitimer l'utilisation de la langue étrangère pour ses élèves qui sont dans un contexte sociolinguistique où cette langue n'est pas une langue usuelle. Nous évoquerons ici l'importance de la contextualisation des contenus dans le cadre d'un enseignement bilingue et son rôle dans le processus d'acquisition de la langue étrangère chez le jeune enfant. Nous parlerons également de l'importance du jeu dans le processus d'acquisition de la LVE en particulier chez le jeune apprenant. Le choix de la langue à

[367] *Idem.*

enseigner et la place de la langue première sont des questions incontournables dans le cadre de la mise en place d'un enseignement bilingue, auxquelles nous tenterons de répondre.

4.1.2.2.1.1 Assurer la légitimité de la LVE pour l'apprenant

L'enfant est un être de communication. Comme tout être humain, il a besoin de savoir que sa participation à une situation communicationnelle est considérée comme valide et même appréciée de ses interlocuteurs. La langue est médium et outil de communication par excellence, qu'elle soit verbale ou signée. Le message d'un locuteur est souvent accompagné de gestes, d'expressions du visage, et d'autres signes qui servent à compléter le message pour la compréhension de l'interlocuteur. Lorsque l'enfant communique, la langue remplit une fonction précise et immédiate, elle a un but, elle est légitime dans l'instant où elle est utilisée. Sa légitimité est renforcée pour l'enfant par la place de cette langue dans son monde : utilisation par son entourage, place à l'école comme langue de communication etc.

Par légitimité nous entendons le caractère de ce qui a du sens pour l'enfant, ce qui a le droit d'exister en quelque sorte. Lorsque la langue est présente dans le monde immédiat de l'enfant depuis sa naissance (ou très tôt dans sa vie), la question de la légitimité ne se pose pas.[368] En revanche, pour la langue étrangère, si elle n'a pas de sens pour l'enfant, elle ne sera que peu (ou pas) utilisée. Et, pour pourvoir légitimer la LVE pour l'apprenant, l'enseignant doit avoir conscience d'autres facteurs qui rentrent en jeu dans l'élaboration d'un programme bilingue.

4.1.2.2.2 L'importance de la contextualisation dans le processus d'acquisition de la LVE

Dans la légitimation de la langue étrangère en classe bilingue (ou en classe de langue), la contextualisation joue un rôle majeur. D'un côté, elle donne un sens « vrai » à ce qui est dit/fait en L2 et, d'un autre côté, elle rend « réel » la L2. Illustrons le premier cas : en classe l'enseignant demande aux élèves de mémoriser une liste de mots d'action qui figurent sur une carte. L'enseignant traduit les mots pour les élèves : *walk* veut dire marcher, *run* veut dire

[368] La question de la légitimité de la langue première peut (éventuellement) se poser dans certains cas. Dans certains contextes sociolinguistiques, la L1 a un statut de dominé, elle n'est pas la langue d'enseignement. Dans ces cas, si la légitimité de la langue n'est pas établie, cette langue risque de perdre progressivement ses locuteurs, car la transmission de la langue ne sera pas assurée. En Martinique, le créole est légitimisé par son utilisation dans la société. Comprendre le créole permet de comprendre et de participer au fonctionnement d'un système. A la Dominique, cette légitimité n'est pas établie aussi clairement pour le kwéyò et le kokoy. Qui veut parler ces langues, les parle. Mais il n'a nul *besoin* de les apprendre pour participer au fonctionnement de la société.

courir, *jump* veut dire sauter etc. L'enseignant constate, toutefois, qu'en situation d'évaluation les élèves ne retiennent pas le vocabulaire. Un deuxième enseignant, avec les mêmes mots, montre aux élèves les actions et les invite à l'imiter. Il constate que les élèves ont plus d'autonomie lorsqu'il fait exécuter une consigne avec les mêmes mots. Ceci a été notre constat lors de notre projet expérimental en classe de maternelle. Dans le premier cas, les élèves ont plus de difficulté à mémoriser le vocabulaire et ont donc plus de problèmes dans l'exécution des consignes. Ceci est dû en partie au fait que les informations données par l'enseignant sont traitées inconsciemment (ou consciemment)[369] par le cerveau de l'apprenant comme étant fausses. En fait, les objets ou actions traduits par l'enseignant sont déjà répertoriés dans la L1. Afin de résoudre ce conflit dans le processus d'apprentissage l'enseignant, comme dans le deuxième cas de figure, rend les informations « vraies » en passant par la contextualisation. Le cerveau accepte plus facilement une nouvelle information lorsque le corps est engagé et lié de manière active à cette information. L'information trouve alors un sens dans le réel.

Ceci est la deuxième fonction de la contextualisation : rendre réel le contenu enseigné. Les notions de « vrai » et de « réel » sont indissociables l'une de l'autre mais elles ont chacune un sens propre. « Réel » ici signifie ce qui existe dans la réalité. L'enseignant qui fait une action devant les élèves inscrit cette action et le contenu de son cours dans la réalité. Sa parole trouve sa vérité dans l'action qui est en train de se passer. « Vrai » implique une acceptation de la réalité puisque le fait est soutenu par des preuves extérieures, le fait d'accomplir une action en faire partie.

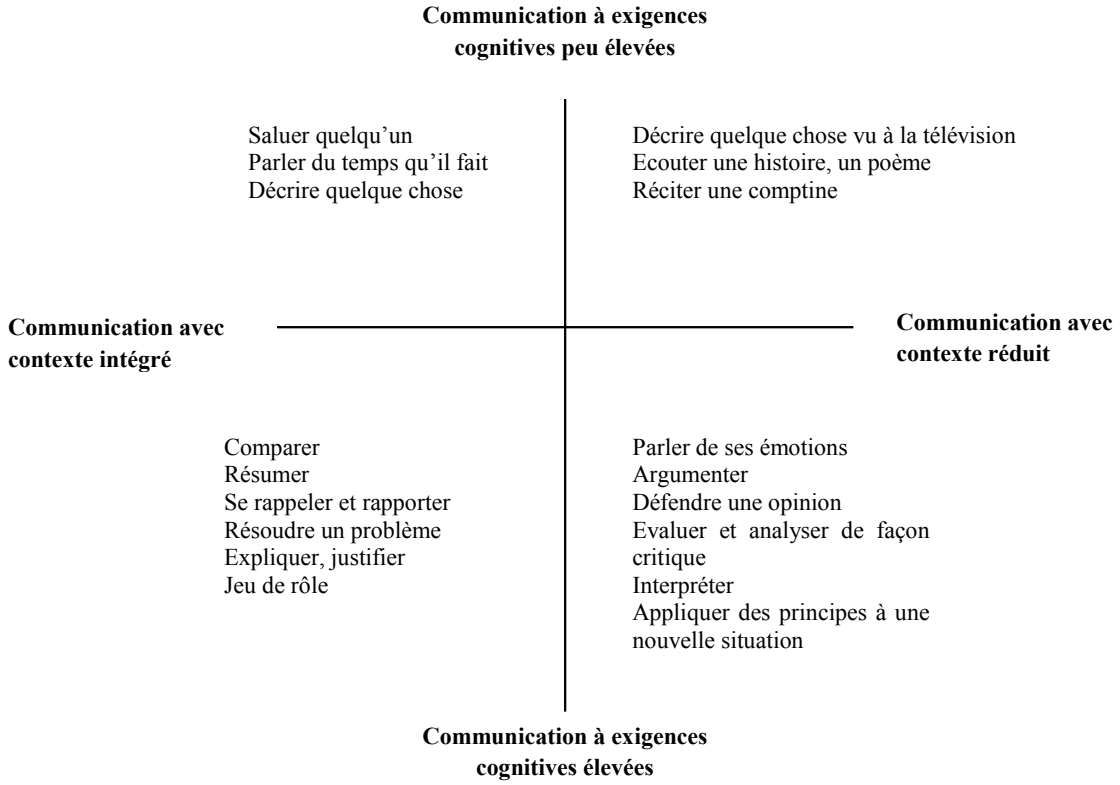
Toutefois, la contextualisation remplit un rôle encore plus important dans le processus d'acquisition de la langue, celui de la mémorisation. Apprendre une liste de mots, même pour l'apprenant adulte est un exercice dénué de sens. Hors contexte, ces mots s'apparentent à du charabia puisqui la mémorisation dans ce cas est peu durable. En revanche, les probabilités d'une mémorisation durable augmentent de façon significative pour l'élève qui aura la tâche de chercher sur les étals du marché ou du supermarché des fruits spécifiques *orange*, *watermelon*, *pineapple*, de préparer ensuite ces fruits dans une activité en classe (salade de fruit, gâteau…), et de donner ensuite son avis lors de la dégustation du plat préparé. La mémorisation est renforcée par l'association des mots à des lieux, des expériences, des émotions et des impressions. La recherche montre que, plus il y a d'informations associées à

[369] A plusieurs reprises, nous avons été interpellé par les enfants qui n'étaient pas d'accord sur notre appellation d'un objet ; « c'est pas un *chair*, c'est une chaise ! ».

un élément archivé dans le cerveau, plus le processus de récupération de cet élément est rapide. L'enseignant en classe bilingue doit avoir conscience de la nécessité de donner aux élèves un contenu hautement contextualisé afin de légitimer l'utilisation de la langue étrangère et de permettre à l'apprenant une meilleure intégration de la L2.

L'importance du contexte est souligné par Cummins qui affirme que, dans un cadre académique, les compétences communicationnelles ne sont pas celles qui sont utilisées dans d'autres sphères de la vie de l'apprenant, comme la sphère familial par exemple. Le langage utilisé est spécifique au contexte scolaire et demande à l'élève une autre manipulation des éléments de la langue (Baker 2010). Alors, dit Cummins, le contenu langagier dans ces situations se place sur un continuum où le contexte peut être *intégré* ou *réduit*, et où la tâche peut demander une communication à exigence cognitive élevée ou peu élevée.

Figure 27 - Contexte et exigences cognitives dans les tâches langagières[370]



Des situations de communication avec contexte intégré impliquent des échanges avec du contenu qui est fortement contextualisé, ce qui facilite la compréhension entre les

[370] Adapté de Cummins, Jim. *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*, p. 68 et Baker, Colin. *Foundations of bilingual education education and bilingualism,* pp. 177-181.

interlocuteurs. Ceci inclut les gestes, expressions du visage, objets etc. Cummins l'appelle la "compétence de base de la communication interpersonnelle" ou *basic interpersonal communicative skills* (BICS); c'est ce qu'utilise l'apprenant débutant dans l'apprentissage d'une autre langue. Cette compétence de base s'oppose à celle qui est nécessaire pour fonctionner dans le cadre académique où le contenu est souvent décontextualisé, obligeant l'apprenant à utiliser d'autres compétences que Cummins appelle la "maîtrise de la langue cognitivo-académique" ou *cognitive/academic language proficiency* (CALP). Toutefois, si selon Cummins l'utilisation de la BICS par l'élève n'est pas une garantie de ses capacités à utiliser le CALP, il est certain que la maîtrise de la première peut aider à développer des compétences dans la deuxième.

Les deux modèles de Cummins sont à utiliser avec prudence, cependant, afin d'éviter une simplification excessive du processus d'acquisition de la LVE et l'applicaiton de ces concepts à toute situation d'apprentissage d'une langue étrangère.

4.1.2.2.3 L'importance des rituels dans l'acquisition de la LVE chez le jeune enfant

Dans l'enseignement, les rituels sont des pratiques qui sont installées dans une routine avec des espaces temporels bien définis. A l'école maternelle par exemple, les rituels sociaux incluent l'appel et les déplacements pour changer d'activité. D'autres rituels marquent le temps de la classe comme la collation, les comptines ou encore la lecture d'histoires. Ces pratiques sont fondamentales dans l'élaboration de tout programme d'enseignement destiné au public du jeune enfant. Sur le plan psychosocial, les rituels établissent un ordre qui rend le déroulement de la journée prévisible pour l'enfant. Ce dernier n'a pas encore conceptualisé son monde en fonction des heures et des minutes qui passent. Il organise alors sa journée sur la base des rituels qui sont pour lui des repères. Ces repères constants contribuent à la création d'un environnement stable et sécurisant. L'enfant qui se sent plus en sécurité développe plus de confiance en lui et peut évoluer dans son monde avec plus d'autonomie. Sur le plan socioéducatif, de manière générale, les rituels sont utilisés avec des objectifs précis. Lors des déplacements d'une activité à une autre par exemple, l'enfant apprend à mieux gérer son stress potentiel lié au changement de lieu. Il doit, en même temps, coopérer avec les adultes et les camarades de la classe en respectant des règles sociales précises. Un autre rituel, la lecture d'histoire peut viser le développement du langage chez le jeune enfant. C'est justement ce

paramètre que nous allons à présent développer en soulignant le rôle des rituels dans le processus d'acquisition de la L2 chez les jeunes enfants.

Pour Gaonac'h, l'acquisition de la langue est bien plus que simplement « apprendre à parler » :

> « Il s'agit d'abord pour l'enfant d'apprendre les *usages*[371] qu'il peut faire du langage dans son commerce quotidien avec le monde. Les *fonctions du langage* dans le déroulement des actions conjointes sont multiples : segmentation des activités ; marquage de début et de fin d'action ; contrôle de la conjonction référentielle ; centration et déplacement de l'attention ; commentaire de l'activité ; mise en valeur de certaines phases de l'action ; marquage du rôle respectif des partenaires de l'interaction, notamment des échanges liés à l'activité. Les *moyens* linguistiques qui remplissent ces fonctions chez le jeune enfant sont, de manière privilégiée, les routines, les rituels liés à des objets, personnes, circonstances »[372]

Les rituels sont donc une pratique fondamentale dans le développement du langage et de la langue étrangère chez l'enfant. L'enfant qui devient sujet pensant dans sa maîtrise du langage, apprend également à maîtriser la langue. Il construit son langage dans les moments rituels dans le cadre familial (repas, toilette, jeux…), puis à l'école (bain de langage, jeux…). Le développement du langage est favorisé ici non pas par la récitation ou par l'utilisation des modèles langagiers figés. Il évolue plutôt par un remodelage perpétuel d'un langage propre à un contexte défini. Par exemple, le déroulement de la collation en classe reste plus ou moins inchangé de jour en jour. Si certains champs lexicaux sont associés à cette activité (formules de politesse, vocabulaire propre à la nourriture…) le langage est tous les jours modifié dans son contenu et dans les échanges entre les individus du groupe.

Dans le cadre d'un enseignement bilingue, le rituel est alors un véritable outil que l'enseignant utilise pour permettre l'acquisition d'un vocabulaire fortement contextualisé et pour favoriser les interactions dynamiques dans des situations communicationnelles authentiques. Selon Krashen, ces routines peuvent produire le langage créatif parce que, dans certains cas « the language acquisition process may "reanalyze" patterns and routines as creative constructions ». [373] Ces processus de remodelage créatifs –et parfois créateurs- peuvent également avoir lieu dans les jeux qui deviennent un outil indispensable dans l'enseignement d'une langue étrangère au jeune enfant.

---

[371] *En gras dans le texte.*

[372] Gaonac'h, Daniel. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, p. 239.

[373] Krashen, Stephen. *Second language acquisition and second language learning*.

4.1.2.2.4 Le jeu de rôle et le rôle du jeu dans l'acquisition d'une LVE chez l'enfant

Dans l'analyse de notre étude de cas, nous avons démontré l'importance du jeu dans le développement de l'enfant et dans son processus de l'acquisition de la langue chez lui. Dans le programme bilingue, le jeu doit occuper une place centrale. Dans le cadre de cette étude nous allons proposer une déclinaison de trois catégories de jeu qui pourraient être utilisées par l'enseignant dans le cadre d'un enseignement bilingue ou d'un enseignement des langues au niveau préélémentaire.

En premier lieu, *le jeu est libre* afin que l'enfant puisse s'exprimer sans contraintes. L'enseignant est ici dans le rôle de l'observateur. L'enseignant réserve un espace dans la salle de classe pour les jeux libres. Dans cet espace il doit y mettre du matériel qui stimule la créativité et l'imagination des enfants. Ce matériel inclut mais n'est pas limité à : des livres en LVE et en L1, des marionnettes, une boîte de déguisement avec des vêtements de tous les jours mais aussi des costumes. L'enseignant peut solliciter la participation des parents pour des dons d'objets comme des chapeaux, des sacs à main, des chaussures, et vêtements etc. Certes, une salle de classe de maternelle est aménagée de façon à ce que les enfants puissent évoluer dans des espaces de jeu avec des activités différentes (espace jeu cuisine, puzzles et encastrements, espace bibliothèque etc.). Toutefois, nous tenons à préciser que l'espace de jeu en classe bilingue est quelque peu différent. En fait, un lieu doit être aménagé pour les jeux de langues en plus des autres espaces. Il peut être associé à un autre espace selon la taille et la configuration de la classe ; c'est n'est pas tant la grandeur de l'espace qui importe que l'utilisation qui en est faite et l'importance qui lui est donnée. Afin que les enfants comprennent la fonction de l'espace et, afin que la LVE soit le vecteur langagier des jeux qui vont s'y dérouler, l'enseignant doit au préalable familiariser les enfants avec l'espace et ses objets *par le jeu*. Par exemple, dans l'enregistrement vidéo du 20 février 2013,[374] les enfants se déguisent et jouent à des jeux de rôles. Lorsque la marionnette du crocodile est sortie spontanément par un enfant, elle la fait parler en anglais. En fait, l'enfant reconnaît cette marionnette comme un personnage anglophone. Elle l'a vue dans des spectacles de marionnettes, et dans des histoires des livres de l'atelier, et même en dessin animé. Dans chacun des cas, il parlait l'anglais, il n'a jamais prononcé un mot de français. Pour l'enfant, il

[374] Voir retranscription intégrale de cet enregistrement audiovisuel dans les Annexes (Annexe 10).

est donc logique que, lors des jeux, Mister Crocodile parle la langue qu'il a l'habitude de parler, l'anglais.

Dans un deuxième temps, *le jeu peut être guidé*. Dans ce cas, l'enseignant laisse à l'enfant le choix de ses activités et l'accompagne dans ses choix. Le choix de l'enfant lui indique le rôle qu'il doit remplir auprès de ce dernier. Il participe avec l'enfant au jeu et renforce ses acquis avec de l'input compréhensible en introduisant du vocabulaire nouveau. L'accent ici est sur le plaisir de faire pour l'enfant qui se donne au jeu. Pour l'enseignant, c'est l'opportunité optimale pour l'enseignement de la LVE par des procédés implicites puisque deux des facteurs ayant une forte influence sur l'acquisition d'une LVE rentrent en jeu ici. Il s'agit du facteur 'affectif' et du facteur 'stress/anxiété'. L'acquisition d'une LVE chez le jeune enfant est favorisée lorsque le niveau du facteur affectif est élevé et le niveau du facteur stress/anxiété est bas. L'enseignant doit donc comprendre l'importance des jeux guidés pour mieux les utiliser à l'avantage de ses élèves.

Mais comment l'enseignant organise-t-il les jeux guidés ? Très simplement puisqu'il ne les organise pas en réalité. Le jeu guidé se base sur le jeu libre mais il n'en découle pas systématiquement. Par exemple, dans le cadre de l'atelier bilingue où nous avons mené l'étude de cas, les enfants avaient trois moments de jeux libres, un le matin suivant leur arrivée, un après les activités du matin (récréation) et un dans l'après midi à la suite des activités (deuxième récréation). Il y avait également un moment de jeux guidés après le repas pour les enfants qui ne souhaitaient pas faire la sieste. Dans ce dernier cas les enfants décidaient d'une activité et étaient accompagnés par l'adulte. Ils pouvaient changer d'activité s'ils le souhaitaient, ce qu'ils faisaient très souvent. Si nous prenons l'extrait de l'enregistrement audiovisuel du 20 février 2013, par exemple, nous remarquerons que les enfants sont déjà en train de jouer depuis environ dix minutes avant que l'adulte, qui était jusque-là observatrice, ne se joigne à eux. Nous remarquerons également qu'elle s'immisce dans le jeu sans essayer de le modifier, mais qu'elle apporte simplement du vocabulaire en LVE et une stimulation supplémentaire à la créativité. Aussi, lorsque les enfants passent du jeu du restaurant à la lecture d'une histoire, nous les suivons, et lorsqu'ils basculent dans un jeu de marionnettes, là aussi la transition est fluide. Nous proposons une lecture collective avec la participation des enfants et ceci donne lieu à un chant de joyeux anniversaire et une jetée de sorts magiques où chaque enfant est transformé en animal et nous sommes couronnée reine. Ensuite vient le jeu du téléphone qui redevient le jeu du restaurant où cette fois-ci nous sommes chef et serveuse et les enfants sont des clients. L'objectif de cette illustration est de

démontrer le rôle de l'enseignant dans le jeu : celui-ci doit utiliser les éléments fournis par les élèves comme un échafaudage pour créer des activités langagières spontanées et riches qui ont un sens pour l'enfant. Le jeu guidé est une manière pour l'enseignant de légitimer la LVE pour le jeune apprenant en se servant de l'activité principale de l'enfant, le jeu.

En troisième et dernier lieu, *le jeu peut être structuré*. Il s'agit de tout jeu proposé par l'enseignant avec un objectif langagier précis ainsi que des règles et un déroulement précis qui sont explicités par l'enseignant au début de l'activité. Cette formule correspond à tous les groupes, tandis que les jeux libres et les jeux guidés sont plus adaptés aux petits groupes. Dans le cas du jeu guidé, il appartient à l'enseignant d'organiser ses déplacements au sein du grand groupe de façon à ce qu'il puisse évoluer au sein de la classe et participer aux activités des petits groupes. De manière générale, le jeu structuré est celui qui est le plus utilisé en cours de langue dans en milieu scolaire. S'il arrive que l'enseignant participe aux jeux libres des élèves, la plupart du temps ceci n'est pas dans une visée pédagogique précise. C'est le jeu structuré qui répond à cet objectif et qui occupe une place centrale dans les cours de langue.

Il est essentiel pour l'enseignant, qu'il soit en classe bilingue ou en classe de LVE, de comprendre l'importance des jeux libres et des jeux guidés afin de ne pas favoriser l'utilisation des jeux structurés au détriment de ces deux autres types de jeu. Si nous prenons l'exemple du jeune enfant dans la sphère familiale, nous remarquerons que, de manière générale, les parents et personnes de l'entourage de l'enfant utilisent les trois catégories de jeux. Tantôt l'enfant est laissé dans son autonomie du jeu : il choisit ses jouets, se parle tout seul ou avec ses camarades et évolue dans des espaces réels et/ou imaginaires (jeu libre). Tantôt l'enfant joue et, de façon spontanée, le parent ou l'adulte, participe verbalement, physiquement, ou les deux à la fois, au jeu avec l'enfant (jeu guidé). Ou, dans un troisième cas de figure, c'est l'adulte qui propose un jeu à l'enfant : construire quelque chose, jouer au ballon, à des jeux de société etc (jeu structuré). En utilisant les trois catégories de jeu, l'adulte permet à l'enfant non seulement d'évoluer dans sa compréhension et sa maîtrise des codes sociaux mais aussi de développer ses compétences langagières dans sa L1.

Ainsi, si la recherche montre que le processus d'acquisition de la L2 chez le jeune enfant est similaire, voire identique, à celui de l'acquisition de la L1, ignorer le rôle du jeu en tant qu'outil pédagogique en classe bilingue ou en classe de langue serait une grave erreur de la part de l'enseignant. Chacune des catégories de jeu doit avoir sa place dans le programme

dans le cadre d'un enseignement préélémentaire.[375] Le jeu comme élément important au développement cognitif de l'enfant a été démontré dans la recherche. L'une des références la plus citée sur le sujet est Maria Montessori qui souligne la nécessité de mettre en places des activités libres et guidées qui permettent à l'enfant de créer un lien concret avec son monde (Montessori 1923). Ainsi, ce dernier comprend le fonctionnement de ce qui l'entoure, et son rôle et sa place dans le monde.

4.1.2.3 Enseignement bilingue préélémentaire : quelle(s) approche(s), quelle(s) langue(s), quelles ressources ?

Lors de la conception d'un curriculum bilingue, certaines questions se posent nécessairement. Quelle(s) approche(s) adopter pour l'enseignement bilingue ? Y a-t-il des méthodes précises qui devront être utilisées ? Combien de langues feront partie du programme d'enseignement ? Quelles langues seront utilisées pour enseigner quelles disciplines ? Quelles ressources utiliser ? Où et comment les trouver ? Nous allons répondre à ces questions en nous appuyant d'une part sur nos recherches documentaires et, d'autre part, sur les résultats de notre recherche sur le terrain. Dans la continuité de l'esprit de cette partie, ces réponses prennent la forme de propositions. Elles ne sont en rien des conclusions finales mais elles constituent plutôt un guide avec des suggestions qui pourront être adaptées selon les objectifs et les contextes.

4.1.2.3.1 Quelle(s) approche(s) pour un enseignement bilingue préélémentaire ?

Le choix de l'approche à adopter pour l'enseignement bilingue sera influencé par le regard posé sur le bilinguisme par les décideurs et les éducateurs ainsi que les objectifs fixés et les attentes des différents acteurs. Plusieurs questions se posent : quel est le but du bilinguisme dans le contexte local, national, international ? Que souhaite-on accomplir à l'échelle micro, macro ? Quel est l'objectif linguistique, culturel et social du bilinguisme ? Est-ce la préservation d'une langue régionale ? Ou, s'agit-il plutôt d'une démarche pour enrichir un capital linguistique et culturel ? Ou encore, est-il question d'utiliser la diversité comme

[375] Pour une analyse de l'utilisation d'un type de jeu particulier à l'école, Cf. Genevois, Sylvain et Leininger-Frézal, Caroline. *Introduction des "jeux sérieux" à l'école : vers un nouveau rapport au savoir?*

ressource (Schecter, Cummins 2003) dans une optique d'interculturalité ? Peut-être tous ces éléments sont liés entre eux et permet la construction d'une identité individuelle et collective, comme dans le cas le l'enseignement bilingue français-allemand/alsacien ou français-breton dans les régions d'Alsace et de Bretagne (Regnault, Le Drogo 2001)

Dans son ouvrage, García définit quatre cadres théoriques de l'éducation bilingue et il présente six caractéristiques. Ces caractéristiques décrivent, de manière synthétique, les différentes approches de l'éducation bilingue. Ce tableau synthétise certains éléments que nous avons expliqués en détail dans la partie théorique notamment sur les différentes formes de bilinguisme (soustractif, additif…). Nous le reprenons ici dans le but de montrer le lien entre la vision du bilinguisme et le choix final d'une approche d'enseignement.

Tableau 18 - Cadres théoriques de l'éducation bilingue[376]

	IDEOLOGIE MONOGLOSSIQUE		IDEOLOGIE HETEROGLOSSIQUE	
	Cadre théorique : éducation bilingue soustractif	*Cadre théorique : éducation bilingue additif*	*Cadre théorique : éducation bilingue récursif*	*Cadre théorique : éducation bilingue dynamique*
Idéologie linguistique	Monoglossique	Monoglossique	Hétéroglossique	Hétéroglossique
Objectif linguistique	Monolinguisme	Bilinguisme	Bilinguisme	Bilinguisme
Ecologie linguistique	Transfert linguistique	Addition de langue ; Maintien de langues minoritaires	Revitalisation des langues	Plurilinguisme
Positionnement au bilinguisme	Le bilinguisme comme problème	Le bilinguisme comme enrichissement	Le bilinguisme comme droit	Le bilinguisme comme ressource
Ecologie culturelle	Monoculturel	Monoculturel à biculturel	Multiplicité biculturelle	Transculturel
Groupe d'enfants concerné	Exclusivement minoritaire	Exclusivement majoritaire (maintien et prestige) ; exclusivement minoritaire (maintien)	Principalement groupes non-dominants	Tout

Le bilinguisme additif est, de manière générale, la forme la plus fréquente dans les systèmes éducatifs jusqu'à assez récemment avec l'émergence et le développement du bilinguisme

[376] García, Ofelia. *Bilingual education in the 21st century, a global perspective*, p. 120. Le tableau a été traduit par nos soins.

récursif et du bilinguisme dynamique. La vision et l'objectif sont alors assez simples : enrichir le capital culturel de l'apprenant par l'ajout d'une autre langue. L'approche est souvent élitiste avec un public qui a les moyens de payer pour ce "plus" qui reste hors de portée des masses. Mais, dans le monde entier, au cours des vingt dernières années, des actions concrètes se sont multipliées autour de l'enseignement des langues et de l'éducation bilingue. Certains pays comme le Canada et la Finlande ont des longueurs d'avance sur les autres en matière d'éducation bilingue. Et, si d'après certaines études, le constat est que ces propositions sont loin d'être des cas parfaits, il est certain qu'ils sont sur la voie d'un changement généralisé et durable.

Les pays de l'Union européenne ont suivi cette voie en mettant en place des dispositifs pour la conceptualisation et la mise en place d'une éducation plurilingue à l'échelle européenne. Un dispositif centralisé, le CELV, joue un rôle pivot dans l'organisation des actions menées au niveau de l'enseignement des langues en Europe : formation des enseignants, conception de curriculum, création et mise à disposition d'outils et de ressources à l'intention des acteurs à des niveaux différents (décideurs, formateurs, enseignants, parents, élèves). Le Conseil de l'Europe, dans sa volonté de développer le plurilinguisme pour tous les citoyens des pays membres, a développé une approche pour la mise en place d'un enseignement bilingue.

L'approche CLIL/EMILE a donc été développée pour répondre à "l'idéologie hétéroglossique" du Conseil de l'Europe pour qui le plurilinguisme est une ressource. L'objectif est alors de développer le plurilinguisme de l'école maternelle jusqu'à la formation tout au long de la vie. Tout européen doit parler au moins trois langues.

Les résultats de notre étude ainsi que nos recherches documentaires nous amènent à conclure que CLIL/EMILE est une approche adaptée à un enseignement bilingue dès l'école préélémentaire, et cela pour plusieurs raisons :

1. *CLIL/EMILE favorise le bilinguisme dynamique*. Le bilinguisme est une ressource et, de ce fait, l'individu est pris en compte dans sa totalité. Sa culture devient alors une ressource, ainsi que la (les) langue(s) qu'il parle. Tout son apprentissage est un processus dynamique, avec une approche fondée dans la transversalité. Les langues, les disciplines, les connaissances de l'individu et sa vision des choses et du monde est pris en compte. L'objectif n'est pas la perfection dans chaque langue parlée, mais plutôt une compétence de communication dans les L2, le développement de la capacité

à utiliser les compétences acquises de manière transversale, et la culture de la diversité.

2. *CLIL-EMILE est une approche éclectique*. Elle n'est pas fondée sur une seule approche, mais rassemble plusieurs approches différentes. L'idée de base est qu'une seule approche ne répond pas aux besoins d'un public hétérogène. Il y a alors nécessité à utiliser plusieurs approches adaptées au public d'apprenants. Par exemple, dans un enseignement bilingue à l'école maternelle, l'approche TPR peut être utilisée pour les activités de psychomotricité. L'éducation physique et sportive est une discipline-clé dans les apprentissages à l'école préélémentaire en ce sens qu'elle « sert de fil conducteur aux différents moments de l'apprentissage et constitue, en même temps, un espace didactique favorable à différentes approches » (Altmanova (2012). Dans une perspective de continuité, TPR peut alors être liée à l'approche TPRS qui est utilisée comme « bain linguistique » pour la lecture des histoires ou pour l'atelier théâtre. D'autres activités en forme de projets peuvent être menées par l'utilisation de l'approche actionnelle (Puren 2004a, Goullier 2006, Bagnoli et al. 2010). Cette approche est très pertinente à l'école maternelle où l'élève travaille souvent dans des ateliers autour de mini projets. L'approche actionnelle permet à l'élève d'être un acteur social avec un objectif bien défini et un guide qui lui permet d'arriver à son but.

3. *CLIL/EMILE est une approche souple*. Cette souplesse est due, en partie, à cette possibilité dans les choix des approches qui sont adaptées par les éducateurs en fonction des contextes et des besoins des apprenants. Cette souplesse est parfois critiquée comme une porte ouverte à des dérives pédagogiques qui peuvent avoir des conséquences désastreuses pour les apprenants. Nous dirons que, comme avec toute approche, la mise en place doit être effectuée de façon responsable avec un suivi rigoureux pour éviter toute dispersion qui résulterait d'une application maladroite. Cela implique, avant tout, une compréhension de l'approche et une formation suivie des enseignants.

4. *CLIL/EMILE favorise l'autonomie de l'apprenant*. Un des concepts de base de cette approche est l'utilisation des contenus qui ont un sens pour l'apprenant. Lorsque le contenu est pertinent, l'apprenant se sent concerné. Sa motivation s'accroît et cela à un impact sur son apprentissage dans la langue et dans la discipline (García 2009a). L'apprenant développe alors plus d'autonomie dans la langue étrangère car il peut créer des liens concrets entre le contenu du cours de L2 et le contenu du cours de la

discipline qui est enseignée en L2. C'est cette capacité à voir au delà des frontières qui séparent les disciplines, cette aptitude à créer des liens entre des domaines différents, c'est cette transversalité qui servira à l'apprenant dans sa vie en dehors de l'école. L'apprentissage prend sens dans l'objectif de l'enseignement même qui est défini par le CECRL qui stipule que :

> « Tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée, dans le cadre de l'un des domaines (**sphères d'activité** ou **centres d'intérêt**) de la vie sociale. Le choix des domaines pour lesquels on rend l'apprenant opérationnel a des conséquences qui vont loin dans la sélection des situations, des buts, des tâches, des thèmes et des textes autant pour l'enseignement que pour le matériel d'évaluation et les activités. Il est bon que les utilisateurs gardent présente à l'esprit la motivation que crée le choix de domaines immédiatement pertinents relativement à leur utilité future ».[378]

La question de l'approche bilingue à l'école préélémentaire trouve sa réponse dans les objectifs et les finalités d'un système éducatif, d'un groupe, d'une école donnée. Notre étude nous amène à conclure que, si l'on souhaite développer le bilinguisme dès l'école maternelle, nous devons viser un bilinguisme dynamique qui développe l'individu et non seulement l'apprenant. Pour ce faire, nous devons adopter une (ou des) approche(s) qui se caractérise(nt) par la souplesse et qui, de ce fait, peut(vent) être adaptée(s) en fonction de l'individu apprenant. CLIL/EMILE est une approche qui regorge de possibilités pour l'éducateur qui sait la mettre en pratique.

4.1.2.3.2 Quelle(s) langue(s) en classe bilingue préélémentaire ?

Comme pour tous les autres éléments du curriculum, le choix des langues va refléter les objectifs de ce document. Le choix des langues s'opère à deux niveaux principaux :

- Au niveau du curriculum global : le choix des langues répond alors à un contexte sociolinguistique, économique etc. à l'échelle locale, nationale et internationale. Cela veut dire que le curriculum s'inscrit dans un projet de société et le choix des langues du curriculum reflète la vision et les attentes de la société.

[378] Conseil de l'Europe. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, p.41.

- Au niveau du programme d'enseignement : le choix des langues est lié ici à la mise en pratique d'une approche bilingue dans un contexte précis. Les questions sont d'ordre pédagogique : quelle est la langue qui est la mieux adaptée à l'enseignement d'une discipline ? Et quelle discipline ? La L2 sera-t-elle utilisée à 100% pour l'enseignement de la discipline (immersion totale) ? Quelle est la place de la L1 en classe bilingue ? Peut-on enseigner une discipline en langue régionale ou locale ?

Le choix des langues au niveau micro (un établissement scolaire) est souvent influencé par d'autres facteurs qui émergent au niveau macro (la société, l'Etat…). Les attentes de la société et le statut des langues par exemple ont un impact sur les langues qui sont enseignées à l'école. La langue peut véhiculer d'importants enjeux économiques et socioculturels et, de ce fait, peut être considérée comme incontournable dans le programme d'enseignement. C'est le cas de l'anglais, langue dominante, désigné comme langue de communication internationale et accepté comme langue par défaut dans la plupart des situations d'interaction regroupant des personnes d'origines différentes. Le statut de l'anglais lui confère un pouvoir considérable à l'intérieur de la sphère éducative parfois au détriment d'autres langues. C'est ce que disent les chiffres clés de l'éducation nationale pour l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire en France en 2012-2013 :

> « **L'anglais est la langue la plus enseignée à l'école primaire.** 93 % des élèves du secteur public et près de 97 % dans le secteur privé suivent un enseignement d'anglais, les autres langues dans leur ensemble sont enseignées à un peu plus de 8 % des élèves du secteur public (pour 6 % dans le secteur privé) ».[379]

L'anglais garde également le monopole dans l'enseignement des langues en Europe (Coyle 2008). Le rapport européen *Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe* constatait en 2008 que l'anglais « est la langue la plus apprise dans pratiquement tous les pays […] L'enseignement de l'anglais est en progression constante et domine quasiment partout ».[380] Cette domination de l'anglais est due en partie au fait qu'il est imposé comme discipline dès l'école primaire. Mais, face à la pression sociétale et aux enjeux liés à cette langue, les parents choisiraient-ils une autre langue s'ils avaient la possibilité de le faire ? Et l'école a-t-elle réellement la liberté de choisir une langue étrangère ou se sent-elle acculée par la force d'une demande des acteurs extérieurs ?

[379] http://eduscol.education.fr/cid45682/chiffres-cles.html
[380] http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095FR.pdf

Nous revenons alors au lien entre le choix de la langue et les objectifs et attentes d'un groupe. Si les objectifs globaux s'inscrivent dans une dynamique d'ouverture et l'utilisation des langues comme une ressource, il ne peut y avoir monopole *d'une* L2 à l'école. Et la question de la place des langues régionales ou locales doit impérativement être abordée.

Un des principes de base de l'approche CLIL/EMILE est le développement des langues des élèves dans l'objectif de promouvoir le multilinguisme et la richesse de la diversité des individus qui composent une classe, une école, une société. Les langues régionales et locales ont donc leur place à l'école puisqu'elles font partie de l'identité individuelle et collective des élèves et, de ce fait, elles doivent être intégrées dans les programmes d'enseignement ainsi que dans l'encadrement éducatif. Ignorer les langues régionales ou locales peut amener à une absence de compréhension des valeurs, comportements, attitudes et usages langagiers des élèves par l'enseignant. Cela peut produire des situations d'apprentissage malaisées qui peuvent se traduire par l'apparition éventuelle de lacunes chez l'élève.

Prenons l'exemple de la Dominique. En théorie, lorsque les enfants dominiquais rentrent à l'école, ils parlent tous l'anglais, la langue officielle du pays. En réalité, pour la plupart de ces enfants, l'anglais n'est parlé ni à la maison ni dans leur environnement immédiat. L'entourage parle le *Dominican English*. Les enseignants et les directeurs d'écoles nous parlent dans un mélange d'anglais, de Dominican English et de kwéyòl. Or, ces mêmes enseignants nous disent que à quel point Dominican English nuit à l'apprentissage de l'anglais standard et comment cette variété locale de l'anglais n'est pas acceptée à l'école. Il y a donc une forte contradiction pour les élèves qui entendent les enseignants parler l'anglais dominiquais mais qui, en même temps, leur interdisent son utilisation à l'école.

Et pourtant, l'utilisation du *Dominican English* parallèlement à l'apprentissage de l'anglais pourrait être un outil tout à fait pertinent qui permettrait une « diversification des formes d'expression » pour les élèves. La valorisation de la langue maternelle de l'élève lui permet également de se réconciler avec sa langue première et de s'accepter en reconnaissant son identité comme étant plurilingue et pluriculturelle.

Ceci nous amène à la question de la répartition des langues dans le programme d'enseignement et du choix de la langue-discipline. Nous avons abordé plus haut la question de la présence de la L1 dans le cadre d'un enseignement bilingue et de sa fonction sécurisante (surtout pour le jeune enfant) et valorisante (pour tous les élèves). Nous avons également suggéré l'utilisation de l'approche naturelle en immersion partielle avec la présence de L1

comme outil pédagogique. Lorsque la L2 est utilisée pour enseigner une discipline (véhiculer les connaissances), il est préférable qu'elle soit la langue majoritaire, la L1 a alors un rôle précis. Un partage entre les deux langues peut alors s'exprimer par une division 50%-50% avec une progression vers 80%-20% puis, éventuellement, vers la fin de l'année l'utilisation en pleine immersion de la L2 à 100%.

La question de l'acquistion des connaissances disciplinaires dans la L2 et les disparités possibles entre les compétences des élèves dans une discipline effectuée en éducation bilingue ou en éducation monolingue est réelle et pertinente. Le choix de la langue pour enseigner une discipline, est résolu de manière assez simple par les pédagogues qui ne souhaitent pas prendre de risques. On observera que la L2 est souvent utilisée pour l'enseignement des disciplines plus ancrées dans une réalité tangible où l'action, l'expérimentation et la manipulation sont des modes d'expériences fréquents, tandis que la L1 est réservée à l'enseignement des disciplines qui font davantage appel à une réflexion plus abstraite. Dans le premier cas, nous retrouvons des disciplines comme le sport et l'art plastique, par exemple. Dans le deuxième cas, se trouvent les matières comme l'histoire, la géographie et les mathématiques, par exemple.

Ce type de répartition langue-discipline n'est toutefois pas fixe. En 2009 nous avons utilisé l'approche CLIL/EMILE pour enseigner les sciences en anglais dans deux classes de CE2 et CM1-CM2 (Royer 2009). García (2009) cite la recherche de Gajo et Serra (2002) sur l'enseignement des mathématiques en français aux élèves italiens dans la région Val d'Aoste en Italie. Dans les deux cas, les résultats de la recherche sont convaincants : les connaissances disciplinaires qui sont visées sont acquises et les objectifs fixés sont atteints. Dans l'étude de Gajo et Serra, les chercheurs constatent même une compétence "opérationnelle" accrue chez les élèves du groupe bilingue qui avaient un taux de réussite plus élevé lorsqu'ils devaient appliquer des connaissances acquises à de nouvelles situations.

Le choix de la langue pour l'enseignement d'une discipline revient à l'équipe pédagogique. Cependant, ce choix doit être réfléchi et clarifié; les idées reçues et les peurs irrationnelles doivent laisser place à une analyse pertinente afin de trouver des solutions adaptées au contexte d'enseignement. Mais, quel que soit le choix de la langue, nous conseillons fortement l'enseignement d'une L2 autre que l'anglais (en place de l'anglais ou en parallèle. Et, lorsque cela est pertinent, les langues régionales ou locales doivent avoir une place tout aussi importante dans le programme d'enseignement.

4.1.2.3.3 Quelles ressources en classe bilingue préélémentaire?

Une partie importante du temps de tout enseignant est consacré à la recherche de ressources et de nouveaux outils qui peuvent améliorer l'apprentissage des apprenants et augmenter l'efficacité de l'enseignant lui-même. Au cours de sa carrière, un enseignant peut passer des centaines d'heures à la conception et à la réalisation de nouveaux outils ou à l'adaptation de ressources existantes. Aujourd'hui, l'accès instantané à des centaines de ressources sur l'Internet facilite la tâche de l'enseignant. Cependant, le revers de la la médaille est que celui-ci se retrouve parfois submergé par la masse d'informations, quelquefois contradictoires, dans laquelle il doit trouver une cohérence. Nous ne pouvons pas présenter une liste exhaustive des outils et ressources qui peuvent être utilisés en classe bilingue. Nous ne présenterons ici que deux types d'outils qui sont, selon nous, indispensables pour la mise en place d'un enseignement bilingue quel que soit le niveau scolaire des apprenants.

4.1.2.3.4 Les partenariats linguistiques

L'usage de partenariats linguistiques dans l'enseignement des langues est aussi ancien que l'enseignement bilingue lui-même. Auparavant, les familles aisées envoyaient leurs enfants vivre quelques semaines, voire quelques mois ou même quelques années dans des familles à l'étranger, l'objectif étant que le jeune perfectionne ses compétences dans la langue de l'hôte. Aujourd'hui, les séjours linguistiques sont à la portée d'un public plus large mais il n'en demeure pas moins qu'une grande partie de la population scolarisée dans le monde n'en bénéficie pas en raison, souvent, de la situation socioéconomique des parents.

Or, la mise en place de partenariats linguistiques extérieurs est un élément essentiel dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Par partenariat linguistique extérieur, nous entendons tout échange entre la classe ou l'école avec des acteurs extérieurs à l'école dans le but de développer les compétences langagières et socioculturelles en L2 des élèves. Nous recommandons les partenariats avec des acteurs originaires des pays où la L2 est parlée. Ces partenariats peuvent prendre la forme de correspondances (lettres, email, correspondance audiovisuelle etc.), de projets communs (projets bilingues thématiques…) ou d'échanges linguistiques, par exemple. L'enseignant doit comprendre que, aussi intéressant que puisse être un cours de langue et, aussi efficace que puisse être l'enseignant même, le

'cours de langue' ne peut remplacer l'échange authentique entre des élèves et des natifs en situation réelle.

Le partenariat linguistique est alors un outil qui présente de nombreux avantages aux élèves lorsqu'il est bien utilisé. Parmi ces avantages on peut noter la création de liens entre la L2 apprise et utilisée en cours de langue ou en classe bilingue et le monde extérieur. Ce lien est indispensable en ce sens qu'il permet aux élèves de mettre en contexte la langue qu'ils sont en train d'apprendre.

Dans le cadre d'un enseignement des langues à un très jeune public, la question de l'utilisation des partenariats linguistiques extérieurs peut rencontrer une réticence de la part de certains. C'est d'ailleurs la réaction que nous avons eue lorsque, dans notre atelier de langue, nous avons proposé des échanges linguistiques avec un établissement scolaire à la Dominique. Certains parents et partenaires sociaux ont été sceptiques vis-à-vis de l'utilité et la pertinence d'une telle démarche pour un public si jeune. Certains parents, d'ailleurs, n'ont pas adhéré à un tel projet.

Nous avons toutefois établi plusieurs types d'échanges dans l'objectif de permettre aux enfants apprenants en contexte d'enseignement bilingue, d'échanger avec des interlocuteurs dans des contextes différents qui avaient un sens pour eux. De ces échanges, nous en retiendrons deux qui ont été crées entre 2011 et 2013 :

a. *Partenariat avec une école maternelle à la Dominique :* En 2011 nous avons établi une correspondance avec une école maternelle à la Dominique. Les enfants ont fait la connaissance de la structure The Social Centre à travers des images et ont appris qu'ils allaient rencontrer des copains de leur âge dans cette école à la Dominique. Le voyage linguistique vers la Dominique a eu lieu en mai 2012 sur cinq jours. 12 enfants de 3 à 5 ans ont fait le voyage. Chacun était accompagné d'au moins un adulte. Les enfants, ayant travaillé sur la Dominique en projet avant le voyage pouvaient, une fois sur place, reconnaître certains éléments propres au pays. A chaque fois qu'ils voyaient le drapeau, par exemple, ils nous le signalaient en nous disant que c'était le drapeau de la Dominique. La rencontre avec le peuple amérindien autochtone de la Dominique, les Kalinagos, était une expérience fort marquante pour le petit groupe. Les enfants qui avaient travaillés sur les images des Kalinagos à l'atelier ont pu assister à des danses rituelles de la tribu et ont été invités à y participer. Ces anecdotes sont une petite partie de l'expérience complète

qui comprenait la journée à l'école maternelle en anglais et les sorties avec les élèves anglophones. Aujourd'hui c'est devenu un souvenir ancré dans le quotidien des enfants martiniquais. Ils nous posent des questions « quand est-ce qu'on retourne à la Dominique ? », font des comparaisons « ah ! ça ressemble à la Dominique ! » (en parlant du paysage), font des rapprochements « on a chanté cette chanson à l'école à la Dominique » et intègrent cette expérience dans leurs jeux de rôle (les enfants s'habillent en utilisant les accessoires de la boîte de déguisement et partent en bus, en avion, parfois à la plage, parfois au supermarché, parfois en bateau vers la Dominique). Il est plus que souhaitable que tous les enfants puissent bénéficier d'une telle expérience. Cependant, si l'on veut rester réaliste, il est évident que dans le cadre d'un échange à l'école maternelle il est difficile d'organiser un séjour à l'étranger pour un groupe d'enfants de 4 à 5 ans qui ont des besoins affectifs vis-à-vis des parents plus importants que ceux d'un adolescent, et qui nécessitent un encadrement spécifique. Toutefois, d'autres solutions sont envisageables. Les correspondances et projets bilingues peuvent avoir lieu par le biais d'un support technologique. Par exemple, nous avons fait des sorties à la médiathèque dans le cadre de ce type d'activité.

b. *Partenariat avec des acteurs de l'équipe une cricket de la Dominique* : de 2012 à 2013 nous avons travaillé, avec les enfants de l'atelier bilingue périscolaire, sur un projet de langue articulé autour du corps en mouvement. Les enfants ont suivi des ateliers de danse et de sports. Nous avons inclut quelques sports typiques de la culture anglo-saxonne, notamment le rounders et le cricket. Pour ce dernier, tout au long de l'année, nous avons initié les enfants à ce sport national d'Angleterre, joué dans la plupart des anciennes colonies anglaises. Dans l'esprit d'ouverture vers d'autres cultures, nous avons créé un partenariat avec un coach national de cricket de la Dominique. En juillet 2013, nous avons organisé un stage bilingue (CLIL Camp) sur deux semaines. Le coach de la Dominique s'est rendu en Martinique et, sur trois jours, a complété le stage de cricket pour tous les enfants de l'atelier. Les enfants ont pu organiser un grand match de cricket à l'extérieur sur le terrain de sport communal et ont joué un autre match pour un public de parents. Les enfants ont chacun reçu du coach un certificat de participation au stage de cricket. L'équipe de cricket de la Dominique nous a fait don de plusieurs sacs de matériel

de cricket, ainsi que du matériel pédagogique, pour de futures activités autour du sport avec les enfants.

Dans les deux cas de partenariat, l'intérêt réside non pas dans l'amplitude de l'action elle-même mais dans la pertinence de l'action pour l'enfant et dans les possibilités qui en découlent. D'un côté, ces expériences ont été positives pour les enfants. D'un autre côté, elles ont permis aux enfants d'évoluer dans des contextes de communication divers *ayant un sens pour eux*, avec des personnes différentes et avec un point commun, la langue vivante. Dans un contexte d'enseignement bilingue, il est primordial que, dès le plus jeune âge, l'enfant soit présenté au monde extérieur et qu'il ait conscience des différences qui l'entourent. Ce n'est que par une éducation à l'altérité et à l'interculturalité dès le plus jeune âge que ces concepts seront acceptés comme naturels dans la vision du monde de l'enfant. L'enseignant doit en avoir conscience afin de mieux utiliser les outils qui sont à sa disposition.

4.1.2.3.5 L'utilisation des nouvelles technologies : les TICE en classe bilingue préélémentaire

Il y a trente ans, la place des nouvelles technologies et leur utilisation à l'école étaient un sujet qui animait bien des débats dans les forums éducatifs. Au fil du temps, il est devenu évident qu'exclure les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) de l'école avait peu de sens et que ce serait même au désavantage des élèves puisque ces derniers y étaient exposés à l'extérieur de l'école dans les sphères familiales et sociales. Avec ces nouvelles technologies, l'accès à l'information et au monde s'était ouvert aux populations d'une autre façon. Inévitablement, les manières d'appréhender et d'aborder le monde avaient aussi évolué avec ces outils. Il était vite devenu apparent que les nouvelles générations d'élèves avaient des besoins différents de ceux de leurs congénères il y a trente ans. Il était alors impossible d'ignorer l'évolution de la société dans la planification de l'éducation qui lui était dispensée. Et, repenser l'éducation en incluant les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), impliquait nécessairement de penser aux inconvénients de ces technologies en vue de proposer des solutions.

Les TICE sont devenues aujourd'hui un élément incontournable dans le monde de l'éducation. Ces TICE regroupent les outils et services numériques tels que les logiciels éducatifs, les manuels numériques, les plateformes de communication et les réseaux sociaux,

les ordinateurs, les tableaux interactifs, les livres numériques, les tablettes etc. Il y a 15 ans, la question des éducateurs tournait autour du fait de savoir si on devait utiliser les TIC à l'école ; aujourd'hui, il s'agit plutôt de savoir *comment* les mettre au service de l'enseignement. La situation est résumée de manière succincte par Louis Porcher qui prend le cas des médias et qui affirme :

> « Les médias, en effet, sont désormais omniprésents dans le monde entier et ils possèdent deux caractéristiques absolument fondamentales ; ils sont (de manière peut-être incompréhensible mais belle et bien réelle) universellement attractifs et les populations scolaires les fréquentent assidûment par choix délibéré. […] Qu'on le veuille ou non, ils délivrent des messages, c'est-à-dire transportent des savoirs … Les médias n'ont pas pour but d'instruire, mais ils le font. C'est à nous, pédagogues, d'optimiser ce phénomène » (Porcher 1997).

Porcher poursuit en soutenant qu'une « éducation aux médias »[381] serait impérative pour les enseignants et les élèves afin de leur permettre d'utiliser un choix d'outils plus large dans l'apprentissage.

Qu'ils s'agisse des médias ou d'autres outils technologiques, ce même principe s'applique à l'utilisation des TICE dans l'enseignement des langues. Selon un sondage conduit par la Commission Européenne en 2013 sur les TIC dans les écoles en Europe,[382] si la plupart des enseignants utilisent les TIC pour la préparation de leurs cours, ils ne sont pas aussi nombreux à les utiliser comme outils en cours avec les élèves. Pourtant, l'enseignant a un large éventail d'outils TIC et, il est dans son intérêt et dans celui des élèves, de les mettre en service de son enseignement. Certains de ces TIC contribuent de façon considérable à rendre l'expérience d'apprentissage de la langue plus dynamique pour les apprenants.

La question de l'âge des élèves est tout à fait pertinente lorsque l'on envisage d'utiliser certains outils en classe. Toutefois, cela ne pose pas de problème significatif dans la mesure où un grand nombre des outils TICE peuvent être adaptés pour une utilisation avec les jeunes enfants, certains sont même élaborés spécialement pour répondre aux besoins de ce groupe. Dans notre recherche, nous avons utilisé les TICE tout au long de l'étude expérimentale avec les élèves à l'école maternelle et à l'atelier périscolaire. Les enfants ont été amenés à faire usage des outils suivants :

[381] L'auteur cite Jacques Gonnet

[382] European Commission. *Survey of schools: ICT in education*. p. 1-160

- Tableau blanc interactif
- Logiciel de langue interactif
- Télévision
- Ordinateur
- Vidéo projecteur
- Films
- Vidéos
- Sites éducatifs interactifs
- Jeux éducatifs sur Internet

Pour une mise en application pratique des TICE en classe bilingue, l'enseignant peut envisager, en plus de l'utilisation des outils cités ci-dessus :

- La création de groupes de communication via un plateforme de communication
- Le partage de fichiers (avec une école d'un autre pays par exemple)
- Des correspondances audiovisuelles et électroniques (messagerie)
- Les échanges linguistique, éducatif, culturel

Avant même leur utilisation dans la salle de classe, les TICE peuvent constituer un outil pour les enseignants en formation. En dehors des déplacements possibles pour la formation dans des pays où la L2 est parlée, les enseignants ont l'option d'échanger avec des collègues d'autres pays par le biais des espaces de formations et des plateformes de communication banalisées.

Toutefois, l'utilisation des TICE n'est pas toujours aussi évidente. L'une des difficultés que les enseignants rencontrent est le manque de matériel fourni par l'école. Et, dans les cas où le matériel est présent à l'école, les enseignants peuvent être confrontés à un problème de logistique car le matériel est parfois en quantité insuffisante pour que tous les élèves puissent en bénéficier.

4.1.2.4 Evaluer en école préélémentaire bilingue

Dans la mise en place d'un curriculum, la question de l'évaluation est incontournable. Elle peut être abordée sous deux aspects : la *macro-évaluation* qui vise à analyser le fonctionnement du curriculum en tant que système, ou la *microévaluation* qui concerne

l'évaluation d'une ou de plusieurs composantes du curriculum au sein d'une école ou d'une classe.

Avant la mise en application définitive du curriculum, une macroévaluation en forme de simulation (Beacco *et al*. 2010) permet de déterminer si le curriculum est adapté aux besoins du système éducatif, et s'il répond aux « finalités » fixées par celui-ci. Cette démarche donne alors la possibilité de modifier le curriculum en fonction des résultats de cette simulation. La simulation telle qu'elle est entendue par Beacco *et al.*, prend la forme de « scénario curriculaire » qui est défini par les auteurs comme :

> « une forme de simulation d'ensemble de ce que pourraient être, caractérisés dans leurs grandes lignes, les déroulements envisageables dans le curriculum scolaire pour chacune des diverses langues et pour leurs rapports entre elles. Chaque scénario tend à articuler un choix de finalités pour le système éducatif et un mode d'organisation du curriculum susceptible de répondre à ces finalités » (Beacco et al. 2010).

La macro-évaluation peut également prendre la forme d'un macropilotage (De Landsheere 2001) du curriculum une fois celui-ci est mis en application. Le but du micropilotage est alors similaire à celui de la simulation car, précise De Landsheere, il est « précédé d'une réflexion approfondie sur le système éducatif et surtout sur les projets éducatifs adoptés en son sein. […] On s'efforce de partir de constats, aussi objectifs que possible, relatifs à l'état, au fonctionnement ou aux produits ». Une telle analyse est indispensable à la mise en place d'un curriculum parce qu'elle permet, comme dans le cas d'une simulation, de déceler les caractéristiques inadaptées d'une ou plusieurs composantes, de modifier la composante ou son fonctionnement, et de répondre avec plus de précision aux besoins de la société.

La démarche est la même dans le cas d'un micropilotage, lorsque l'évaluation concerne une école ou une classe. Cependant, la différence avec cette évaluation est qu'elle comporte des subtilités qui sont souvent absentes dans le cas d'une analyse d'un système dans sa globalité. Prenons l'exemple concret de l'évaluation dans une classe en école maternelle.

La question de l'évaluation à l'école préélémentaire n'est pas simple. Elle s'avère d'autant plus compliquée que le curriculum en place est bilingue. Doit-on évaluer à l'école maternelle ? Y a-t-il plus d'évaluation dans le cas d'un programme bilingue ? Que doit-on évaluer et comment doit-on le faire pour les élèves qui n'ont pas encore atteint l'âge de la scolarité obligatoire ? Notre présent système éducatif et notre mode de fonctionnement actuel, basé sur un modèle de production, incitent souvent les enseignants à 'évaluer' les

compétences et les acquis des élèves à l'école maternelle. Et, même lorsque cette évaluation n'a pas lieu, ce sont les parents qui demandent des comptes et un retour sur les acquis de leurs enfants. Tout cela vient sans doute de notre besoin de standardiser, de classer et de hiérarchiser les individus à l'aide des chiffres dans des catégories bien définies. L'évaluation n'est guère plus qu'un « pilotage de rendement » qui « porte sur ce que l'enseignement produit » (De Landsheere 2001). Cela simplifie grandement la tâche de l'enseignant que de savoir que X nombre d'élèves est à Y niveau scolaire. L'enseignant peut alors organiser son enseignement selon ces données.

C'est un tableau quelque peu caricatural du système éducatif certes. Toutefois, il est indéniable que l'établissement scolaire est devenu une machine à rendement : rendement de productivité, et rendement de comptes. Le problème est que, dans la réalité, les individus sont des entités dynamiques et hétérogènes. Dans le cas de l'école préélémentaire, l'enfant est dans une phase de découverte du monde et d'adaptation à celui de l'école et de son fonctionnement. Il enrichit progressivement son vocabulaire et assimile les règles d'un savoir-être et d'un vivre ensemble. C'est un processus qui ne peut guère être évalué avec exactitude dans la mesure où il est continu. L'enseignant ne peut donc pas déterminer un niveau précis auquel se situerait l'élève à un moment donné.

La question de l'évaluation à l'école maternelle doit donc être abordée avec prudence, et ce quel que soit le programme mis en place. Il nous est apparu lors des évaluations individuelles avec les sujets, que créer une situation uniquement pour l'évaluation peut favoriser l'apparition du facteur stress chez les sujets. Nous estimons que les compétences des enfants sont mieux évaluées lorsque ces derniers sont dans un contexte où ils utilisent la langue dans un objectif précis. L'évaluation hors contexte, à notre sens, serait comme reproduire ces cours de langues dits traditionnels, où les contenus non (ou faiblement) contextualisés ont peu de sens pour les élèves. L'évaluation doit donc être un prolongement de ce qui se passe en classe, elle ne doit pas être une situation unique qui se présente subitement et étrangement, provoquant des sentiments de stress contreproductifs chez l'élève. Autant que possible, l'évaluation doit prendre la forme de l'activité initiale dans laquelle les apprentissages ont été acquis.

Nous proposons donc une observation et un suivi détaillé de chaque enfant tout au long de l'année, de manière ponctuelle, à des moments déterminés par l'enseignant et l'équipe pédagogique. L'observation et le suivi de l'enfant peuvent se faire à l'aide d'un portfolio

contenant des indicateurs élaborés à partir des « expériences »[383] à l'école maternelle. Le portfolio est renseigné par l'enseignant dans un style descriptif et concis selon chaque indicateur. Il est souhaitable, comme l'exprime Castellotti, que l'évaluation soit comme « la suite logique d'un processus et non comme une sanction visant à contrôler un résultat figé ».[384] Le produit final est propre à l'individu mais demeure général, laissant à l'enfant le temps et l'espace pour évoluer.

Si toute tentative d'évaluation au niveau préélémentaire doit rester dans le cadre du général (Beacco *et al.* 2010), l'enseignant doit tout de même être attentif aux signes de possibles difficultés, développementales ou autre, chez l'enfant. Ces signes peuvent se manifester chez l'enfant sous forme d'écarts importants entre son développement séquentiel et les indicateurs universaux du développement de l'enfant (cognitif, psychomoteur, langagier…) (Bergen 1994). Pour cette raison, le développement de l'enfant peut faire partir des éléments à observer sur la durée du temps qu'il est à l'école maternelle. Les résultats de cette observation doivent être inclus dans le portfolio. L'évaluation est un aspect important du curriculum. Nous ne pouvons que réitérer le souhait que les enseigants reçoivent une formation adaptée pour la mise en application et l'évaluation d'un programme bilingue.

4.1.3 Créer une formation adaptée pour les enseignants en préélémentaire bilingue

A l'heure actuelle, les enseignants du premier degré font face à d'importants obstacles dans la tâche qui leur est demandée à tous, celle d'enseigner une langue étrangère vivante. L'une des premières questions qui se pose est « qui est habilité pour enseigner une langue étrangère ? » Et, comme Bernard Viselthier le fait remarquer, bien « souvent l'école ne trouve pas en son sein le collègue pouvant prendre en charge ce nouvel apprentissage, ou, pire, ce collègue est bien là, mais soit il estime que l'enseignement d'une langue implique du travail supplémentaire et qu'il ne souhaite pas s'investir davantage, soit il n'enseigne pas en Cours Moyen (C.M.), ce qui rend difficile l'échange de classes entre collègues. De sorte que, jusqu'à récemment, certains enfants ont bénéficié d'un apprentissage qui n'était pas dispensé à d'autres » (Viselthier 2003). Nous retrouvons aujourd'hui les mêmes problématiques que

[383] Voir la sous-partie « contenus d'enseignement » .

[384] Castellotti, Véronique. *Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues - principes, modalités, perspectives.Recherches en didactique des langues, colloque Acedle juin 2005,* p. 326.

Viselthier relevait en 2003 : manque de matériel, manque de compétences dans la langue étrangère, ce qui appauvrit considérablement le contenu des enseignements proposés et manque de formation en langues pour des enseignants. Dans ce dernier cas, souvent, l'enseignant suit la loi d'isomorphisme qui « veut que le formateur tende spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation » (Puren 1988). Ceci a comme conséquence le maintien d'un cycle inefficace avec la reproduction continue d'un processus plus ou moins stérile. Si nous formons les enfants à une éducation bilingue dès le plus jeune âge, pouvons-nous nous espérer à une rupture de ce type de fonctionnement dans vingt ans ? Quand assisterons-nous à la naissance d'une nouvelle génération d'enseignants ?

La question de la formation des enseignantes et la validation de leurs compétences est donc primordiale, écrit Viselthier :

> « La réussite de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes à l'école élémentaire dépend largement de la formation que les IUFM pourront mettre en œuvre pour la nouvelle génération de professeurs des écoles. Ce sont certes des professeurs polyvalents, mais on ne devrait pas accepter qu'un maître soit déclaré titulaire s'il ne possède pas les compétences minimales pour enseigner la langue qu'il a choisi d'approfondir dans son parcours de formation ».[385]

De manière concrète, il devient alors nécessaire de réétudier la distribution des enseignants responsables des langues dans le premier degré à la Martinique. À l'heure actuelle, selon les données recueillies de l'enquête de la Martinique, il ressort que les enseignants sont assez réticents à appliquer cette politique qui voudrait que chaque enseignant, depuis l'école élémentaire et, si possible, l'école maternelle, assure l'enseignement d'une langue vivante étrangère dans sa classe. Nous l'avons bien vu, dans certaines classes l'enseignement d'une LVE n'a pas lieu (environ 20% des cas) et, dans plus de 35% des cas, il est assuré par un intervenant extérieur. Dans certains cas, les enseignants expriment clairement un malaise à avoir à enseigner une langue dans laquelle ils ne se sentent pas compétents.

L'intérêt d'une éducation comparée se manifeste ici : que se passe-t-il ailleurs ? Quelles similarités/différences entre les contextes étudiés ? Dans quelle mesure certains aspects positifs observés ailleurs peuvent-ils être adaptés à un contexte donné ? Prenons l'exemple des écoles primaires de la Dominique et l'enseignement du français. Le ministère de

[385] Viselthier, Bernard. *Formation fourre-tout à la va-vite ou itinéraire de qualification : quel avenir pour la formation en langue des professeurs de l'école élémentaire?*

l'éducation de la Dominique a mis en place un enseignement généralisé du français à l'école primaire. Un programme de formation des enseignants a donc été également mis en place avec des collaborateurs locaux et régionaux pour former, sur une période donnée, un nombre d'enseignants de FLE (français langue étrangère). Ces enseignants sont ensuite chargés de l'enseignement du français dans leurs écoles respectives, l'idée étant d'avoir un enseignant du FLE (lorsque c'est possible) pour une école. Ces enseignants sont considérés comme spécialistes du français, et assurent l'enseignement du FLE pour tous les niveaux de l'école.[386] Les instances éducatives l'ont bien compris, l'enseignement des LVE ne peut pas être traité comme toutes les autres matières. On ne peut pas "former" des individus qui n'ont pas de bases solides dans la LVE et s'attendre à ce qu'ils sortent locuteurs de la langue avec la capacité à l'enseigner eux-mêmes à leur tour.

L'Éducation nationale à la Dominique a alors jugé plus intéressant d'investir dans un programme à long terme en formant les enseignants spécialistes dans la langue. Les retours de cet investissement restent à voir ; ce n'est qu'avec le temps qu'on pourra comparer les résultats en langues des enfants ayant bénéficié de cet enseignement en début et en fin de cycle, c'est-à-dire en sixième et en seconde (résultats des examens internes de l'école et externe (CXC)) avec les résultats des années précédant la mise en place du programme. Toutefois, le contenu de la formation des enseignants de langues est à interroger (et peut-être même à revoir); plusieurs enseignants pointent du doigt des carences dans le programme de formation qui laissent, pour certains, le sentiment d'insuffisance en ce qui concerne la préparation de l'enseignant dans ses compétences didactiques à enseigner la langue étrangère à une classe.

Ce qui demeure néanmoins intéressant, est la démarche de former des enseignants spécialisés en LVE, démarche qui, selon nous, a une certaine logique et qui apparaîtra peut être comme une solution qui mettra fin, sur le très long terme, à ce qui est devenu un véritable casse-tête pour certains. Parce que, comme le souligne Yve Reuter dans un entretien avec Joël Lebeaume, l'un des problèmes majeurs de la formation des professeurs des écoles est « celui de l'ampleur des contenus et de la multitude des disciplines qu'ils auraient à maîtriser » (Lebeaume *et al.* 2007). Le système éducatif exige-t-il trop des professeurs du premier degré ? Reuter suggère donc des pistes du côté de la didactique et la contribution de ce champ dans la

[386] Les écoles ayant un fort effectif – plusieurs classes pour un seul niveau – peuvent avoir deux, voire trois enseignants de FLE.

formation des enseignants. Si nous suivons cette idée, nous pouvons donc imaginer des enseignants spécialement formés en didactique des LVE qui se consacrent essentiellement à cet enseignement, et qui pourront dispenser un enseignement d'une plus grande qualité, riche et complet aux élèves, et ce à grande échelle. Ces élèves, ayant reçu un enseignement ciblé et adapté, auront éventuellement des chances accrues pour acquérir véritablement la LVE et devenir bilingue. Ces futurs bilingues sont aussi de futurs candidats à l'enseignement des langues, avec plus de compétences que leurs prédécesseurs. L'idée est d'ouvrir la voie à une société bi/plurilingue, en formant les enseignants de manière réfléchie et positive.

Nous disons positive parce qu'il nous semble essentiel que l'expérience de la formation en LVE soit positive. De la même manière que l'acquisition d'une langue se fait difficilement dans un climat hostile, aussi nous pensons que ceux qui sont formés pour dispenser un tel enseignement ne peuvent pas l'être sous la pression de l'obligation. Cela peut produire des effets négatifs sur les individus qui se sentent forcés de faire une chose qu'ils n'ont pas forcément envie de faire pour des raisons diverses. Comme le rappelle Viselthier, « l'on ne peut s'improviser enseignant de langue » […] « La bonne volonté, l'engagement et la motivation des uns et des autres sont des conditions nécessaires mais non suffisantes ». Il faut également une formation initiale solide ainsi qu'une formation continue puisque « lorsque les enseignants se sont inscrits de manière volontariste à des sessions de recyclage et qu'ils ont pu suivre des cours de langue (qui comportent également un volet didactique), ou lorsqu'ils ont travaillé avec leur collègue linguiste du collège vers lequel partent les élèves en classe de sixième, le tableau est tout autre » (Viselthier 2003).

La formation des enseignants spécialisés en LVE s'inscrit dans l'idée d'un processus concentré et dynamique qui se nourrit du produit input (les enseignants formés) pour donner un output (les élèves bilingues). Ce n'est nullement un processus miraculeux, une machine à rendement qui promet de produire tel pourcentage de bilingues par an. C'est plutôt une solution qui, fondée sur l'existence d'une société plurilingue et dynamique, cherche à donner une éducation qui s'adapte au contexte actuel d'un monde, ou *des* mondes, en rapide évolution. Au fil du temps, le bilinguisme sera "normalisé" dans la société et dans les écoles et cela engendra automatiquement la simplification de ce processus.

Le recours à des enseignants spécialisés en LVE peut présenter de nombreux avantages, dans la mesure où :

- La spécialisation dans une seule matière peut accroître la qualité de l'enseignement et entraîner plus d'efficacité de l'enseignant lui-même
- Cela libère l'enseignant principal qui n'a plus en charge (s'il ne le souhaite pas) l'enseignement d'une LVE, du temps qui peut être mis à profit ailleurs
- Cela permet d'avoir une certaine homogénéité dans la formation des enseignants, en lien avec les programmes de langues et les contenus enseignés. Les élèves quittant le premier degré seront exposés à des contenus similaires et auront ainsi une chance plus égale d'arriver au collège avec un niveau de compétence plus homogène.
- La continuité entre l'école primaire et le secondaire s'assure plus aisément
- Le facteur du volontariat joue un rôle non-négligeable. Il est fort probable que les enseignants qui choisissent de se former pour enseigner une LVE s'investiront bien plus que les enseignants qui n'enseignent que parce qu'ils sont obligés de le faire.

Il est important de noter que ces propositions ne suggèrent en rien que la formation des enseignants spécialisés est une solution miracle grâce à laquelle tous les enfants arriveront en fin de cycle de l'école primaire avec le niveau requis par les programmes actuels. Ce que nous soulignons ici c'est la spécificité des langues en tant que discipline, ce qui nécessite une prise en charge des élèves et un enseignement particulier et différent de celui des autres matières.

Il faut, pour cela, prendre en compte la nécessité d'une formation plurilingue et pluriculturelle des enseignants (Castellotti 2006) dans le but de favoriser le bi-plurilinguisme chez les élèves. Cette formation répond à l'objectif d'une diversification des langues proposées dans le programme scolaire. Elle vise également à 'normaliser' la présence de plusieurs langues à l'école et réduit ainsi le caractère 'étrange' (Porcher, Groux 2003, Herreras 1998) qui est souvent posé par la représentation sur les langues.

C'est ici donc que l'éducation comparée prend tout son sens. L'intérêt d'une éducation comparée, écrit Louis Porcher, est qu'elle permet, « par une coopération les systèmes éducatifs […] l'espoir d'une amélioration réciproque ».[387] Une formation plurilingue et pluriculturelle des enseignants devient pertinente lorsqu'elle s'inscrit dans le cadre d'un programme d'échange avec d'autres pays où les langues étrangères sont parlées. Créer des partenariats avec des écoles dans des pays où la langue étrangère est parlée sert à la fois aux élèves et aux enseignants. Cette collaboration entre écoles vise à développer les compétences

[387] Porcher, Louis. *Introduction. Education comparée.*

linguistiques et culturelles des élèves ainsi que celles des enseignants, chacun d'entre eux bénéficiant d'un programme de formation conçue pour répondre à leurs besoins.

Pour Viselthier, le stage à l'étranger est indispensable dans la formation d'un enseignant de langue à l'école primaire :

> « une formation digne de ce nom doit inclure obligatoirement un séjour dans le pays dont on apprend la langue. Une immersion de trois mois en terre étrangère est idéale, car elle permet une exposition intense à la langue qui génère des progrès décisifs. Le stagiaire PE qui est capable de faire cours à de jeunes élèves étrangers dans leur langue maternelle revient en général avec un niveau de langue très satisfaisant » (Viselthier 2003).

Ces stages à l'étranger ne s'adresseraient pas uniquement à des enseignants de langue mais seraient ouverts à tous les enseignants. Ils donneraient la possibilité aux enseignants d'enseigner une (ou plusieurs) discipline dans la langue maternelle des élèves du pays où se déroule son stage. L'enseignant en formation travaillerait en étroite collaboration avec son collègue sur place pour déterminer les modalités des enseignements dont il a la charge. Le stage serait validé par un dossier de formation et un portfolio d'autoévaluation qui peut prendre comme modèle le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF).[388]

Toutefois, ce type de programme ne vise pas seulement à développer les compétences linguistiques ; il donne la possibilité de créer de véritables liens de coopération durables. Ceci nous intéresse particulièrement dans les contextes historique, sociolinguistique et sociopolitique de notre étude. Iles avoisinants dans l'archipel des Caraïbes, la Martinique et la Dominique ont chacune une langue officielle différente mais elles partagent une langue commune, le créole. Elles ont une situation géolinguistique identique avec une deuxième île de l'autre côté de leur frontière. Au nord et au sud, la Martinique est bornée par la Dominique et Sainte Lucie qui ont comme langue officielle l'anglais, avec une langue commune le créole ; au sud et au nord la Dominique est entourée de la Martinique et de la Guadeloupe qui ont comme langue officielle le français, partageant le créole comme langue commune. Les possibilités de collaboration juste entre ces quatre îles sont vastes lorsqu'il s'agit de la mise en place d'un programme intégral de formation visant les enseignants *et* les élèves. Et ces possibilités se décuplent lorsque nous ajoutons à l'équation les autres îles de la Caraïbe. Par leur proximité géographique et leur diversité linguistique et culturelle, mais aussi par leurs

[388] Newby, David, *et al. Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*. p. 91.

caractéristiques communes, ces îles constituent un véritable fond de ressources dynamiques dans le cadre d'un programme de formation des enseignants.

Ce programme doit être pensé pour inclure le développement des compétences plurilinguistiques, culturelles, interculturelles et professionnelles des enseignants afin de les préparer pour un véritable enseignement bilingue. Une formation plurilingue et pluriculturelle dès le préélémentaire ouvre l'accès au plurilinguisme pour tous les enfants et permet aux enseignants d'accompagner les apprenants à chaque étape de leur apprentissage dans une expérience partagée. Et, afin que les élèves puissent bénéficier de la continuité d'un enseignement bilingue au collège, ce même programme de formation s'étendra pour inclure les enseignants du second degré, comme le suggère Herreras. Ce dernier propose une augmentation des financements par l'Union européenne des programmes d'échanges entre apprenants et enseignants (Herreras 1998).

Il est évident qu'un tel programme ne peut pas s'inscrire uniquement dans une dynamique d'apprentissage des langues ou même de développement du bi-plurilinguisme. Nous pensons, en accord avec Porcher, qu'il est nécessaire d'inclure dans la formation des enseignants, une formation à l'éducation comparée. Ceci a pour but de permettre aux enseignants de mieux comprendre les objectifs et enjeux des collaborations extérieures et, ainsi, de mieux apprécier l'expérience de leur « immersion provisiore dans un autre système d'enseignement » (Porcher 1997). La vision d'ensemble est bien plus grande et pose la question d'une véritable *éducation* à l'altérité, par opposition à un *enseignement* à l'altérité.

4.2 L'éducation bilingue : enjeux et perspectives dans le cadre de l'étude

Nous avons cherché à étudier les politiques linguistiques dans les îles de la Martinique et de la Dominique. Nous avons souhaité analyser la mise en application de ces textes officiels sur le terrain, dans le but d'établir un état des lieux de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales dans ces deux îles. Il s'agissait d'interroger les politiques linguistiques dans leur capacité à répondre aux spécificités de chacun des contextes étudiés. La question du rôle des langues dans le développement de ces îles reste centrale, les enjeux éducatifs importants.

Le terme éducation, tel que nous l'utilisons ici ne fait pas uniquement référence à un enseignement scolaire. Il est plutôt à comprendre au sens large ; nous faisons référence à

l'individu dans sa globalité, à son développement cognitif, social, personnel, l'individu en tant qu'acteur faisant partie d'une société post moderne en rapide évolution. Les frontières se redéfinissent, elles ne sont plus physiques ; elles sont aussi virtuelles. Les possibilités d'accès au monde immédiat et éloigné sont multiples. La place et l'impact de la technologie (plateformes de communication, réseaux sociaux…) et des médias (téléréalité, émission télévisée…) dans la vie des individus sont des facteurs qui doivent nécessairement être pris en compte dans la planification de l'éducation. Il faut, dans ce sens, comprendre non seulement la société dans laquelle les individus évoluent mais aussi la dynamique de son évolution : est-elle rapide, lente ? Quels sont facteurs qui influent sur cette évolution ? Quelles sont leurs répercussions sur l'éducation ?

La Martinique et la Dominique ont toutes les deux une situation de diglossie. Les enjeux éducatifs de l'enseignement des langues pour ces deux îles sont alors importants. La Dominique l'a sans doute compris, ce qui pourrait expliquer la mise en place d'un enseignement généralisé du français à l'école primaire. Cependant, ces actions manquent de précision dans leur mise en œuvre. Le contenu de la formation des enseignants est sujet à interrogation. Les contenus des enseignements en classe de langue restent flous et les pratiques didactiques vagues. La langue première de la majorité de la population est interdite implicitement ou explicitement de l'école même si les enseignants la parlent.

Certes, il faut bien reconnaître qu'il faut un début à tout et nous sommes au début. Toutefois, on pourrait interroger les motivations politiques qui ont présidé la mise en place du dispositif de formation des enseignants du français du premier degré à la Dominique. Ce dispositif répond-il aux besoins des élèves bilingues, voire plurilingues, de la Dominique ? Ou renforce-t-il le gouffre entre les langues que les élèves se voient obligés d'apprendre et celles qu'ils parlent déjà qui sont rejetées ?

Les enjeux d'une éducation bilingue, avec tout ce qu'elle implique, sont bien conscients pour les décideurs de la Dominique. Toutefois, l'enseignement bilingue dans cette approche d'éducation ne peut pas reproduire le modèle déjà en place, c'est-à-dire un modèle de bilinguisme additif-soustractif. D'un côté les élèves sont censés déjà être anglophones et doivent ajouter une deuxième langue à leur répertoire linguistique. D'un autre côté, leur langue première, ou la variété qu'ils parlent n'est pas admise à l'école comme langue de communication. L'objectif de l'école est que les élèves parlent exclusivement, tout au moins à l'école, l'anglais standard, en ayant aussi de bonnes compétences de communication en

français langue étrangère. Le problème avec cette démarche est que, les élèves, pour la plupart, parlent l'anglais dominiquais et non pas l'anglais standard. Le bilinguisme forcé de l'école n'est autre qu'un bilinguisme soustractif puisqu'il tente d'enrayer une variété de la langue pour la remplacer par la langue standard. C'est une véritable négation d'une partie de l'identité de l'individu bilingue. En fin de compte, c'est une lutte contradictoire puisque les enseignants parlent la variété de la langue qu'ils interdisent aux élèves. Dans une étude,[389] Aceto montre que sur 80 enseignants interrogés par questionnaire, 81% ont dit que l'anglais standard n'était pas leur langue première. Ils ont nommé l'anglais dominiquais, le kokoy et le kwéyòl comme étant leurs langues premières.

Comme nous l'avons noté dans la partie sur le curriculum bilingue, une éducation bilingue ne peut pas être centrée simplement sur un enseignement ou un apprentissage des langues. Elle n peut pas non plus se reposer sur une principe d'exclusion d'un aspect de l'identité de l'élève. Cela serait contraire aux fondements même de l'éducation bilingue qui prend ses bases dans les principes d'altérité, interculturalité, de l'acceptation de la diversité et de son utilisation comme richesse à apporter à une pratique pédagogique.

Une approche de l'enseignement bilingue qui prend comme point de départ la reconnaissance des pratiques langagières des élèves martiniquais et dominiquais serait mieux adaptée à la situation sociolinguistique actuelle. L'enseignement des langues étrangères, tel qu'il est prévu par le ministère de l'Education à la Dominique, est un projet intéressant. Une partie de ce projet d'enseignement généralisé du français à l'école primaire repose sur la collaboration avec des pays francophones. Toutefois, créer des collaborations sur la base d'un bilinguisme soustractif qui refuse de prendre en compte la (les) langue(s) première(s) des élèves serait, à notre sens, une entreprise erronée. Pourquoi forcer les élèves à renoncer à une partie d'eux-même dans l'objectif d'une coopération avec l'extérieur ? Quelle ouverture peut-il avoir sur l'alter si l'égo ne se connaît (ou ne se reconnaît) pas ?

Il convient d'éduquer l'individu, l'aider à se développer dans sa globalité en prenant en compte ses pratiques langagières aussi. Ce n'est qu'en l'acceptant, en lui montrant qu'il est accepté, en enlevant les stigmas qui pèsent sur ses systèmes de communication, qu'il pourra accepter l'Autre comme il est. Parce que, pour accepter l'Autre, il faut d'abord savoir qui on est et comprendre que l'Autre n'est ni supérieur (dans sa langue, sa culture) ni inférieur à soi.

[389] Aceto, Michael and Williams, Jeffrey P. *Contact Englishes of the Eastern Caribbean (Varieties of English around the world)*. p. 342.

Tel est le défi que doit relever la Dominique. Il s'agit de permettre à toutes les langues et variétés de langue sur le territoire de coexister dans un climat de respect mutuel et de reconnaissance de la richesse de cette diversité linguistique et culturelle. C'est ce que la Dominique peut offrir lorsqu'elle entreprend de tisser des liens de coopération régionaux et internationaux. C'est ce qui ferait son atout unique, le fait d'avoir plusieurs langues et variétés de langues, mais aussi son approche vis-à-vis de la préservation de ses espaces sociolinguistiques uniques.

Nous pouvons étendre notre argumentation à la Martinique même si son cas est quelque peu différent de celui de la Dominique. En raison d'un statut sociopolitique précis, elle met en œuvre des politiques linguistiques qui sont décidées par l'Etat français. Grâce à des politiques linguistiques récentes, elle a la possibilité d'organiser l'enseignement du créole dans les établissements scolaires et universitaires de son académie. Nous retrouvons alors l'enseignement du créole martiniquais dans le système éducatif, de l'école jusqu'à l'enseignement supérieur. Un CAPES créole est proposé à l'école supérieure du professorat et de l'éducation et les enseignants du premier degré qui souhaitent enseigner le créole dans leur classe peuvent passer l'habilitation proposée par le rectorat.

Lorsque nous comparons la situation de l'enseignement des LVR/LVL à la Dominique et à la Martinique, il apparaît évident que l'existence des politiques linguistiques influe sur la représentation des langues régionales ou locales au niveau des individus et joue un rôle clé dans la place qu'elles occupent éventuellement à l'école. La mise en place de dispositifs de formation autour de ces langues est incontestablement capitale pour l'avenir de ces langues dans les programmes scolaires. Nous avons vu, en l'absence de tels dispositifs, les attitudes et comportements des enseignants dominiquais restent fortement influencés par l'opinion publique et les idées reçues. Il n'en demeure pas moins que, si elle semble être sur la bonne voie en matière de préservation de la langue créole, la Martinique a du chemin à faire avant que le créole ne soit à un niveau paritaire avec les autres langues enseignées à l'école.

Les enjeux sociolinguistiques sont majeurs pour les deux îles. D'un côté, la Dominique pratique une politique d'intolérance vis-à-vis des langues locales. Les locuteurs de ces langues expriment une certaine souffrance par rapport aux interdits qui planent sur de leurs pratiques langagières. Cette souffrance se manifeste, par exemple, dans les problèmes que rencontrent les élèves dans l'apprentissage de l'anglais et les lacunes scolaires qui peuvent en résulter à cause des difficultés de compréhension des consignes et d'exercices en anglais.

Afin d'assurer la survie de ses langues locales et, afin de remédier à une situation d'échec scolaire lié aux difficultés langagières, la Dominique doit mettre en place un dispositif officiel de reconnaissance des langues locales comme celui qui existe à la Martinique. Il s'agit de modifier les représentations collectives des langues locales et d'ouvrir la voie à une éducation avec un programme scolaire et des approches pédagogiques adaptées au contexte d'enseignement.

D'un autre côté, la Martinique semble être mobilisée autour d'un sentiment de revendication collective en ce qui concerne sa langue régionale le créole. Si les actions des enseignants martiniquais ont ouvert une place à l'école pour le créole, ils doivent tout de même veiller à ce que cette place ne soit pas occupée par l'anglais dans les programmes scolaires. La coexistence des langues à l'école dépendrait alors d'une reconnaissance du statut paritaire de toutes les langues.

4.3 Perspectives de recherche dans le contexte de l'étude

4.3.1 La formation des enseignants en langue

La question de la formation des enseignants en langue s'est posée dans chacun des contextes dans lesquels nous avons travaillé au cours de cette étude. Dans chacune des îles, les enseignants ont un discours similaire : ils expriment une certaine insatisfaction vis-à-vis de leur formation. A la Martinique, les enseignants, même s'ils ont reçu une formation en langues, n'enseignent pas systématiquement une LVE. Certains disent ne pas se sentir capables de le faire car ils estiment que l'enseignement d'une langue demande une certaine maîtrise et qu'ils ne l'ont pas. A la Dominique, les enseignants qui ont reçu une formation pour enseigner une langue étrangère le font en grande majorité, mais ils se plaignent du contenu de la formation. Selon eux, la formation ne leur a pas fourni assez d'éléments didactiques qui leur permettent aujourd'hui d'enseigner efficacement la langue étrangère. Ils présentent alors leur enseignement comme un bricolage de contenus, basé les objectifs définis par le ministère de l'Education, plutôt que comme un ensemble structuré autour d'une ou plusieurs approches.

Or, la formation des enseignants dans la mise en place d'un enseignement des langues ou d'un enseignement bilingue est capitale. Une formation mal conçue a forcément pour conséquence

une efficacité réduite des enseignants et éventuellement des difficultés à atteindre les objectifs fixés. Il nous semble alors essentiel d'interroger les dispositifs de formation qui existent pour les enseignants de langues à la Martinique et à la Dominique. Pourquoi certains enseignants formés à la Martinique n'assurent-ils pas de cours de LVE dans leurs classes? Qu'est-ce qui explique ce sentiment d'incompétence exprimé par certains ? Quel est le contenu de la formation des enseignants de langue des écoles primaires à la Dominique ? L'étude de la question de la formation en langue des enseignants du primaire à la Martinique et à la Dominique est un premier pas dans la recherche des réponses en vue d'une amélioration de l'existant.

4.3.2 Les langues régionales caribéennes : le cas du kokoy de la Dominique

Le kokoy est parlé principalement dans deux communes de la Dominique. Ces deux communes regroupent entre eux une population d'environ 4500 personnes. En raison d'une absence de documentation sur cette langue, nous n'avons pas de chiffres sur le nombre exact de locuteurs du kokoy. Toutefois, il est immédiatement évident que, si le nombre d'habitants de ces deux communes ne représente qu'environ 6,5% de l'effectif de la population totale de l'île, le kokoy est parlé par un groupe minoritaire. Alors, si nous prenons uniquement comme base les résultats des questionnaires et entretiens de l'enquête à la Dominique, nous pouvons conclure que l'avenir du kokoy s'annonce plutôt sombre, compte tenu de la non-acceptation générale des langues locales à l'école. Le kokoy semble être d'autant plus en danger, d'après les directeurs qui le signalent aussi pour le kwéyòl, car il serait en train de disparaître progressivement parce qu'il n'est pas, ou peu, parlé par les jeunes.

Si nous continuons dans ce raisonnement, nous pouvons imaginer que, en tant que créole à base lexicale anglaise, le kokoy serait d'autant plus en danger de disparition. Il existe très peu de documentation qui pourrait nous éclairer sur la situation du kokoy à la Dominique. De la recherche qui existante nous pouvons distinguer les travaux de Nwenmely (1996), Aceto et Williams (2003) et Aceto (2000). Ces auteurs semblent s'accorder sur deux choses au sujet du kwéyòl et du kokoy à la Dominique. Premièrement, le kwéyòl est menacé par l'anglais dominiquais. Deuxièmement, le kokoy, s'il est bien présent dans cette petite communauté de locuteurs, sera également atteint par l'anglais dominiquais. L'avenir du kwéyòl et du kokoy, deux basilectes, serait compromis à la fois par la menace de l'engloutissement par la langue de communication dominante qui est l'anglais dominiquais, troisième basilecte, et par

l'anglais, acrolecte et langue officielle du pays. En fait, le statut de basilecte et de langues minoritaires du kokoy et du kwéyòl les met dans une position de fragilité sur le plan sociolinguistique. Dans cette situation de diglossie, ils ne sont pas favorisés. Les actions (ou manque de) des pays de la Caraïbe vont avoir une incidence certaine sur l'avenir de ces langues, mais aussi sur le développement des pays concernés affirme Nwenmely : « many Caribbean states have been involved in devising strategies which address the practical implications of the diglossic situations. […] The extent to which they are successful will inevitably have far reaching implications for the national development of the individual countries and for the region as a whole ».[390]

Les questions qui se posent donc sont les suivantes : qu'est-ce qui explique la présence et le maintien du kokoy, une langue parlée par si peu de locuteurs ?[391] Quel est l'avenir du kokoy à la Dominique ? Comment cette langue est-elle présente dans les représentations de la population ? Comment ces représentations influent-elles sur le maintien (ou non) de cette langue ?

4.3.3 Pour un Livre Blanc des langues caribéennes

Le statut fragile des langues régionales et locales et les variantes des langues dans le contexte de cette étude est frappant. La situation de la Dominique, avec quatre langues/variantes, est particulièrement préoccupante. Toutefois, cette question ne concerne pas seulement ces deux îles, car la Martinique et la Dominique se situent dans une région où les langues et variantes sont nombreuses et diverses. Nous pouvons citer les variétés de créole à base lexical française comme celles parlées à Sainte Lucie, à la Martinique, à la Dominique, à la Guadeloupe, en Haïti, en Guyane. Ou, nous pouvons prendre l'exemple de l'anglais standard, langue officielle de la plupart des îles de la Caraïbe, avec ses variétés qui diffèrent les unes des autres selon le pays. Nous pouvons continuer avec l'espagnol, le papiemento, l'hollandais, ou encore les créoles à base lexicale anglaise comme celui parlés à la Jamaïque et le kokoy de la Dominique.

[390] Nwenmely, Hubisi. *Language reclamation : French Creole language teaching in the UK and the Caribbean*. p.19.

[391] Si la population des communes est d'environ 4500 personnes, il n'y a rien qui nous dit que toutes ces personnes parlent le kokoy. Il est probable que le nombre de locuteurs du kokoy soit bien inférieur au nombre total d'habitants.

La Dominique et la Martinique sont géographiquement situées dans une zone d'une immense richesse linguistique et culturelle. La région caraïbe doit créer des stratégies qui lui permettent de puiser dans cette richesse afin de faire face à cette « prépondérance croissante des processus financiers, économiques, environnementaux, politiques, sociaux et culturels à l'échelle mondiale, vis-à-vis des ces mêmes processus à l'échelon régional, national et local » qui définit la mondialisation (Ocampo, Martin 2005).

Les îles de la Martinique et de la Dominique et, plus globalement la région Caraïbe, pourraient bénéficier de la coopération régionale et du partage mutuel des ressources socioculturelles et linguistiques. Les instances politiques reconnaissent le nécessité à créer des liens de coopération entre les îles ; c'est pour cette raison que la Martinique devient, en février 2015, le premier territoire français à devenir membre de l'Organisation des États de la Caraïbe Orientale (OECO). Ces liens de coopération, pour être durables, doivent prendre sens dans des contextes en dehors du champ de la politique. C'est ici que nous proposons de répondre à la question posée dans la première partie de cette thèse sur le rôle d'une éducation bilingue dans le développement des îles de la Martinique et de la Dominique.

Nous nous alignons sur la pensée de Ocampo et Martin qui affirment que, « l'éducation est la meilleure façon de venir à bout du cercle vicieux inter-générationnel de la pauvreté et de l'inégalité, d'autant plus que la mondialisation a créé une nouvelle demande de ressources humaines capables de participer aux nouveaux modes de production, de concurrence et de cohabitation ».[392] La mutualisation des ressources passe par des accords et des actions dans le domaine de l'éducation, du tourisme, de la recherche et des sciences entre autres (Crusol 2003, Royer 2009).

Le rôle des langues est central dans le développement des îles de la Caraïbe et la necessité de définir de nouveaux modes de fonctionnement devient pressant, comme le note Ramesh Ramsaran qui écrit, « Politicians have only now become aware that deadlines are not being met, that programmes are not being implemented and there is need for action to facilitate the movement of skilled people in the region. They are only now aware that *language skills need to be developed*[393] and there is a shortage of skills in critical areas ». [394] Dans l'optique de cette coopération régionale qui prend comme fondation la richesse linguistique des îles de la

[392] Ocampo, José Antonio ; Martin Juan. *Mondialisation et développement, un regard de l'Amérique latine et des Caraïbes* p. 169.
[393] Nos italiques.
[394] Ramsaran, Ramesh. *Caribbean survival and the global challenge*, p. 12.

Caraïbe, un outil spécifique doit être conceptualisé. Cet outil qui va poser l'ossature d'une telle collaboration serait, selon nous, un *livre blanc des langues caribéennes*.

Un livre blanc est un document de référence dans un domaine précis. Il se destine à un public cible et est, en quelque sorte, un guide des décisions à prendre et des actions à mener sur ce sujet. Le livre blanc que nous proposons aura donc plusieurs objectifs :

- Répertorier toutes les langues et les variétés de la région Caraïbe. Cet état des lieux des langues caribéennes comprendra également un recensement des populations et des locuteurs de ces langues et de leurs pratiques langagières. Quelles sont les langues/variétés parlées ? Quel est le statut de ces langues/variétés ? Qui parle ces langues/variétés ? Dans quel(s) contexte(s) ces langues/variétés sont-elles parlées ? Quels sont les problématiques et enjeux auxquels ces langues/variétés font face ?
- Analyser les contextes sociolinguistiques et les politiques linguistiques existantes pour 1) mieux comprendre la situation actuelle, 2) mieux répondre aux spécificités constatées d'une région dynamique par des propositions adaptées à la réalité régionale.
- Proposer un plan d'action propre aux différents domaines dans lesquels les langues peuvent jouer un rôle central : éducation, tourisme, sport…
- Inscrire l'éducation comme moteur du développement des îles de la Caraïbe et placer les langues comme un enjeu prioritaire dans cette dynamique de développement. Les langues créoles feront partie de ce projet au même titre que les langues officielles dominantes.
- Proposer un plan d'action spécifique à la formation initiale et continue des enseignants de langues. Cette formation doit s'inscrire dans un projet global de coopération régionale, comme nous l'avons détaillé dans la sous-partie traitant de la formation des enseignants.

Le livre blanc serait élaboré par une équipe d'experts, d'enseignants et de chercheurs de toutes les îles de la Caraïbe. L'équipe aurait la mission de créer un outil sur mesure qui répondrait aux problématiques et aux besoins des îles et les pays de la Caraïbe.

CONCLUSION

> *« Education is about tomorrow although all its established systems were developped for a world that no longer exists »* (King 2000).

> « *Pour qu'il y ait éducation comparée, il n'est nullement nécessaire, et ce serait au contraire profondément néfaste, d'aller vers une quelconque uniformisation, un effacement de sa propre identité. C'est celle-ci en effet qui garantit la richesse de l'échange, le bénéfice réciproque et mutuel, à la condition forte de l'acquisition d'une capacité d'ouverture à l'autre, d'accueil de la différence, d'aptitude à l'enrichissement par la relation* » (Porcher 1997).

A ses débuts lointains, les objectifs initiaux de l'éducation comparée étaient l'adaptation des modèles éducatifs étrangers dans le pays d'origine (Perez *et al.* 2000). Cela avait pour conséquence ce que King nomme la « *spasmodic copying of special institutions and methods of training* » (King 2000). Nous sommes aujourd'hui loin de ce type de fonctionnement ; l'éducation comparée a évolué pour inclure d'autres paradigmes autour de réflexions méthodologiques qui la reconnaissent comme un champ spécialisé dans les sciences de l'éducation. Nous nous permettons de reprendre cette citation de Leclercq qui affirme :

> « Dès lors il peut être fort fructueux de procéder à des rapprochements qui s'imposent comme des évidences ou des tentations. Ils fournissent une occasion privilégiée en même temps de dépasser les apparences d'oppositions trop vite acceptées et de mettre en lumière des différences occultées volontairement ou pas. Cela ne signifie pas que les différences ainsi repérées seraient plus décisives que celles faisant l'objet d'un constant initial mais que les deux démarches doivent se relayer, se compléter ou se substituer l'une à l'autre selon la manière dont se présente leur objet. Lorsque l'impression des différences prédomine, il est sans doute salutaire de prendre le parti initial de l'interrogation sur l'existence de similitudes possibles, avérées ou pas, pour se prémunir contre des analyses biaisées par des idées préconçues et y préférer la vérification d'intuitions considérées comme de simples hypothèses » (Leclercq 1997).

Notre étude comparative interrogeait la place des langues vivantes étrangères et régionales à l'école primaire (préélémentaire et élémentaire) à la Martinique et à la Dominique. En dépit

des fragilités que peut présenter une telle étude qualitative, nous estimons que cette recherche permet de dresser des orientations qui peuvent engager l'avenir.

Nous avons, dans un premier lieu, présenté un tableau comparatif des deux contextes de notre étude. Cette description nous permet de constater non seulement des similitudes et des différences entre les deux contextes, mais elle fait aussi ressortir les particularités de chacun des contextes. Ceci joue un double rôle en ce qu'il légitime la comparaison et met en exergue la nécessité d'une prise en compte de ces réalités pour la mise en place de politiques linguistiques adaptées dans chacun des contextes étudiés.

Cette contextualisation a posé le cadre pour la théorisation de la recherche. C'est le propre de la démarche épistémologique et, tout particulièrement de la didactique, que de prendre de la distance vis-à-vis de la pratique, du terrain, afin de théoriser, de rendre à l'abstraction le réel pour mieux le comprendre. Et, à partir de cette abstraction, il est nécessaire de retourner sur le terrain afin de donner du sens à la théorie. En effet, c'est bien dans la *praxis* que la théorie prend vie, avant abstraction et après abstraction.

L'action de notre recherche était tripartite. Parallèlement à notre recherche documentaire sur les politiques linguistiques dans les deux contextes, nous avons mené une enquête auprès des enseignants et des directeurs des écoles primaires à la Martinique et à la Dominique. Les résultats de ce premier volet de la recherche documentaire montrent, dans un premier temps que l'enseignement des langues dans chacun des contextes étudiés est très fortement lié aux politiques linguistiques existantes. Ces dernières sont élaborées en fonction des enjeux associés aux langues. Par exemple, dans le cas du créole en Martinique, les enjeux sont d'abord de type socioculturels. Comme pour d'autres langues régionales en France, ces enjeux sont exprimés par les revendications des locuteurs de cette langue (enjeux sociolinguistiques, culturels, identitaires etc.). Les politiques linguistiques des langues régionales en France ont donc été élaborées sous une certaine pression : pression des groupes régionaux et pression de la communauté européenne. Les réticences explicitement exprimées par la France vis-à-vis de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires est un révélateur de la volonté de l'État à s'engager sur la question de l'enseignement de ces langues. En guise d'explication pour le comportement craintif des États vis-à-vis des langues régionales et minoritaires, Loyer (2002) écrit : « les suspicions envers l'extension d'un langue minoritaire sur un territoire prend racine dans la crainte que cela puisse changer les rapports de force existants, notamment parmi les élites ». Il devient évident alors que si les individus

ne peuvent pas utiliser la langue dans leur vie sociale, il y a peu de chance que cette langue puisse « résister à la domination d'une grande langue de communication ».

A la Dominique, l'inexistence de politiques linguistiques en matière de langues locales et le discours catégorique des enseignants et des directeurs d'écoles traduisent, à notre sens, plutôt un rejet de ces langues dans le système scolaire. Nous avons cherché à proposer une explication à cette situation : soit les enjeux des langues locales à la Dominique ne sont présentés qu'à un niveau informel par des groupes militants culturels qui inscrivent la langue et la culture uniquement dans un cadre culturel ; soit les enjeux sont présentés à d'autres niveaux, mais les responsables politiques restent sourds face aux revendications des militants. Ou bien, serait-il possible, comme dans le cas de la Corse et de la Martinique, que les voix d'universitaires pèsent dans la balance lorsqu'il s'agit de l'intégration des langues régionales dans les programmes scolaires nationaux ? Pouvons-nous donc imaginer que l'absence de facultés universitaires en sciences humaines et sociales à la Dominique implique l'absence de recherche sur le sujet des langues locales et donc une certaine pauvreté des ressources scientifique pour ceux qui voudraient argumenter en faveur de l'enseignement des langues locales ? Nous ne proposons pas de conclusions ici, car nous sommes bien consciente que ce sujet mérite une exploration plus approfondie lors d'une recherche future. La question de la place des langues régionales et locales dans chacun des contextes semble être enfermée dans un noyau de conflits linguistiques. Et, comme le dit avec tant de justesse Loyer, « les combats linguistiques se développent selon des modalités variées, et ces modes d'action, ainsi que les projets politiques qui s'y rattachent, peuvent et doivent être finement analysés pour être débattus » (Loyer 2002).

En tout état de cause, nous remarquons que ce grand bégaiement dans l'action qui entoure les langues régionales en France (nous ne pouvons pas parler de bégaiement dans le cas de la Dominique puisque ce fait demande d'abord une prise de parole !) est absente lorsqu'il est question des langues étrangères. Les enjeux sont tout autres et ces enjeux influent sur le statut des langues vivantes étrangères. Les citoyens français et dominiquais ont *besoin* des langues étrangères pour la mobilité régionale et internationale, pour leur réussite personnelle et professionnelle parmi d'autres. La politique linguistique est élaborée à la Martinique ; elle l'est moins à la Dominique, mais les responsables politiques y travaillent. Dans les deux cas, il est évident que ces politiques linguistiques influent sur « les manières d'apprendre et d'enseigner » (Barthelemy, Groux 2013). En effet, de nombreux dispositifs d'enseignement des langues vivantes étrangères sont mis en place : formation des enseignants dans les deux

contextes, avec une formation des enseignants spécialisés en Français langue étrangère pour la Dominique, élaboration d'outils et de ressources autour de l'enseignement des LVE, recours à des personnes ressources comme les assistants de langue à la Martinique, mise en place de classes bilingues comme les sections européennes à la Martinique. Notre première hypothèse selon laquelle la place des langues étrangères et régionales dépendrait de la volonté des responsables politiques et éducatifs à élaborer et à mettre en place des politiques linguistiques se confirme donc. Cependant, ce facteur n'est pas le seul qui semble influer sur la place de l'enseignement des langues vivantes à l'école.

L'étude des données recueillies dans les réponses aux questionnaires proposés aux enseignants et l'analyse des entretiens avec les directeurs d'écoles ont fait ressortir l'influence significative du « principe du volontariat des maîtres » (Quenot 2009)[395] sur l'enseignement des langues vivantes à l'école. Cela affecte particulièrement la place des langues vivantes régionales/locales à la Martinique et à la Dominique. En effet, à travers l'analyse des données de l'enquête, nous voyons apparaître un lien entre la volonté des enseignants à enseigner une langue et la formation de ces derniers. Dans le cas de la Dominique, les enseignants ayant reçu une formation pour enseigner le FLE assurent les cours dans cette discipline pour leurs classes, pour plusieurs classes ou pour toute l'école. Ils font mention, toutefois, de l'insuffisance de la formation en ce qui concerne les contenus et certains estiment qu'ils ne les préparent pas véritablement à enseigner une LVE aux jeunes enfants. Et pourtant, ils assurent, pour la plupart d'entre eux, l'enseignent du FLE. Est-ce donc lié au fait qu'ils soient 'spécialisés' ?

A la Martinique, les enseignants du premier degré reçoivent tous, selon les textes, une formation pour enseigner les LVE dans leurs classes. A l'inverse de la Dominique, un nombre important d'enseignants choisissent de ne pas enseigner une LVE parce qu'ils « ne se sentent pas capables » de le faire en raison d'un niveau de compétence qu'ils jugent insuffisant dans la langue. Et pourtant, là encore, quelque chose fait défaut car leur formation, selon les textes, les prépare à cet enseignement. Est-ce lié à l'insuffisance de la formation initiale des maîtres ? Où serait-ce plutôt les approches et les méthodes qui sont utilisées dans l'enseignement pendant le cursus scolaire de l'élève qui ne leur permettent pas d'atteindre le niveau en LVE exigé par l'Éducation nationale ? Dans ce cas, la formation à l'ESPE ne vient que s'ajouter à une formation déjà mal amorcée pour de nombreux enseignants en devenir. Il est donc peu

[395] Selon Quenot, ce principe du volontariat est un des facteurs qui serait responsable du statut inférieur de la langue corse sur l'échelle des disciplines.

raisonnable de s'attendre à ce que des miracles se produisent à ce niveau du cursus d'études, et que les enseignants sortent de l'ESPE (pratiquement) bilingues surtout quand on sait pertinemment que le nombre d'heures de formation pour les enseignants du premier degré est divisé entre toutes les disciplines que ceux-ci doivent enseigner. Exige-t-on trop des enseignants du premier degré ? Quoi qu'il en soit, force est de constater que notre deuxième hypothèse trouve réponse ici : la formation des enseignants en langues vivantes influe de façon significative sur la place des langues à l'école.

Lors de notre analyse, un troisième facteur se présente comme ayant un rôle moins important sur la place des langues, celui des représentations des enseignants et des chefs d'établissements. Nous avons fait le constat que le fait de n'avoir pas interrogé de façon plus fine les enseignants eux-mêmes constituait une faiblesse pour notre recherche. En effet, en analysant les discours des chefs d'établissements et ceux des enseignants nous constatons une forte revendication vis-à-vis du créole à la Martinique, et moins à la Dominique. Et pourtant, à la Martinique, l'enseignement du créole n'est pas généralisé, ni même très étendu, et cela en dépit du fait que les écoles ont la possibilité de la faire.

En allant plus loin dans notre analyse et en comparant les revendications autour du créole à la Martinique avec celles que l'on peut relever dans d'autres régions de la France telles que l'Alsace, la Bretagne ou encore la Corse, nous remarquons que dans les trois derniers cas ces revendications ont abouti en des initiatives qui ont, par la suite, donné lieu à un enseignement bilingue français-langue régionale. On peut conclure, alors, qu'entre revendications et actions, une barrière invisible semble séparer le discours des participants à l'enquête de la Martinique d'une prise d'action concrète. En ce qui concerne les langues locales à la Dominique, l'avenir ne semble rien présager de très prometteur. Les enseignants et directeurs se défaussent sur le ministère de l'Éducation qui seul a le droit et la responsabilité des décisions et des actions en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères et locales.

Il nous semble que, d'un côté et de l'autre, que nous soyons à la Martinique ou à la Dominique, la représentation des langues qu'on les enseignants et les directeurs et du rôle de chacun des acteurs ont, en fin de compte, un impact considérable sur la place des langues à l'école. Aussi, dans les deux contextes, il est frappant de constater que les enseignants et les directeurs semblent, de manière générale, ignorer (ou peut-être refuser de voir) leur capacité à modifier leur réalité. Quoi qu'il en soit, force est de reconnaître que cette question mérite une analyse bien plus poussée que celles que nous pouvons proposer ici.

Les deuxième et troisième éléments de notre praxis tripartite mettent en évidence la nécessité d'interroger les différentes manières de faire dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. À partir de ces éléments, nous avons évoqué certaines innovations telles que la formation des enseignants spécialistes en langues pour l'école primaire et la formation des enseignants bilingues par des programmes d'échange et de partage des ressources humaines avec d'autres îles de la Caraïbe. Nous retrouvons cette dernière proposition dans l'article de Viselthier qui souligne l'importance de ce type de formation (Viselthier 2003).

Nous ne saurions insister assez sur la nécessité d'avoir un corps d'enseignants hautement formés non seulement en langue vivante (étrangère et régionale pour l'enseignement bilingue ou l'enseignement de la langue), mais aussi à l'interculturalité et à l'altérité. Il est évident que ce qui existe actuellement en matière d'enseignement des langues, s'il fonctionne pour certains apprenants, mais ne permet pas la réussite de tous. N'est-il pas temps de repenser nos modes de fonctionnement et d'envisager le remodelage et la mise en place d'une éducation qui se veut intégrée et durable, avec des enseignants formés ?

Si résistance il y a face au changement, ceci serait-il dû, comme le disent Bourdieu et Passeron au fait que « le système scolaire tien[ne] plus que tout autre et de façon plus intime à son propre passé et au passé de la culture nationale » (Bourdieu, Passeron 1967)? Nous soutenons alors que l'éducation ne peut plus être pensée comme « nôtre », enfermée dans les scléroses de l'appartenance nationale. Il est fondamental de porter un regard nouveau sur le fait même de comparer, d'étudier comment, en observant les systèmes et les faits éducatifs différents, nous avons à gagner d'une comparaison juste et fiable.

Ce n'est sans doute pas au chercheur d'inciter les acteurs sociaux à une action définie. Toutefois, il est bien de la responsabilité de la recherche que d'étudier le réel afin de proposer de possibles pistes d'analyse et d'action en réponse à une problématique donnée. Nous retrouvons cette idée dans les propos de King qui affirme « education depends more on cultural inheritance and the opportunities and needs of present circumstance than almost everything else that we do » (King 2000). Ce sont donc les besoins du présent qui définissent l'avenir de l'éducation.

Au début de notre recherche, nous avons posé la problématique de la place des langues vivantes à l'école primaire à la Martinique et à la Dominique et le rôle de l'enseignement des langues dans le développement de ces deux îles dans un monde en changement. Nous

reconnaissons que nous n'avons pas pu aborder en détail la question de la mondialisation et du positionnement de ces îles. Bien que cela eût apporté une perspective permettant une étude plus approfondie de notre problématique, nous estimons que les analyses de notre recherche nous permettent d'aboutir à des propositions et à des perspectives pertinentes pour notre sujet.

La place des langues vivantes à l'école à la Martinique et à la Dominique s'inscrit dans une volonté de développement des compétences linguistiques des individus pour une plus grande ouverture vers le monde et les opportunités qui s'y présentent (emploi, études, voyages, relations internationales/diplomatie etc.). Les langues régionales et locales n'ont pas encore réussi à affirmer leur place de manière indéniable à la Martinique et de quelque façon que ce soit à la Dominique.

On le voit, face à l'engouement pour les langues étrangères qui existe aujourd'hui et la valorisation de celles-ci sur le marché international, les langues régionales et locales peinent à prouver leur 'utilité'. Cela est d'autant plus difficile que la question de la formation de l'individu se pose par rapport à sa réussite professionnelle selon des critères définis par les instances extérieures aux régions où les langues régionales sont parlées.

Il nous apparaît que la question de l'enseignement bilingue se pose avec acuité en ce qui concerne les langues régionales/locales que ce soit à la Martinique ou à la Dominique. Pourtant, notre recherche indique que l'enseignement bilingue est envisageable dans les deux contextes. Il existe déjà à la Martinique, et surtout dans le cadre des sections européennes. Par le biais de nos expérimentations à l'école maternelle et en atelier bilingue périscolaire, nous avons montré la possibilité de la mise en place d'un enseignement bilingue à partir de l'utilisation d'approches existantes telle le TPR, le TPRS et CLIL/EMILE. Si ces approches présentent des limites, les résultats de nos expérimentations montrent que les avantages d'une mise en place des approches mentionnées sont considérables et méritent largement des recherches plus approfondies afin d'étudier de façon longitudinale, les effets d'un enseignement bilingue intégrant ces approches. Notre analyse des données à la fois de l'expérimentation en classe de maternelle et en atelier bilingue périscolaire nous permet d'affirmer que ces approches peuvent constituer une base pour une transition de l'enseignement *de* la langue à l'enseignement *dans* la langue. La question est donc la suivante : quand pourra-t-on mettre en place un enseignement bilingue préélémentaire généralisé à la Martinique et à la Dominique.

L'éducation bilingue pour le 21e siècle et au-delà

L'ouverture des frontières géographiques, mais aussi virtuelles, est fortement liée à l'évolution rapide des technologies de l'information et de la communication. Les individus du monde entier communiquent dans des centaines de langues *via* des plateformes sociales ou en utilisant des outils audiovisuels qui leur permettent d'échanger en temps réel. La barrière des langues ne semble plus être infranchissable ; elle est devenue une porte qui peut être ouverte à l'aide de multiples clés.

S'effondrent alors le mythe de Babel et la cacophonie de sa confusion linguistique. Les langues du monde se rapprochent pour coexister sans conflit ; les individus au sein d'une même société parlent souvent deux ou même plusieurs langues sans que cela soit problématique au niveau communicatif. Le bilinguisme est devenu monnaie courante. L'éducation comparée, l'étude et l'observation de différents systèmes composant notre société contemporaine, nous obligent alors à porter un regard neuf sur l'éducation. Louis Marmoz écrit:

> « L'intérêt de l'éducation ne réside pas dans l'uniformisation des systèmes et des pratiques d'enseignement – on n'a pas besoin de discipline scientifique pour cela, commerce international et dominations politiques y suffisent. Il est au contraire dans le repérage et l'interprétation des différences ».[396]

Nous sommes donc convaincue que nous devons penser *l'individu* et la nécessité de lui fournir une éducation qui sera composée d'éléments qui lui permettront de se construire en tant que personne entière et comme un chaînon solide faisant partie du tout. Bien sûr, il ne s'agit pas d'ignorer les liens indissociables entre éducation, économie et d'autres sphères de la société. Il ne s'agit pas non plus d'adopter une image utopique de l'éducation. Il s'agit plutôt, et de manière impérative, de repenser l'éducation en incluant la notion de durabilité. L'éducation durable est un investissement à tous les niveaux et demande une vision globale des savoirs et des compétences.

La prise en compte de tous les éléments de notre recherche nous amène donc à proposer des pistes d'actions pour

[396] Marmoz, Louis. *La recherche en éducation comparée : une ambition*, p. 5-8

- le développement de curriculum bilingue intégré qui accorde une place importante à la coopération régionale et au partage des ressources humaines et matérielles
- la révision de la formation des enseignants de langues dans ses objectifs et dans ses contenus,
- l'élaboration d'un livre blanc pour l'enseignement des langues de la Caraïbe. Ce référentiel servira de socle de connaissances pour l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales. Il servira de base sur laquelle pourront s'appuyer les initiatives visant une préservation des langues locales à l'échelle des pays différents. Ces actions s'inscrivent, dans une optique plus large qui est celle de la préservation des langues de la région caribéenne.

Et, dans la même lignée, nous suggérons des perspectives de recherche autour

- de la formation des enseignants de langue,
- du cas de la langue kokoy à la Dominique et des facteurs qui la maintiennent en vie en dépit du nombre réduit de ses locuteurs,
- des langues caribéennes en constituant, par une recherche collaborative à l'échelle régionale, un répertoire des langues caribéens dans lequel se trouvera un état des lieux de la situation sociolinguistique de chaque contexte.

En conclusion, nous rappelons ici la question centrale qui se trouve au troisième volet de la problématique de cette thèse : comment enseigner aujourd'hui pour mieux préparer les citoyens caribéens pour le monde de demain ? L'analyse de tous les éléments de notre recherche nous amène à conclure que repenser l'éducation exige que l'on renonce à un enseignement des disciplines de façon juxtaposée. Nous ne devons plus considérer les matières comme des éléments isolés et il nous faut prendre conscience du fonctionnement du tout et de la complexité de l'agencement de ses composantes qui s'entrecroisent et se superposent, c'est-à-dire les disciplines, les langues, le savoir, le savoir faire et le savoir être. Cela suppose non seulement de revoir le contenu des enseignements mais aussi les modalités d'enseignements, les méthodes et approches, mais de repenser l'identité[397] de l'individu qui est le centre et la raison de l'éducation.

[397] Au sens large du terme.

« *C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun* ».

(Hannah Arendt, *La crise de la culture*, 1972, pp. 151-152.)

Bibliographie

Ouvrages et articles

A

Abdallah-Pretceille, Martine. *L'éducation interculturelle*. 2e ed. Paris, Presses Universitaires de France, 2005.

Aceto, Michael. "Dominican Kokoy." In *The lesser-known varieties of English*, Schreier, Daniel; Trudgill, Peter; Schneider, Edgar W.; Williams, Jeffrey P. (eds.), 171-194. Cambridge, Cambridge University Press, 2010.

Aceto, Michael; Williams, Jeffrey P. (eds.). *Contact Englishes of the eastern Caribbean (Varieties of English Around the World)*. Netherlands, John Benjamin's Publishing Company, 2003.

Adélaïde, Jacques. *Les Antilles Françaises de leur début à nos jours*. Editions Désormeaux. 2000.

Alao, George ; Argaud , Evelyne; Derivry-Plard , Martine; Leclercq, Hélène. "Grandes et petites langues, pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme." Paris, Peter Lang SA, Editions scientifiques internationales, 3-5 juillet 2006, 2008.

Alen-Garabato, Carmen; Cellier Micheline. "L'enseignement des langues régionales en France aujourd'hui: état des lieux et perspectives." *Tréma* no. 31 (2009), 1-4.

Allemann-Ghionda, Cristina. "La globalisation rend-elle l'éducation comparée superflue? Aspects méthodologiques et réflexions sur le sens de l'éducation comparée comme discipline universitaire." In *L'école comparée. Regards croisés franco-allemands*, Groux, Dominique; Helmchen, Jürgen; Flitner, Elisabeth (eds.), 49-71. Paris, L'Harmattan, 2006.

Altmanova, Jana. "Enseignement des langues et activités sportives." *Etudes de Linguistique Appliquée* 1, no. 165 (2012), 107-118.

Ammon, Ulrich ; Dittmar, Norbert; Mattheier , Klaus J.; Trudgill, Peter, (eds.), *Sociolinguistiques: an international handbook of the science of language and society*. 2nd ed. Berlin, Mouton De Gruyter, 2006.

Arcà, Maria ; Caravita, Silvia. "Le constructivisme ne résout pas tous les problèmes." *ASTER - Modèles Pédagogiques 1* 16, (1993), 77-101.

Armstrong, Thomas. *Multiple intelligences in the classroom*. 3rd ed. Virginia, USA, Association for supervision and curriculum development, 2009.

Asher, James J. "How the brain influences behaviour. Presented to the Alberta Teachers of English as a second language, 2001 Conference Calgary, Canada." http://www.tpr-world.com/calgarykeynote.html. *Consulté le 27.09.2013*

———. "The Total Physical Response (TPR) : Review of the Evidence." http://www.tpr-world.com/review_evidence.pdf. *Consulté le 27.09.2013*

———. *The Total Physical Response Method for Second Language Learning*. San Jose, California: San Jose State College, 1968.

Auer, Peter. "From context to contextualization." *Links & Letters* no. 3 (1996), 11-28.

Austin, J. L. *Quand dire, c'est faire*. Paris, Editions du Seuil, 1991 (1970).

B

Bablon, Frédéric. *Enseigner une langue étrangère à l'école.* Hachette Éducation, 2004.

Baetens Beardsmore, Hugo, (ed.). *European models of bilingual education*. United Kingdom, Multilingual Matters, 1993.

Bagnoli, Paola ; Dotti, Eduardo; Praderi , Rosina; Ruel, Véronique. "L'approche actionnelle : didactique et pédagogie par l'action en interlangue." Montevideo, 3e Foro de lenguas de ANEP, 8-10 octobre, 2010.

Baker, Colin. *Foundations of bilingual éducation, education and bilingualism*. Bilingual education and bilingualism. Hornberger, Nancy H. ; Baker, Colin. 4th (eds.), Bristol, Multilingual Matters, 2010.

———. *Key Issues in bilingualism and bilingual education*. Exeter, United Kingdom, Multilingual Matters, 1988.

Banbuck, C. A. *Histoire politique, sociale et économique de la Martinique sous l'ancien régime (1635 to 1789)*. Paris, Librairie des sciences politiques et sociales, 1935.

Bardin, Laurence. *L'analyse de contenu*. 6e édition ed. Paris, Presses Universitaires de France, 1991.

Barnes, Julia D. *Early trilingualism : a focus on questions*. Great Britain, Multilingual Matters, 2006.

Barthelemy, Fabrice ; Groux, Dominique, (eds.). *L'enseignement des langues*. Paris, L'Harmattan, 2013.

Beacco, Jean-Claude ; Byram, Michael. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques - Conseil de l'Europe, 2007.

Beacco, Jean-Claude ; Byram, Michael ; Cavalli, Marisa ; Coste, Daniel ; Cuenat, Mirjam Egli ; Goullier, Francis ; Panthier, Johanna. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Genève, Division des Politiques Linguistiques - Conseil de l'Europe, 2010.

Beaud Stéphane ; Weber Florence. *Guide de l'enquête de terrain*. Collection Guide Grands Repères. Quatrième édition augmentée ed. Paris, La Découverte, 2010.

Bergen, Doris. *Assessment methods for infants and toddlers*. New York, Teachers College Press, 1994.

Bhela, Baljit. "Native language interference in learning a second language : exploratory case studies of native language interference in target language usage." *International Education Journal* Vol 1, no. N°1 (1999), 22-31.

Bialystok, Ellen. *Bilingualism in development : language, literacy and cognition*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

———. *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

Bialystok, Ellen ; Hakuta, Kenji. "Confounded age : linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition." In *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, Birdsong, David, (ed.) 161-181. London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1999.

Bijeljac, Ranka ; Breton, Roland. *Du langage aux langues.* Gallimard, 1997.

Bizeul, Daniel. "Faire avec les déconvenues. une enquête en milieu nomade." *Sociétés Contemporaines* 33, no. 1 (1999), 111-137.

———. "Le récit des conditions d'enquête : exploiter l'information en connaissance de cause." *Revue française de sociologie* 39, no. 4 (1998), 751-787.

Blanchet, Philippe ; Breton, Roland ; Schiffman, Harold. "Les langues régionales de France: un état des lieux à la veille du XXIe siècle." University of Pennsylvania, Philadelphia, USA, PEETERS et Publications Linguistiques de LOUVAIN, Octobre 1996, 1999.

Blanchet, Philippe ; Moore, Danièle ; Asselah Rahal, Safia, (eds.). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*: Editions des archives contemporaines et en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), 2009.

Blondin, Christiane ; Candelier, Michel ; Edelenbos, Peter ; Johnstone, Richard ; Kubanek-German, Angelika ; Taeschner, Traute. *Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire : conditions et résultats*. Belgique, De Boeck, 1998.

Bloom, Paul, (ed.). *Language acquisition : core readings*. United States of America, MIT Press, 1993.

Bogaards, Paul. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères* Didier, 1991.

Boucher, Philip P. *France and the American tropics to 1700 tropics of discontent?* Baltimore, Maryland, The John Hopkins Universirty Press, 2008.

Bourdieu, Pierre ; Chamboredon, Jean-Claude ; Passeron, Jean-Claude, (eds.). *Le métier de sociologue*. 5e édition. Berlin, New York, Mouton de Gruyter, 2005 (1968).

Bourdieu, Pierre ; Passeron, Jean-Claude. "La comparabilité des systèmes d'enseignement." Chap. 4, In *Education, développement et démocratie ("Cahiers du Centre de Sociologie Européenne", n°4)*, Castel, Robert ; Passeron, Jean-Claude, (eds.) 21-58. Paris-La Haye, Mouton, 1967.

———. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Les éditions de minuit, 1970.

Bourdieu, Pierre. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, Seuil, 2001. Version revue et augmentée de textes publiés sous le titre : *Ce que parler veut dire*, 1983

Boyer, Henri. *Introduction à la sociolinguistique*. Paris, Dunod, 2001.

———. *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* L'Harmattan, 1997.

Bray, Mark. "Comparative education in the era of globalisation : evolution, missions and roles." Chap. 2, In *International handbook on globalisation, education and policy research : global pedagogies and policies*, Zajda, Joseph (ed.). Vol. 1, 35-48. Netherlands, Springer, 2005.

———. "Methodology and focus in comparative education." In *Education and society in Hong Kong and Macao : comparative perspectives on continuity and change*, Bray, Mark ; Koo, Ramsey, (eds.) 239-252. The Netherlands, Springer, 2010.

Breen, Henry H. *Saint Lucia : historical, statistical and descriptive*. London, Longman, Brown, Green, and Longmans, 1844.

Brown, J. Marvin ; Palmer, Adrian S. *The listening approach : methods and materials for applying Krashen's input hypothesis*. New York, Longman Inc., 1988.

Brune, Michael. *Total Physical Response Storytelling : an analysis and application*. Oregon, University of Oregon, 2004.

Büyükkarci, Kagan. "A critical analysis of task-based learning." *Kastamonu Education Journal* 17, no. 1 (January, 2009), 313-320.

C

Callois, Roger. *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*. Revu et augmenté. ed. Paris, Folio, 1992.

Calvet, Louis-Jean. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Hachette Littératures, 1999.

———. *Le marché aux langues: les effets linguistiques de la mondialisation*. Plon, 2002.

Cambra, Michèle. *L'enseignement précoce de l'anglais à l'école primaire. Evaluation*. Institut National de Recherche Pédagogique, 1980.

Castellotti, Véronique. "Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues : principes, modalités, perspectives. *Recherches en didactique des langues, Colloque Acedle Juin 2005.*" *Les Cahiers de l'ACEDLE* no. 2 (2006), 319-331.

Castellotti, Véronique : Coste, Daniel ; Duverger, Jean. "Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire." Université François Rabelais de Tours, 27-29 août 2007, mars 2008.

Chevalier, Sarah. "Contextual aspects of early trilingualism." In *Two or more languages : proceedings from the 9th Nordic conference on bilingualism. August 10-11, 2006, Joensuu*, Nikolaev, Alexandre ; Jussi Niemi, (eds.), 37-46. Finland: University of Joensuu, 2008.

Chomsky, Noam. "The case against B.F Skinner." *The New York Review of Books* (December 30, 1971), 1-12.

———. *Language and mind*. 3rd ed. Cambridge, Cambridge University Press, 2006 (1968).

———. *On nature and language*, edited by Belletti, Adriana, Luigi Rizzi. Cambridge, Cambridge University Press, 2002.

———. *Règles et représentations*. New York, Flammarion, 1985.

Clairis, Christos ; Costaouec, Denis ; Coyos, Jean-Baptiste. *Langues et cultures régionales de France, état des lieux, enseignement, politiques.* L'Harmattan, 1999.

Clerc, Stéphanie ; Rispail Marielle. "Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure?" *Etudes de Linguistique Appliquée* 3, no. 151 (2008): 277-292.

Combessie, Jean-Claude. *La méthode en sociologie*. Paris, La Découverte, 2001.

Coombs, Philip H. *Qu'est-ce que la planification de l'éducation?* Paris, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation, 1970.

Coquidé, Maryline. "Quels contenus de formation pour enseigner à l'école maternelle? L'exemple de la formation à l'activité "Faire découvrir la nature et les objets"." *Recherche et Formation* no. 55 (2007): 75-92.

Cortier, Claude ; Di Meglio, Alain. "Scolarisation des enfants migrants dans l'enseignement bilingue français-langue régionale. L'exemple de la Corse." *Education et sociétés plurilingues* 17, (2004), 1-12.

Coste, Daniel ; Moore, Danièle ; Zarate, Geneviève. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2007, 2009.

Coyle, Do. "CLIL - a pedagogical approach from the European perspective." In *Encyclopedia of Language and Education*, Hornberger, Nancy H. (ed.) 2nd ed., 97-111. New York, Springer, 2008.

———. La contribution d'EMILE au plurilinguisme en Europe ou comment transformer les problèmes langagiers en potentiel langagier. *Mélanges CRAPEL,* (N° 27), 2004.

Crossley, Michael ; Broadfoot, Patricia ; Schweisfurth, Michele, (eds.). *Changing educational contexts, issues and identities : 40 Years of comparative education*. London, New York, Routledge - Taylor & Francis, 2007.

Crusol, Jean. *Les Antilles-Guyane et la Caraïbe: coopération régionale et globalisation.* L'Harmattan, 2003.

Cuche, Denys. "Roger Bastide, le "fait individuel" et l'école de Chicago." *Cahiers Internationaux de Sociologie* no. 124 (2008), 41-59.

Cummins, Jim. *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Great Britain, Channel View Publications, 2000.

Curran, Philip ; Deguent, Sandrine ; Sian Lund, Williams ; Miletto Heather ; Van der Straeten, Carla, (eds.). *T-Kit n°2 : une méthodologie de l'apprentissage des langues*. Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 2001.

D

Dalgalian, Gilbert. *Enfances plurilingues, témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. Paris, L'Harmattan, 2000.

Daniel, Justin. "La crise sociale aux Antilles françaises." *Echogéo*. (2009).

De Landsheere, Gilbert. "Le pilotage des systèmes d'enseignement." *Cahiers du service de pédagogie expérimentale - Université de Liège* no. 5-6 (2001), 115-120.

De Saint-Robert, Marie-Josée. *La politique de la langue française*. Paris, Presses Universitaires de France, 2000.

Delpy, Françoise. "Les langues étrangères dès l'école maternelle?" *Spirale* no. 36 (2005), 139-148.

Delumeau, Fabrice. "Variation et diglossie en contexte guadeloupéen: quelques éléments de réflexion." In *Recherches en linguistique étrangère: multiculturalisme, multilinguisme et milieu urbain*, Paulin, Catherine, (ed.). 41-60, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2005.

Derrida, Jacques. *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*. Paris, Galilée, 1996.

Deuchar, Margaret ; Quay, Suzanne. *Bilingual acquisition, theoretical implications of a case study*. New York, Oxford University Press, 2000.

Di Meglio, Alain. "La langue corse dans l'enseignement : données objectives et sens sociétal." *Tréma* 31, (2009).

Diebolt, Claude. "Education et croissance économique en France et en Allemagne aux XIXe et XXe Siècles." *Revue Française De Pédagogie* 121, (octobre-novembre-décembre, 1997), 29-38.

Dörnyei, Zoltán. "Motivation in second and foreign language learning." *Language Teaching* 31, no. 3 (July, 1998), 117-135.

Dromi, Esther. *Early lexical development*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

Durizot Jno-Baptiste, Paulette. "Du bilinguisme à l'école: quel projet pour le créolophone en milieu scolaire? Attitude des Enseignants Dominicains et Guadeloupéens face à la question du créole à l'école." Doctorat, Université des Antilles et de la Guyane, 1999.

Durkheim, Emile. *Education et sociologie*. (7e ed.) Paris, Presses Universitaires de France, 1922.

———. *L'éducation morale*. Paris, Librairie Félix Alcan, 1934.

———. *L'évolution pédagogique en France. Des origines à la renaissance*. Paris, Librairie Félix Alcan, 1938.

———. *Les règles de la méthode sociologique.* Paris, Presses Universitaires de France, 1894 (2004).

———. *Le Suicide*. Paris, Presses Universitaires de France, 2e ed. 1967 (1897).

Duverger, Jean. *L'enseignement en classe bilingue*. Paris, Hachette, 2009.

E

Earl, Victor. *A situational analysis of French education in Dominica.* Roseau, Dominica: Languages and identity in the education system in Dominica. Atelier de recherche sur l'enseignement du créole et du français dans l'espace americano-caraïbe (AREC-F), 2006.

Edwards, John. "Monolingualism, bilingualism, multiculturalism and identity: lessons and insights from recent Canadian experience." In *Monolingualism and bilingualism: lessons from Canada and Spain*, Wright, Sue, (ed.) 5-38. Great Britain, Multilingual Matters, 1996.

Ellis, Rod. *Second language acquisition*. Hong Kong, Oxford University Press, 1997.

———. "SLA and language pedagogy: an educational perspective." *Studies in Second Language Acquisition* 19, no. 01 (March, 1997): 69-92.

———. *Task-based language learning and teaching*. USA, Oxford University Press, 2003.

Ellis, Rod ; Shintani, Natsuko. *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. New York, Routledge, 2013.

F

Fenneteau, Hervé. *Enquête: entretien et questionnaire*. Les Topos. 2e ed. Paris, Dunod, 2007.

Ferguson, Charles A. "Diglossia." *Word* 15, (1959): 325-340.

Ferran, Pierre ; Mariet, François ; Porcher, Louis. *A l'école du jeu*. Paris, Bordas, 1978.

Florin, Agnès. *Le développement du langage*. Paris, Dunod, 1999.

Fortuné, Félix-Hilaire. *Les îles françaises d'Amérique: de la vision géopolitique de Richelieu à l'Union européen*. Paris, L'Harmattan, 2000.

France Antilles. "La Martinique admise dans la famille caribéenne." 5 février, 2015.

G

Gadet, Françoise ; Varro, Gabrielle. "Le scandale du bilinguisme." *Langage et Société* 116, no. 2 (2006), 9-28.

Galisson, Robert. "Didactologie : De l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues cultures." *Etudes de Linguistique Appliquée* 4, no. 128 (2002), 497-510.

———. "A enseignant nouveau, outils nouveaux." *Le français dans le monde,* numéro spécial "Méthodes et méthodologies", (Janvier, 1995), 70-78.

Gaonac'h, Daniel. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier/Didier, 1991.

Gaonac'h, Daniel ; Mac Nally, Danielle ; Ballaire, Marie-Françoise (eds.). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*. Rennes, Hachette, 1990.

García, Ofelia. *Bilingual education in the 21st century, a global perspective*. Singapore, Wiley-Blackwell, 2009.

———. "Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century." In *Social justice through multilingual education*, Skutnabb-Kangas, Tove ; Phillipson, Robert ; Mohanty, Ajit K. ; Panda, Minati (eds.). 140-158. Bristol, Multilinugal Matters, 2009.

García, Ofelia ; Skutnabb-Kangas, Tove ; Torres-Guzman, Maria E. (eds.). *Imagining multilingual schools : language in education and globalization*. Great Britain, Multilingual Matters, 2006.

Gardner, Robert C. "Motivation and second language acquisition." *Porta Linguarum* 8, (Junio, 2007): 9-20.

Gass, Susan M. ; Selinker ,Larry. *Second language acquisition: an introductory course*. 3rd ed. London, New York, Routledge, 2008.

Geiger-Jaillet, Anemone. *Le bilinguisme pour grandir, naître bilingue ou le devenir par l'école* L'Harmattan, 2005.

Genevois, Sylvain ; Leininger-Frézal, Caroline. "Introduction des "jeux sérieux" à l'école : vers un nouveau rapport au savoir?" Montpellier, 27-30 août 2013, 2013.

Germain, Claude. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire* CLE International, 1993.

Gottlieb, Margo ; Nguyen, Ngoc Diep. *Developmental bilingual education in the real world: using longitudinal data to enhance dual language program development*. ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism., Cohen, James ; McAlister, Kara T. ; Rolstad, Kellie ; MacSwan, Jeff (eds.). Somerville, MA USA, Cascadilla Press, 2005.

Gouin, François. *L'Art d'enseigner et d'étudier les langues*. USA, University of Michigan Library, 1900, 1880.

Goullier, Francis. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et portfolios*. Paris, Didier, 2006.

Goyette, Gabriel ; Lessard-Hébert, Michelle. *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements, et son instrumentation*. Canada, PUQ, 1987.

Green, Cecilia. "A recalcitrant plantation colony: Dominica, 1880-1946." *New West Indian Guide / Nieuwe West-Indische Gids* 73, no. 3 & 4 (1999), 43-71.

Groux, Dominique. *L'apprentissage précoce des langues, des enjeux à la pratique*. Paris, Chronique Sociale, 1996.

———. "L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement." *Revue française de pédagogie* 121, (octobre-novembre-décembre, 1997), 111-139.

———. *Fabrique de la recherche en éducation comparée à l'usage des étudiants de Master et de Doctorat*. Paris, L'Harmattan, 2013.

———. "Propositions d'un curriculum d'ensemble (du jardin d'enfants à l'entrée à l'université) dans l'enseignement du français en Egypte." Doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III, 1993.

Groux, Dominique (dir). ; Perez, Soledad ; Porcher, Louis ; Rust, Val D. ; Tasaki, Noritomo. *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris, L'Harmattan, 2003.

Groux, Dominique ; Porcher, Louis. *L'éducation comparée*. Paris, Nathan, 1997.

Guimelli, Christian. *La pensée sociale*. Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

Gumperz, John J. "The communicative competence of bilinguals : some hypotheses and suggestions for research." *Language in Society* 1, no. 1 (April, 1972), 143-154.

———. *Verbal strategies in multilingual communication*. California, Language and Behavior Research Lab. University of Berkeley, 1970.

H

Hakuta, Kenji ; Bialystok, Ellen ; Wiley, Edward. "Critical evidence: a test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition." *Psychological Science* 14, no. 1 (January, 2003), 31-38.

Hakuta, Kenji ; Diaz, Rafael M. "The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability : a critical discussion and some new longitudinal data." In *Children's Language. Volume 5*, Nelson, Keith E. (ed.), 330-344. New York, Lawrence Erlbaum, 1985.

Hamers, Josiane F. ; Blanc, Michel. *Bilingualité et bilinguisme*. P. Mardaga, 1983.

Haque, Eve. *Multiculturalism within a bilingual framework: language, race, and belonging in Canada*. Toronto, University of Toronto Press, 2012.

Harden, Ronald M. ; Sowden, Susette ; Dunn, W. R. "Educational stratégies in curriculum development : the SPICES model." *Medical Education* 18, no. 4 (July, 1984), 284-297.

Hazaël-Massieux, Marie-Christine. "Avant propos. Au sujet de la définition des langues créoles." *La linguistique* 41, no. 1 (2005), 3-18.

Helmchen, Jürgen. "La difficulté de la comparaison - l'éducation comparée entre vieux paradigmes et nouvelles perspectives." In *L'école comparée. Regards croisés franco-allemands*, Groux, Dominique ; Helmchen, Jürgen ; Flitner, Elisabeth, (eds.) 73-83. Paris, L'Harmattan, 2006.

Hélot, Christine ; Benert, Britta ; Ehrhart, Sabine ; Young, Andrea, (eds.). *Penser le bilinguisme autrement*. Frankfurt, Peter Lang, 2008.

Herreras, José Carlos, (ed.). *L'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union européen*. Belgium, Peeters, 1998.

Hollomon, John W. "A practical approach to assessing bilingualism in young Mexican-American children." *TESOL Quarterly* Vol 10, no. 4 (1976), 16-28.

Holt, John. *How children learn*. Revised edition ed. New York, Da Capo Press, 1995.

Honychurch, Lennox. *The Dominica story: a history of the island*. London, Macmillan, 1995.

Horn Jr., Raymond A. *Understanding educational reform : a reference handbook*. California, ABC-CLIO, 2002.

Hornberger, Nancy H. "Bilingual education and English-only: a language-planning framework." *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 508, English Plus: Issues in Bilingual Education (Mar., 1990), pp. 12-26.

———. "Bilingual education success, but policy failure." *Language in Society* 16, no. 2 (Jun., 1987), pp. 205-226.

———. "Language policy, language education, language rights: indigenous, immigrant, and international perspectives." *Language in society* 27, no. 4 (Dec., 1998), 439-458.

Huber, C. Identité et bilinguisme. *VST - Vie sociale et traitements, 87*(3), (2005), 80-84.

Huddy, Leonie ; Sears, David O. "Opposition to bilingual education: prejudice or the defense of realistic interests?" *Social Psychology Quarterly* 58, no. 2 (Jun., 1995), 133-143.

J

Jakobson, Roman. *Child language aphasia and phonological universals*. The Hague, Netherlands: Mouton Publishers, 1968.

Jno-Baptiste, Bruce. *La dynamique identitaire de la Dominique: quelles stratégies pour un petit État caribéen anglophone?* Paris, L'Harmattan, 2008.

Johnstone, Richard. *A propos du "facteur de l'âge" : quelques implications pour les politiques linguistiques*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002.

Jos, Emmanuel ; Perrot, Danielle (dir). "La Caraïbe face au défi de la mondialisation : marchés et nations dans l'aire Caraïbe/Amérique." Schoelcher, Martinique, Montchrestien, 3 et 4 avril 1997, 1999.

K

Kail, Michèle ; Fayol Michel (eds.). *L'acquisition du langage: la langue en émergence de la naissance à trois ans*. Paris, Presses Universitaires de France, 2000.

———. *L'acquisition du langage: le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris, Presses Universitaires de France, 2000.

King, Edmund. "A century of evolution in comparative studies. Comparative education for the twenty-first century." *Comparative Education* 36, no. 3 (August, 2000), 267-277.

Klein, Wolfgang. *Second language acquisition*. 8th ed. United Kingdom, Cambridge University Press, 1986.

Krashen, Stephen. *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press Inc., 1982.

———. *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press Inc., 1981.

———. *Explorations in language acquisition and use: the Taipei lectures*. Bridges, Lois (ed.). Portsmouth, NH, Heinemann, 2003.

Krashen, Stephen D. ; Long, Michael A. ; Scarcella, Robin C. "Age, rate and eventual attainment in second language acquisition." *TESOL Quarterly* 13, no. 4 (December, 1979), 573-582.

Krashen, Stephen ; Terrell, Tracy D. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Pergamon Press, 1983.

L

Laberge, Diane. "Une nouvelle approche de l'éducation." *Revue internationale d'éducation de Sèvres* no. 24 (1999), 65-99.

Labov, William. *What is to be learned?* LAUD Symposium on cognitive sociolinguistics (ed.). Landau, 2009.

Lacey, Geoff. *Guidebook to education in the Commonwealth*. London, Commonwealth Secretariat, 2012.

Lacorne, Denis ; Judt, Tony (eds.). *La politique de Babel, du monolinguisme d'Etat au plurilinguisme des peuples*. Paris, Karthala, 2002.

Lambert, Wallace E. "Psychological approaches to the study of language : Part I : On learning, thinking and human abilities." *The Modern Language Journal* 47, no. 2 (February, 1963), 51-62.

———. "Psychological approaches to the study of language : Part II : On second-language learning and bilingualism." *The Modern Language Journal* 47, no. 3 (March, 1963): 114-121.

Lambert, Wallace E. ; Tucker, Richard G. *Bilingual education of children: the St Lambert experiment*. 1st ed. Newbury House Publishers, 1972.

Lapassade, Georges. "La Méthode Ethnographique." DESS 1992-1993 http://www.vadeker.net/corpus/lapassade/ethngrso.htm. *Consulté le 27.09.2013*.

Lebeaume, Joël. "Ce qu'on appelle "formation universitaire"." *Recherche et formation* no. 60 (2009): 39-50.

Lebeaume, Joël ; Martinand, Jean-Louis ; Reuter, Yves. "Contenus, didactiques, disciplines, formation." *Recherche et formation* no. 55 (2007), 107-117.

Leclercq, Jean-Michel. "Le système éducatif français et le système éducatif japonais : vrais ou faux jumeaux?" *Revue française de pédagogie* 121, (octobre-novembre-décembre, 1997), 39-48.

Lenoir, Yves ; Bouillier-Oudot, Marie-Hélène (eds.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec, Les Presses de l'Université de Laval, 2006.

Les cahiers du CIEP. *L'enseignement des langues en Europe: le défi de la diversification*. Didier, 2000.

Lévi-Strauss, Claude. *Anthropologie Structurale Deux*. Normandie, Plon, 1996, 1973.

Lignier, Wilfried. "La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec les enfants." *Genèses* no. 73 (avril, 2008): 20-36.

Loyer, Barbara. "Langues nationales et régionales : une relation géopolitique." *Hérodote* 2, no. 15 (2002), 15-37.

Lugan, Jean-Claude. "Le systémisme structuro-fonctionnaliste de Talcott Parsons." In *La Systémique Sociale*. 5e ed., 51-67. Paris, Presses Universitaires de France, 2009.

Ly, Nadine. "Plurilinguismes et multiculturalismes." Re.Val.Ed, Pessac, 2009.

M

Mackey, William F. *Bilinguisme et contact des langues*. Paris, Klincksieck, 1976.

Marinova-Todd, Stefka H. ; Marshall Bradford B. ; Snow, Catherine E. "Three misconceptions about age and L2 learning." *TESOL Quarterly* 34, no. 1 (2000), 9-34.

Marmoz, Louis. "La recherche en éducation comparée : une ambition." In *Education Comparée*, 5-8. Paris: Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle - L'Harmattan, 1998.

Marsh, David. *CLIL/EMILE the European dimension. Actions, trends and foresight potential*. Finland, 2002.

Maslow, Abraham H. *Motivation and personality*. 3rd ed. USA, Longman, 1970.

McNiff, Jean. *Action research : principles and practice*. 3rd ed. New York, Routledge, 2013.

Mehisto, Peeter ; Marsh, David ; Jesús Frigols, Maria. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. China, Macmillan Publishers Limited, 2008.

Mons, Nathalie. "Evaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales." *Revue française de pédagogie* 3, no. 164 (2008), 5-13.

Montessori, Maria. *De l'enfant à l'adolescent*. Paris, Desclée de Brouwer, 1923.

Moore, Danièle (ed.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*. Castellotti, Véronique ; Mochet, Marie-Anne (eds.). Paris, Didier, 2001.

Moracchini, Georges. "Aspects de la situation sociolinguistique de la Corse." *Langage et Société* 112, no. 2 (2005): 9-32.

Moreau, Marie Louise ; Richelle, Marc. *L'acquisition du langage*. 5e ed. P. Mardaga, 1997.

Morgen, Daniel ; Zimmer, Armand. "L'enseignement de la langue régionale en Alsace et en Moselle." *Tréma* no. 31 (2009): 109-118.

Morris Grooms, Andrea. "Bilingual education in the United States: an analysis of the convergence of policy, theory and research." Doctorat, University of Pittsburgh School of Education, 2011.

Musante DeWalt , Kathleen ; DeWalt, Billie R. *Participant observation : a guide for fieldworkers*. Rowman Altimira, 2002.

Mystkowska-Wiertelak, Anna ; Pawlak, Miroslaw. "Theoretical perspectives on grammar learning and teaching." In *Production-oriented and comprehension-based grammar teaching in the foreign language classroom*, Pawlak, Miroslaw (ed.), 29-59: Springer, 2012.

N

New Levine, Linda ; McCloskey, Mary Lou. *Teaching learners of English in mainstream classrooms K-8 one class, many paths*. United States of America, Pearson Education, 2009.

Newby, David ; Allan, Rebecca ; Fenner, Anne-Brit ; Jones, Barry ; Komorowska, Hanna ; Soghikyan, Kristine. *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*. Gratz, Conseil de l'Europe - Centre européen pour les langues vivantes, 2007.

Nicolas, Armand. *Histoire de la Martinique des Arawaks à 1848 Tome 1.* L'Harmattan, 1996.

———. *Histoire de la Martinique de 1848 à 1939 Tome 2*. L'Harmattan, 1996.

———. *Histoire de la Martinique de 1939 à 1971 Tome 3*. L'Harmattan, 1998.

Nieto, David. "A brief history of bilingual education in the United States." *Penn GSE perspectives on urban education*. Spring (2009), 61-73.

Nóvoa, António. "Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte." *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* no. 2-3 (1995), 9-61.

Nóvoa, António ; Yariv-Mashal, Tali. "Comparative research in education : a mode of governance or a historical journey?" *Comparative Education* 39, no. 4 (November, 2003), 423-438.

Nunan, David. "Hidden agendas : the role of the learner in programme implementation." In *The second language curriculum*, Johnson, Keith Robert (ed.), 176-186. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

Nwenmely, Hubisi. *Language reclamation : French Creole language teaching in the UK and the Caribbean*. UK, Multilingual Matters, 1996.

O

Ocampo, José Antonio ; Martin, Juan (eds.). *Mondialisation et développement : un regard de l'Amérique latine et des Caraïbes*, Nations Unies, 2005.

Ottavi, Pascal. "Enseignement bilingue : vers la définition de nouveaux curricula?" Corte, IVe Congrès international, Environnement et identité en Méditerranée, 19-25 juillet, 2004.

Ouellet, Fernand. *L'éducation interculturelle, essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris, L'Harmattan, 1991.

P

Paquin, Stéphane. "Bouchard, Durkheim et la méthode comparative positive." *Politique et Sociétés* 30, no. 1 (2011): 57-74.

Paravisini-Gebert, Lizabeth. ""Soi-disant Columbuses": The discovery of Dominica's Boiling Lake and the commodification of knowledge in colonial societies." *New West Indian Guide/Nieuwe West-Indische Gids* 82, no. 3 & 4 (2008), 237-263.

Peal, Elizabeth ; Lambert, Wallace E. "The relationship of bilingualism to intelligence." *Psychological Monographs : General and Applied* 76, no. 27 (1962), 1-23.

Peretz, Henri. *Les méthodes en sociologie: l'observation*. Repères. Paris, La Découverte, 2007.

Perez, Soledad ; Groux, Dominique ; Ferrer, Ferran. "Education comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison." *Raisons Éducatives* no. 3 (Janvier-Février, 2000), 49-65.

Piaget, Jean. "Cognitif development in children : Piaget. Development and learning." *Journal of research in science teaching* 2, (1964): 176-186.

———. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. 9e ed. Paris, Délachaux et Niestlé, 1977.

Pinker, Steven. *The language instinct : how the mind creates language*. Harper Perennial Modern Classics. 4th ed. New York, Harper Collins Publishers, 2007.

Porcher, Louis. *L'éducation comparée : pour aujourd'hui et pour demain*. Paris, L'Harmattan, 2008.

———. *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette, 2004.

———. "Introduction. Education Comparée." *Revue française de pédagogie* 121, (octobre-novembre-décembre, 1997): 5-7.

———. "Nécessité et insuffisances de la quantification." In *Fabrique de la recherche en éducation*, Groux, Dominique (ed.)., 63-78. Paris, L'Harmattan, 2013.

Porcher, Louis ; Faro-Hanoun, Violette. *Politiques linguistiques*. Paris, L'Harmattan, 2000.

Porcher, Louis ; Groux, Dominique. *L'apprentissage précoce des langues*. Que Sais-Je. 2e ed. Paris, Presses Universitaires de France, 2003.

Porquier, Rémy ; Py, Bernard. *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Didier, 2004.

Pruneau, Diane ; Lapointe, Claire. "Un, deux, trois, nous irons aux bois. L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement." *Education et francophonie* 30, no. 2 (2002), 241-256.

Puren, Christian. "L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIXe siècle uu la naissance d'une didactique." *Langue française* 82, no. 82 (1989), 8-19.

———. "L'évolution historiques des approches en didactiques des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités-didactiques"." Congrès annuel de l'Association pour la diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), Clermont-Ferrand.

———. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Cle International, 1988.

———. "De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle." *Cahiers De l'APLIUT* 23, no. 1 (2004): 10-26.

Q

Quenot, Sébastien. *Approche de l'enseignement de la langue Corse*, Langues d'Europe et de la Méditerranée. Corse, Collectivité Territoriale de Corse, 2009.

R

Ramsaran, Ramesh (ed.). *Caribbean survival and the global challenge*. Ian Randle Publishers, 2002.

Raveaud, Maroussia. "L'éducation comparée : nouveaux débats pour des paradigmes bicentenaires." *Revue internationale de politique comparée* 14, no. 3 (2007): 377-384.

Ray, Blaine ; Seely, Contee. *Fluency through TPR Storytelling : achieving real language acquisition in school*. 5th ed. U.S.A, Blaine Ray Workshops; Command Performance Language Institute, 2008.

Regnault, Elisabeth ; Folliet, Henri ; Gauthier, Pierre-Louis ; AFEC: Association francophone d'éducation comparée. "Les enjeux du pluralisme linguistique pour les systèmes d'éducation et de formation." Strasbourg, 1999, 2001.

Regnault, Elisabeth ; Jie-Ying, Qin. "Le rôle de l'enseignant en éducation civique au collège et Chine et en France. Une approche compréhensive en éducation comparée." *Revista Lusófona De Educação* no. 26 (2014), 141-160.

Regnault, Elisabeth ; Le Drogo, Delphine. "Identités et bilinguisme régional en Alsace et en Bretagne : les langues régionales." Strasbourg, Association Francophone d'Education comparée, 08 juillet 1999, 2001.

Richards, Jack C. *Communicative language teaching today*. Cambridge, Cambridge University Press, 2006.

Richards, Jack C. ; Rodgers, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

Roosevelt, Theodore. *The foes of our own household*. United States, Nabu Press, 2010 (1917).

Royer, Zephrine. "CLIL/EMILE En Martinique: Quelles possibilités? Quels enjeux? Propositions pour un enseignement bilingue à l'école primaire." Mémoire Master, Université des Antilles et de la Guyane, 2009.

Runyan, Mckinley William. "In defense of the case study method." *American Journal of Orthopyschiatry* 52, no. 3 (July, 1982, 1982), 440-446.

S

Salant, Priscilla ; Dillman, Don. *How to conduct your own survey*. New York, John Wiley & Sons Inc., 1994.

Sarfati, Georges-Elia. *Eléments d'analyse du discours*. Paris, Armand Colin, 2009.

Savoie-Zajc, Lorraine. "La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, ses cadres, ses limites." In *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Anadón, Marta ; L'Hostie, Monique (eds.), 15-50. Québec, Les Presses de l'Université de Laval, 2001.

Schecter, Sandra R. ; Cummins, Jim (eds.). *Multilingual education in practice, using diversity as a resource*. United States of America, Heinemann, 2003.

Schmitt, Norbert. *Vocabulary in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

Schneider Morganroth, Judith. "PTA and TPR : a comprehension based approach in a public elementary school." *Hispania* 67, no. 4 (December, 1984), 620-625.

Schriewer, Jürgen. "Education comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche." *Revue française de pédagogie* 121, (octobre-novembre-décembre, 1997), 9-27.

———. "L'internationalisation des discours sur l'éducation : adoption d'une "idéologie mondiale" ou persistence du style de "réflexion systémique" spécifiquement nationale?" *Revue française de pédagogie* 146, no. 146 (2004), 7-26.

Selinker, Larry. "Interlanguage." *International review of applied linguistics in language teaching* Vol 10, no. 3 (1972), 209-231.

Singleton, David Michael ; Ryan, Lisa. *Language acquisition: the age factor*. 2nd ed. United Kingdom, Multilingual Matters, 2004.

Skutnabb-Kangas, Tove. "Human rights and language policy in education." In *Language policy and political issues in education. Vol.1 Encyclopedia of Language and Education*,

May, Stephen ; Nancy H. Hornberger (eds.). 2nd ed., 107-119. New York, Springer, 2008.

———. "Language rights and bilingual education." In *Bilingual Education Vol 5. Encyclopedia of Language and Education*, Cummins, Jim ; Hornberger, Nancy H. (eds.). 2nd ed., 117-131. New York, Springer, 2008.

Skutnabb-Kangas, Tove ; Teresa L. McCarty. "Key concepts in bilingual education : ideological, historical, epistemological and empirical foundations." In *Encyclopedia of Language and Education Vol 5*, Cummins, Jim ; Hornberger, Nancy H. (eds.). 2nd ed., 3-17. New York, Springer, 2008.

Sméralda, Juliette. *2009 : Guadeloupe, Martinique. Des sociétés en révolte*. Fort-de-France, 2009.

Snow, Catherine E. ; Hoefnagel-Höhle, Marian. "The critical period for language acquisition: evidence from second language learning." *Child Development* 49, no. 4 (December, 1978), 1114-128.

Spaëth, Valérie. "L'enseignement du français en AOF." *Le français aujourd'hui* no. 132 (2001): 78-86.

———. (2010). Le français au contact des langues : présentation. *Langue française, 167*(3), 3-12.

Spolsky, Bernard. *Sociolinguistics*. Oxford, Oxford University Press, 1998.

Squartini, Mario ; Marello, Carla. "Plurilinguisme et didactique des langues : quelques applications de l'aspect hypothesis." *Revue française de linguistique appliquée* IX, no. 2 (2004), 95-104.

Stern, H. H. "Seeing the wood AND the trees : some thoughts on language teaching analysis." In *The second language curriculum*, Johnson, Keith Robert (ed.), 207-221. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

Strauss, Anselm ; Corbin, Juliet. *Basics of qualitative research, techniques and procedures for developing grounded theory*. 2e ed. United States of America, Sage Publications, 1998.

Strauven, Christiane. *Construire une formation : définition des objectifs pédagogiques et exercices d'application*. 2e ed. Paris, De Boeck & Larcier, 1996.

Stringer, Ernest T. *Action research*. California, Sage Publications Inc., 2007.

T

Tabouret-Keller, Andrée. "À propos de la notion de diglossie." *Langage et Société* 118, no. 4 (2006), 109-128.

Taguchi, Kazuyo. "Is motivation a predictor of foreign language learning?" *International Education Journal* 7, no. 4 (2006), 560-569.

Takač, Pavičić Visnja. *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Great Britain, Multilingual matters, 2008.

Taulelle, Dominique. *L'enfant à la rencontre du langage*, P. Mardaga, Bruxelles, 1995.

Terrell, Tracy D. "The natural approach to language teaching : an update." *Modern Language Journal* no. 66 (1982), 121-132.

Thiam, Ndiassé. "Alternance codique." In *Sociolinguistique : concepts de base*, Moreau, Marie Louise (ed.), 32-35. Paris, Mardaga, 1997.

Towell, Rixhard ; Hawkins, Roger. *Approaches to second language acquisition*. United Kingdom, Multilingual Matters, 1998.

Trudgill, Peter. *Sociolinguistics : an introduction to language and society*. 4th revised ed. England, Penguin, 2000.

Tzanakis, Michael. "Bourdieu's social reproduction thesis and the role of cultural capital in educational attainment : a critical review of key empirical studies." *Educate* 11, no. 1 (2011), 76-90.

V

Vespieren, Marie-Rénée. "Pertinence de la recherche-action dans les sciences de l'éducation." In *La recherche-action : ambitions, pratiques, débats. Issu 30 de la Revue études et recherches sur les systèmes agraires et le développement*, Albaladejo, Christophe ; Casabianca François, 115-126, Editions Quae, 1997.

Vianin, Pierre. *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre?* 2e ed. De Boeck, 2007.

Vigour, Cécile. *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*. Paris, La Découverte, 2005.

Viselthier, Bernard. "Formation fourre-tout à la va-vite ou itinéraire de qualification : quel avenir pour la formation en langue des professeurs de l'école élémentaire?" *Etudes de Linguistique Appliquée* no. 129 (Janvier, 2003), 31-40.

Vygotsky, Lev S. *Language and thought*. Traduit par Sève, Françoise, édité par Kozulin, Alex. Revised ed. USA, The MIT Press, 1986 (1962).

W

Wei, Li (ed.). *The bilingualism reader*. London, Routledge, 2000.

———. "Research perspectives on bilingualism and bilingual education." In *Encylopedia of Language and Education. Volume 10: Research methods in language and education*, King, Kendall A. ; Hornberger, Nancy H. 2nd Edition ed., 137-150, Springer Science & Business Media LLC, 2008.

Westen, Drew. *Psychologie: pensée, cerveau et culture*. De Boeck, 2000.

White-Christian, Charlène ; Colaire-Didier, Jermainia ; Vernay-Romain, Majorie ; Maglore-Akpa, Sonia. "Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie, guide du maître : la Dominique." Maiga, Amidou (ed.), Organisation Internationale de la Francophonie, 2010.

Wiles, Jon W. *Leading curriculum development*. California, Corwin, 2008.

Winitz, Harris (ed.). *The comprehensive approach to foreign language instruction*. MA, Newbury House, 1981.

Wyburn, John. ; Hayward, John. "A model of language-group interaction and evolution including language acquisition planning." *Journal of Mathematical Sociology* 34, no. 3 (2010), 167-200.

Z

Zimmerman, Irla Lee ; Flores Castilleja, Nancy. "The role of a language scale for infant and preschool assessment." *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* 11, no. 3 (2005), 238-246.

Zirotti, Jean-Pierre. "Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école." *Langage et Société* 116, no. 2 (2006), 73-91.

Rapports, sources de statistiques, comptes rendus, instructions officielles…

Académie de Corse. *Lettre Cadre "Dispositif académique d'enseignement de la langue corse dans le premier degré 2012-2013",* (2012): http://www.ac-corse.fr/lcc_20/Lettre-cadre-dispositif-academique-d-enseignement-de-la-langue-corse-dans-le-premier-degre-2012-2013_a194.html. *Consulté le 05.02.2014.*

Académie de la Martinique. "Langue vivante régionale." http://www.ac-martinique.fr/index.php?id=643. *Consulté le 05.02.2014.*

Académie de Strasbourg. "Voie bilingue paritaire." http://www.ac-strasbourg.fr/publics/formation-etablissements/sections-et-voies-specifiques/voie-bilingue-paritaire/. *Consulté le 05.02.2014.*

Andrew, Max. *Education planning unit indicators*. Ministry of Education, Human Resource Development, Sports and Youth Affairs, 2009.

———."EFA 2000 Country Report : Dominica." UNESCO, http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/dominica/contents.html#cont. *Consulté le 02.10.2010.*

AntianeEco, n° 75 (INSEE). "L'année économique et sociale 2011 en Martinique". http://www.insee.fr/fr/insee_regions/martinique/themes/ae_bilan/aes75ma/aes75ma.pdf. *Consulté le 20.10.2012*

Association pour l'Accompagnement, le Développement et la Promotion de l'Action Sociale (AADPAS). *Compte rendu de la conférence "Les enjeux de l'immigration en Martinique"*. Fort-de-France, 2014.

Caribbean Development Bank ; Government of the Commonwealth of Dominica. *Country poverty assessment : Dominica*, 2010. *Disponible sur* http://www.caribank.org/uploads/publications-reports/economics-statistics/country-poverty-assessment-reports/Dominica+CPA+-+Main+Report+Final+%28Submitted%29.pdf; *Consulté le 14.04.2013*.

Carte de la Dominique. *Disponible sur* http://www.lib.utexas.edu/maps/americas/dominica.gf.

Carte de la Martinique. *Disponible sur* http://www.domnik.net/topoi/a/maps/cia05/martinique_sm05.gif.

Central statistical office Ministry of finance, Government of the Commonwealth of Dominica. *Commonwealth of Dominica 2011 Population and Housing Census, Preliminary Report,* 2011.

———."Commonwealth of Dominica selected economic indicators." http://dominica.gov.dm/images/documents/selected_economic_indicators.pdf. *Consulté le 14.04.2013.*

Collectivité territoriale de Corse. "Signature de la Charte de la langue corse." http://www.corse.fr/Signature-de-la-Charte-de-la-langue-corse-par-Paul-Giacobbi-President-du-Conseil-executif-de-Corse-et-Francois-Deluga_a2673.html. *Consulté le 05.02.2014.*

Commission européenne Direction générale XXII -Education, formation et jeunesse and Direction générale V - emploi, relations industrielles et affaires sociales. *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive. Livre blanc sur l'éducation et la formation*. Bruxelles, Commission européenne, 1995.

Commonwealth of Dominica, Ministry of Education and Human Resource Development, Department of Early Childhood Education. *Preschools: Database as at September 2009*. Roseau, 2010.

Conseil constitutionnel. *Cahiers du Conseil constitutionnel n°7 - Décembre 1999 "Décision n° 99-412 DC Du 15 Juin 1999",* Paris, 1999.

———. *Décision n° 2004-454 DC Du 17 Janvier 2002. Loi Relative à La Corse,* Paris, 2002.

Conseil de l'Europe. "Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer." Didier, Paris.

———."Education Et Langues, Politiques Linguistiques." http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_fr.asp. *Consulté le 08.08.2013.*

Direction de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale en Martinique. "Les chiffres clés de la jeunesse en Martinique." http://www.martinique.drjscs.gouv.fr/IMG/pdf/Jeunesse-chiffres-cles2012_1_.pdf. *Consulté le 09.06.2013.*

Education Planning Unit: Commonwealth of Dominica Ministry of Education, Human Resource Development, Sports and Youth Affairs. *Education Indicators*. Roseau, 2009.

Educsol. "Langues de France d'Outre-Mer: école." http://eduscol.education.fr/cid54713/langues-de-france-d-outre-mer-ecole.html#guadelo. *Consulté le 05.04.2014.*

Ellis, Erika. *Accroître la visibilité des sexospécificités dans la gestion des risques de catastrophe et des changements climatiques dans les Caraïbes : bilan de pays sur le Commonwealth de la Dominique*. Programme des Nations Unies pour le développement, 2009. Disponible sur http://www.undp.org.cu/crmi/docs/crmi-gttfcnadominica-bp-2009-fr.pdf. *Consulté le 16.02.2013*

European Commission. *Survey of schools: ICT in education*. Luxembourg, 2013.

Eurydice. *Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe. Edition 2012*. Bruxelles, 2012.

George, Veda. "Curriculum construction in the Commonwealth of Dominica." Report, Organization of American States (OAS), .

Government Information Service (Government of the Commonwealth of Dominica). "A number of Dominican teachers sertified as French teachers." http://news.gov.dm/index.php/news/4-headline-news/187-a-number-of-dominican-teachers-certified-as-french-educators. *Consulté le 21.04.2013.*

Government of the Commonwealth of Dominica. *Education (Council on Early Childhood Education) Order 2005,* (2005).

———. *Education (Early Childhood Education) Regulations 2002,* (2003).

———. *Education Act II - Part VIII Curriculum and Assessment of Students,* (1997).

———. *National Curriculum Framework for Dominica* (April, 2006).

Government of the United States of America. *The Improving America's Schools Act of 1994. Public Law 103-382,* (1994): VII.

High Scope Educational Research Foundation. "Preschool key development indicators (KDI)." , http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=566. *Consulté le 20.07.2010.*

Honychurch Lennox. Important dates in Dominica's history http://www.lennoxhonychurch.com/article.cfm?Id=394. Consulté le *19.11.2012.*

INSEE. Tableaux économiques régionaux Martinique 2009-2010 http://www.insee.fr/fr/insee_regions/martinique/themes/ter/ter2010/ter2010_ma.pdf *Consulté le 20.10.2012.*

———. Panorama des régions françaises : Martinique. http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/fsr10yi.pdf. *Consulté le 20.10.2012*

———. Présentation de la région : Martinique. http://www.insee.fr/fr/regions/martinique/default.asp?page=faitsetchiffres/presentation/presentation.htm. *Consulté le 20.10.2012*

———. Les comptes économiques de la Martinique en 2011 : une croissance timide http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=23&ref_id=19071 *Consulté le 20.10.2012*

———. Recensement de la population. Populations légales en vigueur à compter du 1er janvier 2015 http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/recensement/populations-legales/pages2014/pdf/dep972.pdf. *Consulté le 15.02.2015.*

INSEE and ACSE. *Atlas des populations immigrées en Martinique*. Paris, 2006.

International Bureau of Education, UNESCO. "World data on education : Dominica." UNESCO, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Dominica.pdf. *Consulté le 06.04.2013.*

Lawrence, Miles B. Hurricane David preliminary report, p.3, National Hurricane Center http://www.nhc.noaa.gov/archive/storm_wallets/atlantic/atl1979-prelim/david/prelim03.gif *Consulté le 08.09.2011*

Legendre, Jacques. *Rapport d'information n°63 sur l'enseignement des langues étrangères en France*. Commission des affaires culturelles, 2003.

Ministère de l'Éducation nationale. *Circulaire n°92-234 du 19.08.1992 (Rectifiée). Mise en place de sections européennes dans les établissements du second degré,* (1992).

Textes et sites consultés entre janvier 2013 et janvier 2015

———. *Decret n°81-594 du 11 Mai 1981 relatif aux sections internationales dans les écoles, collèges et lycées,* (1981).

———. *B.O n° 33 Du 13 septembre 2001. Développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée.* (2001).

———. *B.O n°41 du 8 novembre 2001 : Habilitation des personnels chargés de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire,* (2001).

———. *B.O Hors-Série n°1 du 1 février 2002 : Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire,* (2002).

———. *B.O Hors-Série n°4 du 29 Août 2002 : Langues étrangères ou régionales à l'école primaire,* (2002).

———. *B.O n°18 du 5 mai 2005. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.* (2005).

———. *B.O n° 23 Du 8 juin 2006. Enseignement des langues vivantes: rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères.* (2006).

———. *B.O n° 3 Du 18 janvier 2007. Préparation de la rentrée 2007.* (2007).

———. *B.O Hors-Série n°8 du 30 août 2007 : Programmes de langues étrangères pour l'école primaire,* (2007).

———. *B.O Hors Série n° 9 du 27 Septembre 2007. Programmes de langues régionales pour l'école primaire. Introduction commune.* (2007).

———."*B.O Hors Série n°3 du 19 Juin 2008. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.* (2008).

———. *Arrêté du 13 Décembre 2010 relatif au diplôme de compétence en langue régionale,* (2011).

———. *Convention de partenariat pour le développement et la structuration de l'enseignement du créole à l'école publique,* (2011).

———. *B.O n° 32 Du 8 septembre 2011. Annexe : enseignement du Créole - école primaire,* (2011).

———. *B.O n° 26 du 26 juin 2012 - Encart,* (2012).

———."*B.O n°1 du 5 janvier 2012. Ecole primaire - programmes d'enseignement : modifications,* (2012).

———.Code de l'éducation. *Article L. 625-1, Chapitre V : Formation des personnels enseignants et éducation.* Modifié par loi n° 2013-595 du juillet 2013 – art 68.

———."La pratique d'une langue vivante étrangère - qui enseigne les langues à l'école?" , http://eduscol.education.fr/cid45714/qui-enseigne-les-langues-a-l-ecole.html.

———."Les langues vivantes étrangères à l'école, au collège, au lycée." http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangeres.html.

———."L'enseignement scolaire en France." http://media.eduscol.education.fr/file/dossiers/50/5/enseignement_scolaire_VF_135505.pdf.

———. *Note d'information n°12.04 : L'évolution des compétences des élèves en langues en fin d'école de 2004 à 2010*. 2012.

———. *Note d'information n°13.25 : Langues étrangères à l'école en Europe : un cadre commun de référence et une diversité de pratiques*. Paris, 2013.

———. *Note à l'intention des porteurs de projet "ESPE",* (2013).

Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Edition 2014*. Paris, 2014.

Ministry of Education Ontario Canada. "Many roots, many voices : supporting English language learners in every classroom. A practical guide for Ontario educators." Ontario. http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/manyroots/manyroots.pdf

Office pour la langue et la culture d'Alsace. "Le dialecte en chiffres." http://www.olcalsace.org/fr/observer-et-veiller/le-dialecte-en-chiffres#sources.

Office public de la langue bretonne. "Les chiffres clés de la langue bretonne." http://www.fr.opab-oplb.org/5-chiffres-cles.htm.

———. *Les chiffres de la rentrée scolaire de l'enseignement bilingue en 2012*. Bretagne, 2013.

Rectorat de l'académie de la Martinique. "L'Académie de la Martinique 2010-2011.".

———. "L'Académie en chiffres 2011-2012.".

———. "L'Académie en chiffres 2012-2013." Études statistiques, .

———. "Les chiffres clés de la rentrée 2012." Service Statistiques, http://www.ac-martinique.fr/index.php?id=16.

Sites web

Cook, Vivian. "Krashen's comprehension hypothesis of L2 learning. Notes by Vivian Cook." http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/Krashen.htm. *Consulté le 15.11.2013.*

Direction de l'information légale et administrative. "Qu'est-ce qu'une collectivité territoriale ou collectivité locale ?" http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/collectivites-territoriales/categories-collectivites-territoriales/qu-est-ce-qu-collectivite-territoriale-ou-collectivite-locale.html. *Consulté le 19.02.2013*

Dominica News Online. "French Teachers Complete Training." http://dominicanewsonline.com/news/homepage/news/educationyouth/french-teachers-complete-training/ *Consulté le 21.04.2013.*

France Diplomatie. "Dossier pays : la Dominique" http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/pays-zones-geo/dominique/ *Consulté le 19.11.2012.*

Ross University. http://www.rossu.edu/medical-school/documents/MedRates.pdf. *Consulté le 21.04.2013*.

SERVOL. "Early childhood programme." http://www.servoltt.com/earlychild.htm. *Consulté le 21.04.2013.*

University of the West Indies. http://www.uwi.edu/about.asp. *Consulté le 21.04.2013*.

Index des auteurs

A

Aceto · 83, 455, 458
Adélaïde · 31
Alen-Garabato · 95
Alexander · 81
Ammon · 83
Andrew · 62, 63, 67, 68
Anglejan · 209
Arcà · 164
Asher · 23, 149, 153, 154, 155, 156, 373, 402, 403, 404

B

Bablon · 388, 405, 407
Bagnoli *et al.* · 434
Baker · 176, 177, 185, 186, 188, 193, 194, 198, 199, 207, 208, 209, 214, 227, 425
Bakhtine · 308
Banbuck · 29, 30, 31, 32
Bardin · 340, 341
Basch · 115
Beacco *et al.* · 415, 418, 419, 421, 422, 445, 447
Benvéniste · 308, 309
Bergen · 447
Bernabe · 16
Bialystok · 186, 188, 189, 194, 227, 364
Bizeul · 254, 255, 256, 257
Bloom · 167, 168, 180, 181
Bourdieu · 28, 49, 50, 73, 78, 227, 234, 236, 239, 240, 241, 307, 467
Büyükkarci · 146, 148

C

Calvet · 7, 16, 17, 85, 106, 186
Cambra · 89
Caravita · 164
Castellotti · 447, 451
Cellier · 95
Chomsky · 127, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 174, 181, 184, 243
Closset · 123, 124
Cook · 159, 174
Coombs · 229, 408
Coquidé · 59, 60
Cortier, Di Meglio · 226
Coste · 185, 206
Coyle · 436
Crusol · 460
Cuche · 342
Cummins · 175, 176, 178, 202, 217, 364, 371, 425, 426, 432
Curran · 126, 140, 141, 142

D

Dalgalian · 166, 182, 344
Daniel · 36
De Landsheere · 414, 415, 445, 446
De Saint-Robert · 86, 87
Delpy · 180
Derrida · 83, 203
Deuchar · 25, 26, 342, 343, 344, 345, 348
Di Meglio · 226
Diebolt · 233
Dillman, Don · 252
Dörnyei · 395, 396
Durkheim · 25, 234, 235, 241, 242
Duverger · 17, 177, 195, 196, 198, 420

E

Earl · 102, 103, 105
Ellis · 47, 49, 148, 149, 177, 178, 348, 349, 363, 364, 372
Ellis, Erika · 47

F

Fenneteau · 248, 249, 253, 306, 307, 309
Ferguson · 76, 200
Ferran · 28, 353, 401
Fortuné · 30, 31, 32, 33, 34
Frank · 77, 80

G

Gajo et Serra · 438
Galisson · 159, 160
Gaonac'h · 164, 360, 361, 427
García · 175, 184, 186, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 212, 213, 214, 216, 227, 365, 432, 434, 438
Gass · 177
Gattegno · 142, 143, 144
Geiger-Jaillet · 190, 191, 203
Genevois et Leininger-Frézal · 431
George · 71

Germain · 114, 117, 120, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145
Gougenheim · 128
Gouin · 117, 118, 124
Goullier · 434
Green · 41, 42, 43, 78
Groux · 1, 4, 15, 19, 88, 90, 180, 230, 231, 233, 237, 238, 242, 417, 451, 464
Guberina · 128
Guet · 29, 30
Guimelli · 340
Gumperz · 195, 227
Gutiérrez · 198, 365

H

Hamers, Blanc · 199, 207
Haque · 95, 96, 207
Harden · 69, 70
Hawkins · 179, 181
Hazaël-Massieux · 76, 107, 193
Herreras · 87, 153, 374, 451, 453
Hirst · 122
Hoefnagel-Höhle · 181
Hollomon · 369
Holt · 418
Honychurch · 40, 41, 42, 43, 44
Horn · 413, 414
Hornby · 136

J

Jakobson · 361, 362
Jie-Ying · 237
Johnstone · 182
Jullien de Paris · 229

K

King · 229, 462, 467
Klein · 178
Krashen · 25, 26, 149, 150, 151, 153, 155, 156, 159, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 182, 184, 243, 351, 374, 392, 393, 420, 427
Krashen, Terrell · 26, 150

L

Laberge · 415
Lacey · 105
Lado · 179
Lambert · 208, 209
Lapassade · 257
Lapointe · 418
Lawrence · 45
Lazanov · 144, 145
Le Drogo · 224, 432
Lebeaume · 1, 59, 449
Leblanc · 134
Leclercq · 462
Legendre · 90
Lenoir, Bouillier-Oudot · 413, 414
Lévi-Strauss · 29, 238
Lifeson, Laurent · 16
Lignier · 376, 378
Loyer · 220, 464
Lugan · 238

M

Mackey · 190
Marinova-Todd *et al.* · 182
Marmoz · 233, 469
Marsh · 217, 218
Martin · 460
Maslow · 394, 396, 401
McCarty · 184, 191, 192
McCloskey · 174, 175
McNiff · 380
Mehisto · 215, 216, 218, 219
Montessori · 237, 431
Moore · 206
Moracchini · 226
Moreau · 167
Morgen · 223, 224
Morris Grooms · 211
Mucchielli · 121, 125
Musante DeWalt, DeWalt · 378
Mystkowska-Wiertelak · 178

N

Nemni · 132, 133, 135
New Levine · 174, 175
Newby *et al.* · 452
Nicolas · 29, 30, 31, 34
Nieto · 210
Nóvoa · 111, 230, 232, 233, 234, 235, 240
Nunan · 134
Nwenmely · 458, 459

O

Ocampo · 460

P

Palmer · 136, 137
Paravisini-Gebert · 40
Passeron · 28, 49, 50, 73, 239, 240, 241, 467
Pawlak · 178
Peal, Lambert · 227
Peretz · 377, 382
Perez · 49, 50, 73, 230, 231, 253, 408, 462
Piaget · 163, 164, 418
Pinker · 83, 162, 165, 166, 363
Porcher · 88, 90, 180, 229, 230, 232, 235, 236, 253, 443, 451, 453, 462
Pruneau · 418
Puren · 88, 111, 112, 113, 115, 121, 122, 123, 125, 128, 129, 145, 146, 150, 434, 448

Q

Quay · 25, 342, 343, 344, 345, 348
Quenot · 225, 226, 465

R

Ramsaran · 460
Raveaud · 229
Ray · 23, 149, 155, 156, 157, 158, 159, 246, 388, 397, 398, 403, 404
Regnault · 1, 224, 237, 432
Richards · 139, 142, 402
Richelle · 167
Rivenc · 128
Rodgers · 142, 402
Roosevelt · 209, 210, 212
Royer · 1, 19, 76, 346, 407, 438, 460
Runyan · 342, 343, 344
Ryan · 180

S

Salant · 252
Sarfati · 282, 308
Schecter · 371, 432
Schneider Morganroth · 156
Schriewer · 230, 233
Seely · 23, 155, 156, 157, 158, 159, 388, 403, 404
Selinker · 177
Singleton · 180
Skinner · 162, 163, 165, 168, 184
Skutnabb-Kangas · 184, 191, 192, 216
Sméralda · 36
Snow · 16, 181
Spaëth · 1, 86, 87
Spolsky · 73, 77, 340
Stern · 134, 135, 136
Strauven · 414

T

Takač · 176, 368, 372, 373
Témoin Matthew Arnold d'Angleterre · 28
Terrell · 149, 150, 151, 152, 153
Thiam · 195, 196
Towell · 179, 181
Tremblay *et al.* · 135
Tucker · 208

V

Vespieren · 381
Vianin · 396, 397, 399
Vigour · 240, 241, 242
Viselthier · 61, 447, 448, 450, 452, 467
Vygotsky · 227

W

Wei · 199, 201
Westen · 161, 162
White-Christian · 71, 103, 105, 106, 108, 331
Wiles · 414
Williams · 455, 458
Winitz · 149

Y

Yariv-Mashal · 111, 230, 232, 233, 234, 235, 240

Z

Zarate · 206
Zimmer · 223, 224

Index des rapports, instructions officielles, comptes rendus, sites web

A

Académie de Corse · 227
Académie de la Martinique · 101
Académie de Strasbourg · 225
ACSE · 75
AntianeÉco · 39

B

Bilingual Education Act · 212

C

Caribbean Examination Council · 63
Caribbean Primary Exit Assessment · 63
CECRL · 60, 93, 94, 95, 99, 145, 146, 147, 265, 353, 370, 371, 436
Central Statistical Office Ministry of finance · 46, 47, 48, 49
Charte européenne des langues régionales et minoritaires · 96
Circulaire 76-123 du 29 mars 1976 · 97
Circulaire 95-086 du 7 avril 1995 · 96
CNIL · 75
CNRTL · 74
Code de l'éducation · 59
Commission Européenne · 201
Conseil Constitutionnel · 97, 227
Conseil de l'Europe · 18, 23, 96, 138, 145, 146, 147, 148, 207, 215, 216, 434

D

Direction de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale en Martinique · 55

E

Education Amendement Act · 63
Éducation nationale · 18, 60, 88, 89, 93, 94, 96, 118, 124, 128, 221, 223, 265, 266, 337, 372, 450, 466
Educsol · 100

G

Genki English · 385, 392
Government of the Commonwealth of Dominica · 46, 47, 48, 49, 63, 71, 102
Grade Six National Assessment Examinations · 63
Groupe d'accompagnement de l'immersion · 347

I

INSEE · 35, 37, 38, 55, 75

K

Konmité pou Etid Kwéyòl · 79

M

Ministère de l'Éducation nationale · 18, 57, 92, 94, 98
Ministry of Education Commonwealth of Dominica · 102

O

Office Public de la Langue Bretonne · 223
Organisation des États de la Caraïbe Orientale · 109

P

Proposition 227 · 213, 214

R

Rectorat de l'académie de la Martinique · 52

S

SERVOL · 70
SPICES · 69, 70

U

UNESCO · 67, 68

Index des notions

A

ABIBAC · 225
acculturation · 204, 211, 214
acquisition de la langue · 26, 150, 152, 162, 163, 175, 181, 183, 192, 247, 248, 345, 350, 361, 389, 422, 428, 429
acquisition-apprentissage · 169
acrolecte · 84, 251, 460
active · 39, 54, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 141, 174, 218, 406, 425
âge critique · 180, 181, 184
âge optimum · 180, 181, 183, 184
allophones · 214
Alsace · 98, 224, 225, 224–25, 433, 467
alsacien · 224, 433
altérité · 8, 233, 236, 309, 418, 420, 443, 454, 456, 468
alternance codique · 196, 197, 199, 353, 361, 366, 367, 368
alternance codique responsable · 197
alternance extraphrastique · 197
ambilingue · 199
apprentissage précoce · 15
approche actionnelle · 145, 146, 147, 148, 153, 405, 409, 435
approche communicative · 136, 138, 139, 145
approche intégrative · 132, 133, 134, 135
approche intégrée · 122, 123, 135, 199
approche naturelle · 149, 150, 151, 347, 350, 351, 372, 373, 375, 421, 438
approches intégrées · 132
assimilation · 34, 96, 123, 125, 126, 164, 201, 204, 211, 214, 248
atelier · 348
audiovisuelle · 121, 129, 440

B

bain de langage · 428
basilecte · 84, 251, 459
bilinguisme équilibré · 199
behaviorisme · 127, 163, 168
BICS · 218, 427
bilingue dominant · 194
bilingue productif · 195
bilingue réceptif/passif · 195
bilinguisme · 7, 8, 15, 16, 17, 24, 25, 95, 126, 133, 185–91, 196, 199, 201, 202, 204, 207, 208, 209, 211, 217, 223, 226, 228, 244, 247, 345, 346, 349, 350, 353, 432, 433, 451, 455, 456, 470
bilinguisme additif · 203, 205, 206, 215
bilinguisme consécutif · 205
bilinguisme dynamique · 206, 434, 436
bilinguisme précoce · 205
bilinguisme récursif · 206, 434
bilinguisme sélectif · 188
bilinguisme séquentiel · 205
bilinguisme soustractif · 203, 215, 456
bilinguisme tardif · 205
Bretagne · 223, 224, 225, 433, 467
breton · 96, 98, 223, 224, 433

C

CALP · 218, 427
Canada · 45, 96, 134, 185, 200, 201, 208, 209, 215, 216, 245, 434
caretaker speech · 151
CLIL · 18, 19, 23, 24, 25, 215, 216, 218, 347, 349, 350, 351, 373, 409, 434, 435, 436, 438, 439, 442, 469
CLIL camp · 219
CLIL/EMILE · 18, 19, 23, 24, 25, 215, 218, 220, 347, 349, 350, 351, 373, 409, 434, 435, 436, 438, 439, 469
codes linguistiques · 196, 228, 361, 366
code-switching · 196, 199, 353, 366
cognition · 189, 218, 228
cohésion sociale · 95, 98, 146, 214
communicative · 102, 126, 132, 135, 138, 139, 145, 149, 187, 206, 207, 427
community language learning · 140
comparabilité · 28, 50, 238, 240
compétence de communication · 138
compétence plurilingue · 207
compétence sous-jacente isolée · 176
compétences langagières · 132, 135, 145, 147, 181, 218, 262, 353, 368, 370, 408, 417, 421, 431, 440
compétences linguistiques · 19, 20, 92, 170, 190, 195, 265, 300, 453, 469
conflits · 30, 31, 33, 35, 41, 140, 335, 336, 465
constructivisme · 164, 165, 308
contenu · 59, 68, 89, 102, 116, 118, 126, 130, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 142, 144, 148, 151, 169, 172, 173, 217, 218, 220, 249, 271, 283, 307, 338, 342, 355, 357, 360, 369, 370, 371, 374, 381, 414, 418, 421, 425, 426, 428, 435, 449, 450, 455, 458, 459, 471
contexte historique · 11, 29-36, 40-46, 49, 73, 233
contexte socioculturel · 33
contexte sociolinguistique · 15, 73, 74, 85, 324, 417, 423, 436
contextualisation · 73, 107, 240, 242, 271, 280, 305, 369, 423, 424, 425, 464
continuum · 69, 251, 426
coopération · 22, 103, 109, 354, 452, 453, 456, 457, 461, 462, 471
coopération régionale · 22, 461, 462, 471
correction des erreurs · 151, 152
Corse · 98, 99, 225, 226, 227, 225–28, 466
courant linguistique · 125, 136

courant psychologique · 140
créole haïtien · 76, 194
culture dominante · 211, 212, 214
curriculum · 8, 10, 11, 26, 68, 69, 70, 71, 135, 136, 277, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 423, 432, 434, 436, 445, 446, 448, 456, 471

D

démographie · 37-38, 45
déstigmatisation de la langue · 108
dialecte · 14, 96, 168, 189, 201, 207, 224, 225, 251, 291, 292, 304, 324, 420
dialogisme · 309
didactique · 8, 24, 60, 88, 105, 106, 111, 112, 114, 116, 117-119, 121, 125, 126, 129, 131, 132, 148, 149, 152, 153, 165, 176, 180, 184, 185, 192, 197, 346, 353, 373, 435, 448, 450, 451, 464
diglossie · 76, 201, 202, 251, 455, 460
discipline non linguistique · 222
discours · 19, 77, 80, 101, 149, 151, 152, 153, 170, 173, 189, 197, 210, 257, 283, 287, 288, 290, 295, 301, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 316, 319, 323, 325, 328, 329, 331, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 357, 360, 361, 363, 366, 368, 412, 414, 458, 465, 467
dispositif d'acquisition du langage · 162, 174
diversité linguistique · 16, 43, 87, 99, 210, 453, 457
domination · 86, 107, 325, 437, 465
domination du créole · 107

E

éclectisme · 122, 123, 124, 132, 134, 160
écoles Diwan · 223-224
économie Martinique · 38–39
éducation · 1, 11, 15, 18, 23, 24, 28, 49, 50, 51, 54, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 68, 69, 71, 73, 79, 84, 87, 88, 90, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 111, 114, 121, 123, 131, 134, 136, 146, 147, 166, 176, 182, 185, 195, 200, 208, 209, 210, 211, 213, 216, 217, 224, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 248, 249, 254, 271, 273, 280, 281, 331, 337, 342, 346, 382, 408, 409, 410, 412, 414, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 433, 434, 435, 437, 439, 443, 444, 449, 451, 452, 454, 455, 456, 457, 458, 461, 462, 463, 468, 470, 471, 472
éducation bilingue · 7, 19, 166, 182, 185, 208, 209, 210, 211, 213, 248, 346, 417, 433, 434, 439, 449, 454, 455, 456, 470
éducation comparée · 8, 49, 50, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 241, 243, 245, 254, 449, 452, 454, 463, 470
éducation durable · 18, 470
émigration · 38, 46, 47, 48, 55, 205
EMILE · 18, 24, 26, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 347, 351, 435
emprunts · 28, 194, 197, 198, 237, 293, 337
English only · 212
enquête · 24, 75, 243, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 267, 271, 272, 284, 286, 337, 344, 376, 377, 379, 380, 412, 449, 459, 464, 466, 467
enseignement bilingue · 1, 7, 8, 11, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 185, 186, 197, 199, 200, 201, 207, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 216, 217, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 347, 348, 370, 372, 373, 374, 382, 407, 408, 409, 411, 413, 414, 418, 420, 421, 423, 428, 429, 432, 434, 435, 438, 440, 441, 443, 454, 455, 456, 458, 467, 468, 469
enseignement bilingue transitionnel · 207
enseignement d'initiation aux langues étrangères · 90
enseignement des langues · 7, 8, 11, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 61, 70, 73, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 127, 129, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 142, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 159, 160, 163, 176, 180, 181, 185, 191, 197, 203, 210, 216, 217, 220, 223, 224, 225, 228, 229, 243, 244, 247, 249, 253, 255, 260, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 273, 274, 276, 277, 279, 281, 282, 295, 296, 297, 301, 302, 306, 308, 312, 313, 314, 316, 317, 318, 331, 337, 338, 339, 346, 372, 374, 375, 376, 382, 384, 403, 405, 407, 408, 409, 410, 412, 413, 417, 429, 434, 437, 440, 441, 444, 448, 451, 454, 455, 456, 458, 464, 465, 466, 467, 468, 471
EPLV · 88, 89, 221
États-Unis · 127, 180, 185, 186, 188, 193, 198, 203, 204, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 245, 312
étude de cas · 11, 25, 247, 248, 343, 344, 345, 346, 349, 350, 373, 409, 412, 422, 429, 430
évaluation · 20, 53, 63, 94, 105, 122, 139, 189, 190, 195, 200, 235, 250, 258, 353, 370, 371, 376, 390, 391, 395, 406, 414, 415, 416, 417, 425, 436, 445, 446, 447, 448
expérience St Lambert · 209
extinction · 106

F

filtre affectif · 173, 174
formation · 8, 20, 22, 25, 26, 35, 51, 55, 57-61, 64, 67, 68, 71, 77, 87, 88, 90-92, 94, 98, 100, 102-105, 108, 126, 131, 134, 135, 137, 146, 147, 166, 202, 217, 220-224, 243, 247, 257, 260, 265, 269, 270, 271, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 307, 316, 317, 319, 321, 322, 330, 331, 337, 338, 343, 384, 396, 409, 415, 416, 417, 418, 420, 434, 435, 445, 448-455, 457, 458, 462, 465, 466, 468, 469, 471
français langue étrangère · 102, 113, 128, 131, 138, 450, 456

G

Genki English · 385, 392
Grade Six National Assessment Examinations · 63
grammaire universelle · 162, 166
groupe minoritaire · 17, 192, 204, 459

H

hypothèse contrastive · 179, 180
hypothèse de l'input compréhensible · 151, 157, 172
hypothèse de l'interaction · 175
hypothèse de l'ordre naturel · 171
hypothèse du "*moniteur"* · 170

I

identité · 34, 36, 58, 75, 84, 86, 95, 108, 127, 144, 179, 204, 210, 211, 214, 225, 237, 270, 287, 290, 292, 294, 296, 299, 304, 305, 306, 323, 329, 330, 333, 336, 370, 420, 421, 433, 438, 456, 463, 471
immersion · 200
immigration · 75, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 215, 328
inductive · 120
innéisme · 162, 164, 165, 167
input compréhensible · 151, 153, 157, 172, 173, 174, 175, 352, 403, 405, 430
instinct du langage · 166
intégration · 25, 34, 58, 63, 76, 99, 121, 125, 126, 129, 131, 138, 188, 193, 204, 210, 211, 212, 214, 215, 217, 224, 225, 353, 379, 396, 426, 465
interaction · 116, 131, 134, 152, 164, 173, 196, 302, 308, 356, 358, 384, 401, 428, 437
interlangue · 165, 175, 178, 251, 349, 353, 361, 362, 364, 365, 366
interphrastique · 196, 197, 367
intertextualité · 308, 309
intraphrastique · 196, 368

K

kokoy · 78, 83, 84, 105, 201, 251, 277, 282, 290, 297, 332, 333, 334, 335, 339, 418, 424, 456, 459, 460, 471
kwéyòl · 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 201, 251, 277, 282, 290, 305, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 339, 418, 438, 456, 459

L

L1 · 117, 118, 120, 141, 143, 145, 149, 150-152, 154, 155, 158, 162, 164, 176-180, 182, 184, 203, 204, 217, 352, 361, 362, 364-366, 368, 369, 372, 421, 424, 425, 429, 431, 437-439
langage · 1, 16, 70, 86, 135, 148, 153, 161, 162, 164, 166-168, 185, 192, 195, 198, 200, 205, 228, 283, 310, 321, 330, 340, 346, 349, 353, 354, 362, 363, 422, 426, 427, 428
langue de scolarisation · 194, 211, 214
langue dominante · 85, 188, 193, 194, 202, 273, 437
langue étrangère · 193
langue majoritaire · 204, 205, 417, 439
langue maternelle · 14, 76, 78, 80, 83, 88, 93, 108, 116, 117, 119, 133, 167, 182, 188, 191-193, 199, 204, 205, 211, 212, 251, 289, 290, 292, 299, 300, 303-305, 326, 327, 421, 438, 453
langue minoritaire · 200, 204, 216, 417
langue officielle · 14, 76, 78, 86, 189, 194, 202, 209, 291, 300, 305, 438, 453, 460
langue première · 193
langue régionale · 100, 202, 216, 224, 227, 253, 267, 270, 288, 289, 293, 306, 322, 338, 432, 437, 458, 467
langue seconde · 193
langues locales · 84, 100, 105, 107, 108, 202, 250, 251, 253, 276, 277, 284, 290, 291, 294, 297, 339, 457, 458, 459, 465, 467, 471
langues régionales · 17, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 202, 217, 221, 223, 224, 225, 251, 253, 260, 266, 267, 276, 277, 338, 339, 438, 439, 457, 459, 460, 464, 465, 469
langues vivantes étrangères · 18, 20, 21, 22, 24, 60, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 101, 102, 104, 108, 112, 123, 124, 217, 247, 249, 260, 262, 265, 270, 271, 273, 281, 283, 284, 298, 301, 302, 306, 307, 311, 317, 322, 323, 331, 332, 373, 413, 454, 463, 465, 471
langues vivantes locales · 101, 276, 282, 332
Livre Blanc des langues caribéennes · 460
Luxembourg · 216, 410
LVE · 60, 61, 90, 91, 93, 94, 95, 104, 108, 112, 150, 160, 219, 222, 262, 263, 264, 265, 266, 270, 271, 274, 278, 281, 282, 283, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 308, 311, 314, 315, 316, 338, 352, 354, 369, 423, 424, 427, 429, 430, 431, 449, 450, 451, 452, 458, 459, 466

M

macroalternance · 197, 199
manuels · 100, 112, 160, 415, 443
MEEF · 94, 224, 225
mémorisation · 117, 131, 157, 404, 405, 406, 425
mésoalternance · 197, 199
méthode active · 121, 123, 124, 125
méthode audio-orale · 126, 127, 128, 131, 132, 136, 137, 142, 163
méthode communautaire · 140, 141, 142
méthode Cuisenaire · 142
méthode de l'armée · 126
méthode des séries · 117, 118
méthode directe · 6, 116, 118-125, 131, 132, 136, 142, 149-152, 154, 234, 321, 330, 378, 379, 381, 419
méthode *Farandole* · 103
méthode orale britannique · 136

méthode par le silence · 142, 143, 144
méthode SGAV · 128-131, 138
méthode situationnelle · 131, 136, 137
méthode suggestopédique · 144
méthode traditionnelle · 113, 119, 125
méthodes · 11, 23, 25, 87, 90, 110, 111, 112, 113, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 131, 132, 134, 138, 139, 140, 142, 148, 150, 153, 154, 160, 181, 209, 233, 238, 243, 244, 254, 314, 344, 347, 349, 351, 378, 415, 417, 432, 466, 471
méthodologie · 4, 111, 114, 121, 122, 125, 129, 160, 238, 243, 254
méthodologie audiovisuelle · 129
méthodologie traditionnelle · 15, 112, 114-116, 118-121, 124, 125, 234, 348, 408
microalternance · 197, 199
migration · 38, 45, 86
mondialisation · 7, 17, 109, 186, 216, 231, 298, 299, 301-305, 312, 418, 469
monolingue · 7, 16, 185, 193, 194, 197, 198, 203, 209, 439
monolinguisme · 83, 96, 199, 202, 204, 208, 213, 215, 245
motivation · 19, 61, 121, 125, 134, 174, 176, 181, 247, 283, 347, 385, 389, 395-398, 401-404, 422, 435, 436, 451
multiculturelle · 200, 215
multilingue · 18, 147, 200
multilinguisme · 77, 88, 208, 215, 245, 438

N

niveau de compétence · 22, 60, 61, 144, 147, 154, 172, 173, 175, 181, 182, 184, 186, 207, 209, 211, 222, 313, 349, 353, 370, 372, 452, 466

O

output compréhensible · 175

P

patois · 77, 79, 95, 189, 201, 333-335, 341, 342
période de silence · 149, 179
perspective actionnelle · 145, 148
place de l'apprenant · 165
planification linguistique · 84, 85, 200
plurilinguisme · 7, 16, 23, 87, 186, 207, 208, 215-217, 228, 434, 452, 454
politique linguistique · 8, 84-88, 95, 99, 101, 102, 207, 216, 282, 306, 465
politiques linguistiques · 7, 8, 16, 17, 21-23, 73, 84, 85, 93, 97, 148, 182, 185, 200, 207, 210, 211, 216, 221, 243, 247, 249, 277, 454, 457, 462, 464, 465
précoce · 8, 15, 25, 88, 90, 181, 183, 205, 221, 223, 247, 345, 346, 351
préservation des langues · 96, 97, 100, 108, 202, 217, 224, 291, 471
Primary School French Program · 102, 103, 332
processus d'acquisition · 151, 155, 162, 169, 170, 174, 175, 178, 192, 197, 244, 345, 361, 421, 423-425, 427, 428, 431
programme bilingue · 197, 213, 217, 225, 419, 424, 429, 446, 448
programme bilingue de transition · 213
programmes d'immersion · 185

R

représentation · 22, 25, 83, 100, 101, 117, 149, 164, 169, 192, 204, 206, 243, 247, 253, 255, 260, 265, 277, 282, 283, 298, 306, 308, 310, 313, 329, 330, 341, 452, 457, 467
représentation des langues · 284, 286, 288, 298
rituels · 220, 427, 428
rôle de l'enseignant · 119, 133, 139, 157, 431

S

sections européennes · 221-223, 225, 466, 469
sections internationales · 221, 222
sections orientales · 222
séjours linguistiques · 92
semilinguisme · 186, 200, 204
situation sociolinguistique · 24, 73, 76-78, 84, 107, 420, 456, 471
stratégies de communication · 138
suggestopédie · 144, 145
système éducatif · 28, 49-51, 62-64, 66-68, 73, 74, 78, 90, 101, 106, 209, 215, 230, 231, 233, 235, 237, 254, 409, 410, 415, 416, 436, 446, 447, 450, 457
système linguistique · 84, 135, 143, 161, 165, 166, 178, 202, 248, 302, 352, 366, 368

T

TICE · 91, 443-445
Total Physical Response · 23, 149, 153-156, 247, 351, 374, 405, 419
Total Physical Response Storytelling · 23, 149
tourisme · 39, 48, 49, 299, 461, 462
TPR · 23, 24, 155-157, 350, 351, 373, 374, 385, 389, 393, 398, 400, 403-406, 419, 435, 469
TPRS · 11, 23, 24, 26, 156-159, 247, 350, 351, 373, 374, 375, 383, 384, 385, 392, 398, 403-405, 407, 408, 435, 469
traitement de l'erreur · 152, 153
transferts · 197
transformation · 106, 165

transitionnel · 210, 214
translanguaging · 198, 199, 200, 366
trilingue · 167

V

volontariat · 61, 452, 466

Table des figures

Figure 1. Carte de la Martinique 37

Figure 2 - Carte de la Dominique 46

Figure 3. Organigramme de la structure administrative du systeme educatif de la France et la presence du service public dans l'enseignement 51

Figure 4. Organisation du systeme scolaire en France 56

Figure 5. Organigramme de l'administration centrale de l'Éducation nationale de la Dominique 62

Figure 6. Organigramme du systeme educatif de la Dominique 66

Figure 7. Le modele de curriculum SPICES (Harden et al. 1984) 70

Figure 8. Organigramme comparatif des systemes educatifs de la Martinique et de la Dominique 72

Figure 9. Representation de la superposition de groupes societaux 74

Figure 10 - Hierarchisation des termes dans l'enseignement des langues selon Puren 112

Figure 11 - Enseignement de la langue 115

Figure 12 - Relation lineaire maitre-eleve : methode traditionnelle 116

Figure 13 - modele de communication lineaire en classe de methode traditionnelle 119

Figure 14 - Modele de communication en classe de methode directe 119

Figure 15 - Niveaux communs de reference CECRL 147

Figure 16 – Recapitulatif non exhaustif des methodes d'enseignement des LVE au 20e et 21e siecles 160

Figure 17 - Acquisition des morphemes grammaticaux en anglais langue etrangere chez les apprenants enfants et adultes 171

Figure 18 - Le filtre affectif et l'apprentissage d'une langue etrangere 174

Figure 19 - La competence sous-jacente separee 176

Figure 20 - Competence sous-jacente commune de Cummins (Baker 2010) 177

Figure 21 – Three domaines of language use indicating values on analysis and control (Bialystok 2001) 190

Figure 22 – Le bilinguisme additif 202

Figure 23 : Bilinguisme soustractif (Garcia 2009a) 203

Figure 24 - Le bilinguisme recursif (Garcia 2009a) 206

Figure 25 - Le bilinguisme dynamique (Garcia 2009a) 206

Figure 26 - La triade EMILE 217

Figure 27 - Contexte et exigences cognitives dans les taches langagieres 425

Table des tableaux

TABLEAU 1. *NAISSANCES ET DECES DE 2005 A 2010 A LA DOMINIQUE* …… 47

TABLEAU 2. *ROLE DE L'ÉTAT ET DES INSTANCES GOUVERNEMENTALES DANS LE SYSTEME EDUCATIF EN FRANCE* …… 51

TABLEAU 3. *POURCENTAGE D'ENSEIGNANTS FORMES A LA DOMINIQUE DANS LE PREMIER DEGRE PAR ANNEE SCOLAIRE DE 2002/2003 A 2007/2008* …… 67

TABLEAU 4. *METHODES ET APPROCHES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES AU 20E SIECLE SUIVANT TROIS COURANTS PRINCIPAUX* …… 126

TABLEAU 5. *MATERIEL FOURNI PAR L'ECOLE POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ET UTILISE PAR L'ENSEIGNANT* …… 269

TABLEAU 6. *TABLEAU COMPARATIF DE LA REPARTITION DES OBSERVATIONS DE LA DOMINIQUE ET DE LA MARTINIQUE POUR LA DEFINITION DES LVR/LVL* …… 292

TABLEAU 7. *REPARTITION DES OBSERVATIONS DE LA DOMINIQUE ET DE LA MARTINIQUE SELON LES CATEGORIES DE REPONSES POUR LA QUESTION OUVERTE « SAVOIR PARLER UNE LVR/LVL C'EST… »* …… 294

TABLEAU 8. *REPARTITION DES OBSERVATIONS DE LA DOMINIQUE ET DE LA MARTINIQUE SELON LES CATEGORIES DE REPONSES POUR LA QUESTION OUVERTE « APPRENDRE LES LVR/LVL A L'ECOLE C'EST… »* ……297

TABLEAU 9. *REPARTITION DES OBSERVATIONS DE LA DOMINIQUE ET DE LA MARTINIQUE SELON LES CATEGORIES DE REPONSES POUR LA QUESTION OUVERTE « POUR VOUS, UNE LANGUE ETRANGERE C'EST… »* …… 299

TABLEAU 10. *REPARTITION DES OBSERVATIONS DE LA DOMINIQUE ET DE LA MARTINIQUE SELON LES CATEGORIES DE REPONSES POUR LA QUESTION OUVERTE « POUR VOUS, SAVOIR PARLER UNE LANGUE ETRANGERE C'EST… »* …… 301

TABLEAU 11. *REPARTITION DES OBSERVATIONS DE LA DOMINIQUE ET DE LA MARTINIQUE SELON LES CATEGORIES DE REPONSES POUR LA QUESTION OUVERTE « APPRENDRE UNE LANGUE ETRANGERE A L'ECOLE C'EST… »* …… 303

TABLEAU 12. *TABLEAU COMPARATIF DES CATEGORIES DE REPONSES AUX QUESTIONS OUVERTES DU QUESTIONNAIRE REMIS AUX ENSEIGNANTS DES ECOLES PRIMAIRES A LA DOMINIQUE ET LES ECOLES MATERNELLES ET ELEMENTAIRES A LA MARTINIQUE* …… 304

TABLEAU 13. *RELATION FORMATION EN CREOLE – ENSEIGNEMENT DU CREOLE A L'ECOLE* …… 322

TABLEAU 14. *NIVEAU DE COMPETENCE DES SUJETS EN ANGLAIS SELON LE CECRL : RESULTATS DES EVALUATIONS* …… 371

TABLEAU 15. *TAUX MOYEN DE REUSSITE EN EXERCICE DE COMPREHENSION ORALE DU 05.03.12* …… 391

TABLEAU 16. *TAUX MOYEN DE REUSSITE EN EXERCICE DE COMPREHENSION ORALE DU 02.04.12* …… 391

TABLEAU 17. *TAUX MOYEN DE REUSSITE EN EXERCICE DE COMPREHENSION ORALE DU 14.05.12* …… 392

Table des graphiques

GRAPHIQUE 1 - REPARTITION DES ENSEIGNANTS SELON LE NIVEAU ENSEIGNE 259

GRAPHIQUE 2 - ORIGINE DES ENSEIGNANTS ET LANGUES UTILISEES EN DEHORS DE L'ECOLE..... 260

GRAPHIQUE 3 - REPARTITION DES REPONSES POUR LES VARIABLES "ENSEIGNEMENT D'UNE LVE DANS LA CLASSE" ET "NIVEAU ENSEIGNE" : CP AU CM2 262

GRAPHIQUE 4 - REPARTITION DES OBSERVATIONS POUR LES VARIABLES "ENSEIGNEMENT D'UNE LVE DANS LA CLASSE" ET "NIVEAU ENSEIGNE" = NIVEAU MATERNELLE : GRANDE SECTION (GS), MOYENNE SECTION (MS), PETITE SECTION (PS), TRES PETITE SECTION (TPS) 263

GRAPHIQUE 5 - ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE VIVANTE ETRANGERE DANS LA CLASSE..... 263

GRAPHIQUE 6 - REPARTITION DES OBSERVATIONS POUR LES VARIABLES "ENSEIGNEMENT D'UNE LVE DANS LA CLASSE" ET "NIVEAU ENSEIGNE" = CE2, CM1, CM2 264

GRAPHIQUE 7 - ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE REGIONALE VIVANTE A L'ECOLE MATERNELLE ET ELEMENTAIRE A LA MARTINIQUE..... 266

GRAPHIQUE 8 - AVIS DES ENSEIGNANTS MARTINIQUAIS SUR L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE D'UNE LVR A L'ECOLE MATERNELLE..... 267

GRAPHIQUE 9 - AVIS DES ENSEIGNANTS MARTINIQUAIS SUR L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE D'UNE LVR A L'ECOLE PRIMAIRE..... 267

*GRAPHIQUE 10 - NOMBRE D'ENSEIGNANTS MARTINIQUAIS AYANT REÇU UNE FORMATION POUR ENSEIGNER UNE LVE*269

GRAPHIQUE 11 - NOMBRE D'ENSEIGNANTS MARTINIQUAIS QUI SOUHAITE RECEVOIR UNE FORMATION POUR ENSEIGNER UNE LVE 270

GRAPHIQUE 12 - REPARTITION DES ENSEIGNANTS DOMINIQUAIS SELON LE NIVEAU ENSEIGNE..... 271

GRAPHIQUE 13 - ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES ETRANGERES A L'ECOLE PRIMAIRE A LA DOMINIQUE..... 272

GRAPHIQUE 14 - AVIS DES ENSEIGNANTS SUR L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE DES LVE A L'ECOLE PRIMAIRE A LA DOMINIQUE..... 273

GRAPHIQUE 15 - LISTE DU MATERIEL FOURNI PAR L'ECOLE ET UTILISE PAR L'ENSEIGNANT EN COURS DE LANGUE VIVANTE ETRANGERE 274

GRAPHIQUE 16 - ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES LOCALES A L'ECOLE PRIMAIRE A LA DOMINIQUE..... 275

GRAPHIQUE 17 - AVIS SUR L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE D'UNE LVL A L'ECOLE PRIMAIRE 276

GRAPHIQUE 18 - NOMBRE D'ENSEIGNANTS AYANT REÇU UNE FORMATION EN LVL..... 277

GRAPHIQUE 19 - NOMBRE D'ENSEIGNANTS QUI SOUHAITENT RECEVOIR UNE FORMATION EN LVL..... 277

GRAPHIQUE 20 - NOMBRE D'ENSEIGNANTS QUI SOUHAITENT RECEVOIR UNE FORMATION EN LVE..... 278

GRAPHIQUE 21 - FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE LA DOMINIQUE 279

GRAPHIQUE 22 - TAUX DE NON-REPONSES DANS LES ECHANTILLONS DE LA DOMINIQUE ET DE LA MARTINIQUE POUR LES QUESTIONS OUVERTES..... 284

GRAPHIQUE 23 - TAUX DE REPONSES DES ECHANTILLONS DE LA DOMINIQUE ET DE LA MARTINIQUE POUR LES QUESTIONS OUVERTES..... 284

GRAPHIQUE 24 - TAUX MOYEN DE NON-REPONSES POUR LES QUESTIONS OUVERTES POUR LES ECHANTILLONS DE LA DOMINIQUE ET DE LA MARTINIQUE 285

Table des matières

REMERCIEMENTS 4
Résumé 7
Abstract 9
SOMMAIRE VOLUME I 11
SOMMAIRE VOLUME II 11
SOMMAIRE VOLUME III 12
Avant-propos 14
Introduction 16

1. Contextualiser pour comprendre 28
1.1 Le contexte historique : deux îles, deux histoires 29
1.1.1 Jouanacaëra ou Martinique 29
1.1.1.1 La colonisation de l'île 30
1.1.1.2 La Martinique : évolution d'une société post esclavagiste 33
1.1.1.3 La Martinique aujourd'hui 37
1.1.1.3.1 Démographie 37
1.1.1.3.2 Economie 38
1.1.2 La Dominique : l'histoire de « l'île entre deux eaux » 40
1.1.2.1 Evolution d'un pays dans le sillage de l'indépendance 45
1.1.2.2 La Dominique aujourd'hui 46
1.1.2.2.1 Démographie 46
1.1.2.2.2 Economie 48
1.2 Les systèmes éducatifs de la Martinique et de la Dominique 49
1.2.1 Le système éducatif en France : quelques éléments 50
1.2.1.1 L'école maternelle 52
1.2.1.2 L'école élémentaire 52
1.2.1.3 Le collège 53
1.2.1.4 Le lycée 53
1.2.1.5 L'enseignement supérieur 54
1.2.1.6 Recrutement et formation des enseignants en France 57
1.2.1.6.1 Le recrutement des enseignants 57
1.2.1.6.2 La formation des enseignants 57
1.2.1.6.3 La formation des enseignants de langues vivantes étrangères et régionales 60
1.2.2 Le système éducatif à la Dominique 62
1.2.2.1 Le préélémentaire 63
1.2.2.2 L'école primaire 63
1.2.2.3 L'école secondaire 64
1.2.2.4 L'enseignement supérieur 64
1.2.2.5 Recrutement et formation des enseignants à la Dominique 67
1.2.2.6 Programmes d'enseignements à l'école préélémentaire à la Dominique 68
1.2.2.7 Formation des enseignants du français dans le premier degré 71
1.3 Contextes sociolinguistiques, politiques linguistiques : un regard comparatif 73
1.3.1 La Martinique : diversité sociolinguistique 74
1.3.2 La Dominique : un multilinguisme renié ? 77

1.3.3 Le Kokoy à la Dominique 82
1.3.4 Politiques linguistiques à la Martinique et à la Dominique 84
1.3.4.1 Politiques linguistiques en France : la lutte du français 85
1.3.4.2 Politiques linguistiques des langues vivantes étrangères en France 88
1.3.4.3 Politique linguistique des langues vivantes régionales en France 95
1.3.4.4 Le créole langue vivante régionale en Martinique 97
1.3.4.5 Politiques linguistiques à la Dominique 101
Conclusion 107

2. Théories et méthodes : enseignement et acquisition des langues, bilinguisme, éducation comparée et approche comparative 111

2.1 Enseignement des langues : un historique des méthodes 111
2.1.1 La méthode dite traditionnelle (la méthode grammaire-traduction) 114
2.1.2 François Gouin : la méthode des séries 117
2.1.3 La méthode directe 118
2.1.4 La méthode active : dans le sillon de la méthode directe 121
2.1.5 La méthode audio-orale 126
2.1.6 La méthode SGAV 128
2.1.7 Les approches intégrées 132
2.1.7.1 L'approche intégrative 133
2.1.7.2 Le curriculum multidimensionnel 134
2.1.8 Le courant linguistique 136
2.1.8.1 La méthode situationnelle (méthode orale britannique) 136
2.1.8.2 L'approche communicative 138
2.1.9 Le courant psychologique 140
2.1.9.1 La méthode communautaire (community language learning) 140
2.1.9.2 La méthode par le silence (Silent Way) 142
2.1.9.3 La méthode suggestopédique (Suggestopedia) 144
2.1.9.4 L'approche actionnelle 145
2.1.9.5 L'approche axée sur la compréhension 149
2.1.9.5.1 L'approche naturelle 149
2.1.9.5.2 Total Physical Response (La méthode par le mouvement) 153
2.1.9.5.3 Total Physical Response Storytelling 156
2.2 Théories de l'acquisition d'une langue 161
2.2.1 Acquisition de la L1 chez l'enfant 162
2.2.1.1 Acquisition d'une L1 et l'innéisme de Chomsky 162
2.2.2 Acquisition d'une L2 163
2.2.2.1 Le behaviorisme de B.F. Skinner 163
2.2.2.2 Le constructivisme de Piaget 164
2.2.2.3 Acquisition d'une L2 et l'innéisme de Chomsky 165
2.2.2.4 Critiques de la théorie de Chomsky 167
2.2.2.5 Acquisition d'une langue étrangère et les cinq hypothèses de Krashen 169
2.2.2.5.1 L'hypothèse n°1 : Acquisition-apprentissage 169
2.2.2.5.2 L'hypothèse n°2 : le moniteur 170
2.2.2.5.3 L'hypothèse n°3 : l'ordre naturel 171
2.2.2.5.4 L'hypothèse n°5 : le filtre affectif 174
2.2.2.6 Critiques des hypothèses de Krashen 175
2.2.2.7 Cummins et l'interdépendance des langues 176

2.2.2.8 L'interlangue de Selinker 177
2.2.3 L'influence de la L1 dans l'apprentissage d'une L2 178
2.2.3.1 L'hypothèse d'identité 179
2.2.3.2 l'hypothèse contrastive 179
2.2.4 Acquisition d'une langue étrangère chez l'enfant : l'âge optimum et l'âge critique 180
2.3 Bilinguisme et enseignement bilingue 185
2.3.1 Bilinguisme ou plurilinguisme ? 186
2.3.2 Définir le bilinguisme 187
2.3.3 Le bilinguisme : quelques concepts clés 191
2.3.4 Un plus, un égal… pas toujours les deux : différentes formes du bilinguisme 202
2.3.4.1 Le bilinguisme additif 202
2.3.4.2 Le bilinguisme soustractif 203
2.3.4.3 Le bilinguisme simultané et le bilinguisme séquentiel 204
2.3.4.4 Le bilinguisme précoce 205
2.3.4.5 Le bilinguisme tardif 205
2.3.4.6 Le bilinguisme récursif 205
2.3.4.7 Le bilinguisme dynamique 206
2.3.5 L'enseignement bilingue : quelques modèles 207
2.3.5.1 Le multilinguisme et l'enseignement bilingue par « immersion » au Canada 208
2.3.5.2 Le 'bilinguisme monoglossique' : l'enseignement bilingue « transitionnel » aux Etats-Unis 210
2.3.5.3 Le plurilinguisme pour tous : « CLIL/EMILE » en Europe 215
2.3.6 L'enseignement bilingue en France 220
2.3.6.1 Les sections européennes ou orientales 220
2.3.6.2 Les écoles bilingues de la Bretagne 222
2.3.6.3 L'enseignement bilingue en Alsace 224
2.3.6.4 L'enseignement bilingue en Corse 225
2.4 Éducation comparée et approche comparative 229
2.4.1 L'éducation comparée 229
2.4.2 Les enjeux d'une éducation comparée 234
2.4.3 Limites de l'éducation comparée 235
2.4.4 Méthodologie de l'éducation comparée 237
2.4.5 La comparabilité des systèmes éducatifs 239
2.4.6 Méthode ou approche comparative ? 240
Conclusion 243

3. Les trois temps de la recherche 246
La recherche 246
3.1 L'enseignement des langues à la Martinique et à la Dominique : résultats d'une enquête. 248
3.1.1 Entre quantitatif et qualitatif : méthodologie d'une enquête 253
3.1.1.1 Questionnaires et entretiens 254
3.1.1.2 Récit d'un travailleur en terrain accidenté : limites et difficultés 254
3.1.2 Présentation des résultats 258
3.1.2.1 Les langues vivantes étrangères et régionales à l'école à la Martinique 259
3.1.2.2 Caractéristiques démographiques des participants 259
3.1.2.3 Les langues des enseignants 260
3.1.2.3.1 Enseignement des LVE et LVR à l'école primaire à la Martinique : quelle application des textes officiels ? 261
3.1.2.3.1.1 Enseignement des langues vivantes étrangères 261

3.1.2.3.2 Enseignement des langues vivantes régionales 265
3.1.2.3.3 Ressources, activités de langues et utilisation d'outils multiculturels 267
3.1.2.3.4 Formation des enseignants du premier degré à la Martinique pour l'enseignement d'une langue vivante 268
3.1.2.4 Enseignement des langues vivantes étrangères et locales à l'école primaire à la Dominique 270
3.1.2.4.1 Les langues vivantes étrangères à l'école primaire à la Dominique 272
3.1.2.4.2 Ressources, activités de langues et utilisation d'outils multiculturels 273
3.1.2.4.3 Les langues vivantes locales à l'école primaire à la Dominique 275
3.1.2.4.4 Formation des enseignants du premier degré à la Dominique pour l'enseignement d'une langue vivante 277
Conclusion 280
3.1.2.5 Enseignement des langues et représentations des enseignants et des directeurs d'écoles à la Martinique et à la Dominique 282
3.1.2.5.1 Élément d'enquête : taux de non-réponses aux questions ouvertes 283
3.1.2.5.2 Représentation des langues chez les enseignants de la Martinique et de la Dominique : réponses ouvertes du questionnaire 285
3.1.2.5.2.1 Représentation des langues vivantes régionales et locales dans les réponses des enseignants de la Martinique et de la Dominique 287
3.1.2.5.2.2 Représentation des langues vivantes étrangères dans les réponses des enseignants de la Martinique et de la Dominique 297
Conclusion 304
3.1.2.5.3 Représentations des langues vivantes étrangères et régionales/locales dans les discours des directeurs d'écoles primaires à la Martinique et à la Dominique 305
3.1.2.5.3.1 La place des langues vivantes étrangères dans les écoles primaires à la Martinique 310
3.1.2.5.3.2 La place des langues vivantes régionales à la Martinique : le cas du créole 319
3.1.2.5.3.3 Impact de la formation des enseignants sur l'enseignement du créole à l'école ... 320
3.1.2.5.3.4 Expériences de vie, représentations du créole et enseignement du créole à l'école 321
3.1.2.5.3.5 La place des langues vivantes locales dans les écoles primaires à la Dominique : le kwéyòl et le kokoy 331
Conclusion 341
3.2 Acquisition d'une langue étrangère chez le jeune enfant : étude de cas en atelier bilingue anglais-français 342
3.2.1 L'étude de cas 342
3.2.2 L'objectif de cette étude de cas 343
3.2.3 Étude de cas : présentation des deux sujets 349
3.2.4 L'atelier bilingue périscolaire : descriptif du dispositif 349
3.2.5 Acquisition de la langue étrangère chez les sujets E1 et E2 351
3.2.5.1 L'utilisation spontanée de la LVE dans les jeux chez les deux sujets 353
3.2.5.2 Stratégies de communication chez les sujets dans la L2 360
3.2.5.3 Niveau de compétence des sujets en anglais selon le CECRL 369
Etude de cas : une conclusion 372
3.3 L'utilisation de l'approche TPRS à l'école maternelle : compte rendu d'une expérimentation 373
3.3.1 Méthodologie 374
3.3.1.1 L'école échantillon 374

3.3.1.2 Recueil de données ... 377
3.3.1.3 "Expérimentation participative" ou recherche-action ? ... 380
3.3.1.4 Outils de recueil de données ... 382
3.3.2 Déroulement de la recherche ... 382
3.3.3 La séance de TPRS ... 383
3.3.4 Les résultats ... 388
3.3.4.1 Compréhension orale et acquisition du lexique ... 388
3.3.4.1.1 La compréhension orale en cours de langue ... 392
3.3.4.1.2 L'acquisition du lexique et l'expression orale ... 393
3.3.4.2 La motivation en classe de langue ... 394
3.3.4.2.1 Discussion des résultats ... 401
3.3.4.2.1.1 La question de la motivation chez le jeune enfant ... 401
3.3.4.2.2 L'intérêt de l'approche TPRS ... 402
3.3.4.2.3 Limites de l'approche TPRS en classe de maternelle ... 404
3.3.5 Limites et contraintes de la recherche ... 406
TPRS et l'enseignement des langues étrangères en classe de maternelle : quelle conclusion ? ... 407
3.4 Synthèse des trois temps de la recherche ... 408

4. Un enseignement bilingue préélementaire : propositions et perspectives ... 411
4.1 Propositions pour l'élaboration d'un curriculum bilingue préélémentaire ... 413
4.1.1 Le curriculum : quelle définition ? ... 413
4.1.2 Elaborer un curriculum bilingue pour l'école préélémentaire ... 415
4.1.2.1 Définir les objectifs du curriculum bilingue ... 416
4.1.2.2 Définir le contenu du programme d'enseignement bilingue ... 417
4.1.2.2.1 Quelques repères pour l'organisation du curriculum bilingue ... 422
4.1.2.2.1.1 Assurer la légitimité de la LVE pour l'apprenant ... 423
4.1.2.2.2 L'importance de la contextualisation dans le processus d'acquisition de la LVE ... 423
4.1.2.2.3 L'importance des rituels dans l'acquisition de la LVE chez le jeune enfant ... 426
4.1.2.2.4 Le jeu de rôle et le rôle du jeu dans l'acquisition d'une LVE chez l'enfant ... 428
4.1.2.3 Enseignement bilingue préélémentaire : quelle(s) approche(s), quelle(s) langue(s), quelles ressources ? ... 431
4.1.2.3.1 Quelle(s) approche(s) pour un enseignement bilingue préélémentaire ? ... 431
4.1.2.3.2 Quelle(s) langue(s) en classe bilingue préélémentaire ? ... 435
4.1.2.3.3 Quelles ressources en classe bilingue préélémentaire? ... 439
4.1.2.3.4 Les partenariats linguistiques ... 439
4.1.2.3.5 L'utilisation des nouvelles technologies : les TICE en classe bilingue préélémentaire ... 442
4.1.2.4 Evaluer en école préélémentaire bilingue ... 444
4.1.3 Créer une formation adaptée pour les enseignants en préélémentaire bilingue ... 447
4.2 L'éducation bilingue : enjeux et perspectives dans le cadre de l'étude ... 453
4.3 Perspectives de recherche dans le contexte de l'étude ... 457
4.3.1 La formation des enseignants en langue ... 457
4.3.2 Les langues régionales caribéennes : le cas du kokoy de la Dominique ... 458
4.3.3 Pour un Livre Blanc des langues caribéennes ... 459
CONCLUSION ... 462
Bibliographie ... 472
Index des auteurs ... 500
Index des rapports, instructions officielles, comptes rendus, sites web ... 503
Index des notions ... 504

Table des figures..... 509
Table des tableaux..... 510
Table des graphiques..... 511
Table des matières 512

UNIVERSITE DES ANTILLES ET DE LA GUYANE
ECOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE DE L'UAG
CENTRE DE RECHERCHE CRILLASH

Thèse présentée pour l'obtention du grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DES ANTILLES ET DE LA GUYANE

Mention : Sciences de l'Éducation

Soutenue publiquement par

ZEPHRINE K. ROYER

Le 21 avril 2015

VOLUME III

Propositions pour un enseignement bilingue préélémentaire : enquêtes et expérimentations à la Martinique et à la Dominique

---

Jury

Président :

M. Joël Lebeaume, Professeur des universités en sciences de l'éducation ; Université Paris Descartes

Rapporteurs :

Mme Valérie Spaëth, Professeure des universités en sciences du langage ; Université Sorbonne nouvelle-Paris 3

Mme Elisabeth Regnault, Maître de conférences habilitée en sciences de l'éducation ; Université de Strasbourg

Directeur :

Mme Dominique Groux, Professeure des universités émérite en sciences de l'éducation ; Université des Antilles et de la Guyane

Co-encadrant :

M. Peddy Caliari, Maître de conférences en sciences de l'éducation ; Université des Antilles et de la Guyane

ANNEXES

SOMMAIRE

VOLUME III

Annexe 1. Questionnaire des enseignants des écoles maternelles et élémentaires de la Martinique …….. 522
Annexe 2. Questionnaire des enseignants des écoles primaires de la Dominique …… 527
Annexe 3. Grille thématique des questions ouvertes des questionnaires des enseignants de la Martinique …… 531
Annexe 4. Grille thématique des questions ouvertes des questionnaires des enseignants de la de la Dominique …… 543
Annexe 5. Grille d'analyse thématique des entretiens des directeurs d'école de la Martinique … 561
Annexe 6. Retranscription intégrale des entretiens des directeurs d'écoles de la Martinique ……618
Annexe 7. Grille d'analyse thématique des entretiens des directeurs d'écoles de la Dominique.. 667
Annexe 8. Retranscription intégrale des entretiens des directeurs d'écoles de la Dominique … 692
Annexe 9. Questionnaire de la coordinatrice du Programme de formation des enseignants du français à l'école primaire à la Dominique ……..…….. 715
Annexe 10. Retranscription d'extraits de vidéos de l'atelier bilingue périscolaire ……..… 716
Annexe 11. Photographies du Stage linguistique EMILE 2013 en atelier bilingue périscolaire … 731
Annexe 12. Évaluations niveau A1 en anglais pour l'étude de cas des enfants E1 et E2 de l'atelier bilingue …… 732
Annexe 13. Fiche de séquence du projet expérimental TPRS en classe de maternelle …… 748
Annexe 14. Histoire TPRS créée par les élèves de maternelle : The hungry Gingerbread Man ... 757
Annexe 15. Évaluations passées aux élèves le 05.03.2012, le 02.04.2012 et le 14.05.2012 dans le cadre du projet TPRS en maternelle ……. 765
Annexe 16. Tableau des résultats des évaluations du projet TPRS à l'école maternelle …….. 776
Annexe 17. Exemples de modules CLIL/EMILE pour l'enseignement bilingue à l'école primaire …… 778

Annexe 1 : Questionnaire des enseignants des écoles maternelles et élémentaires de Martinique

QUESTIONNAIRE SUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES ET REGIONALES A LA MARTINIQUE ET A LA DOMINIQUE

Cette étude est conduite dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Education à l'Université des Antilles et de la Guyane. Ce questionnaire s'adresse aux enseignants de l'école maternelle et primaire en Martinique et à la Dominique et a pour objectifs: d'établir un état des lieux de l'enseignement des langues régionales et étrangères à l'école maternelle et primaire. Ce questionnaire est totalement anonyme.

Le questionnaire comporte 45 questions regroupées en 8 parties portant sur les renseignements généraux, les langues de communication des élèves et des enseignants, l'enseignement des langues régionales, l'enseignement des langues étrangères, les ressources, la formation des enseignants, la représentation des langues régionales et étrangères et vos caractéristiques sociodémographiques.

Le remplissage de ce questionnaire vous prendra une vingtaine de minutes. Nous vous remercions par avance de votre participation et de l'attention portée à notre étude.

1. L'objectif de ce questionnaire vous paraît-il clair ? ◯ 1.Oui ◯ 2.Non

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

2. Vous êtes enseignant(e) à l'école ◯ 1.Maternelle ◯ 2.Primaire

3. Votre établissement est un établissement ◯ 1.Public ◯ 2.Privé ◯ 3.Privé avec subventions du gouvernement ◯ 4.Autre _____

4. Vous êtes enseignant(e) principal(e) pour quel(s) niveau(x)?

☐ 1.Tous petits ☐ 2.Petits ☐ 3.Moyens
☐ 4.Grands ☐ 5.CP ☐ 6.CE1
☐ 7.CE2 ☐ 8.CM1 ☐ 9.CM2

Vous pouvez cocher plusieurs cases (4 au maximum).

5. Vous enseignez dans votre établissement actuel depuis combien d'années? ☐

La réponse doit être comprise entre 1 et 50.

LANGUES DE COMMUNICATION

Dans cette première partie du questionnaire, nous voulons connaître les langues utilisées par les élèves et par vous-même en différents contextes.

Répondez à toutes les questions de cette partie. Vous pouvez cochez plusieurs cases

	Anglais	Créole	Espagnol	Français	Autre
6. Selons vos observations, quelle(s) langue(s) les élèves utilisent-ils dans votre classe pour communiquer entre eux?	◯	◯	◯	◯	◯
7. Quells(s) langue(s) utilisez-vous le plus souvent pour enseigner et pour echanger dans la classe?	◯	◯	◯	◯	◯
8. Quelle(s) langue(s) utilisez-vous pour communiquer en dehors de l'école (en famille, entre amis...)?	◯	◯	◯	◯	◯

ENSEIGNEMENT DES LANGUES REGIONALES

9. Avez-vous reçu un enseignement de langues régionales lors de votre propre scolarité (à l'école primaire et/ou au collège)?

◯ 1.Oui ◯ 2.Non

10. Si 'Oui', précisez la (les) langue(s):

☐ 01.Alsacien ☐ 02.Aluku ☐ 03.Basque
☐ 04.Breton ☐ 05.Catalan ☐ 06.Corse
☐ 07.Créole ☐ 08.Ndjuka ☐ 09.Occitan
☐ 10.Paramaka ☐ 11.Saramaka ☐ 12.Autre _____

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

11. Cette année, l'enseignement d'une langue régionale dans votre classe

☐ 1.Est assuré par vous ☐ 2.Est assuré par un autre enseignant de l'école
☐ 3.Est assuré par un intervenant de l'extérieur ☐ 4.N'a pas lieu
☐ 5.Autre _____

Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).

12. Avez-vous déjà eu à enseigner une langue régionale à l'école maternelle ou primaire?

◯ 1.Oui ◯ 2.Non

Donnez votre avis sur :	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne se prononce pas
13. L'enseignement obligatoire du créole à l'école maternelle en Martinique	◯	◯	◯	◯	◯	◯
14. L'enseignement obligatoire du creole à l'école primaire en Martinique	◯	◯	◯	◯	◯	◯

ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES

15. Avez-vous reçu un enseignement de langues étrangères lors de votre propre scolarité (à l'école primaire et/ou au collège)?

◯ 1.Oui ◯ 2.Non

16. Si 'Oui', précisez la(les) langue(s) :

☐ 1.Allemand ☐ 3.Chinois ☐ 5.Portugais
☐ 2.Anglais ☐ 4.Espagnol ☐ 6.Autre _____

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

17. Cette année, l'enseignement d'une langue étrangère dans votre classe

☐ 1.Est assuré par vous ☐ 4.N'a pas lieu
☐ 2.Est assuré par un autre enseignant de l'école ☐ 5.Autre _____
☐ 3.Est assuré par un intervenant de l'extérieur

Vous pouvez cocher plusieurs cases (2 au maximum).

18. Si l'enseignement des langues étrangères a lieu, quelles sont les langues enseignées?

☐ 1.Allemand ☐ 3.Chinois ☐ 5.Portugais

☐ 2.Anglais ☐ 4.Espagnol ☐ 6.Autre _____

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

19. Avez-vous déjà eu a enseigner une langue étrangère à l'école maternelle ou primaire?

◯ 1.Oui ◯ 2.Non

20. Si 'Oui', précisez la (les) langue(s):

☐ 1.Allemand ☐ 3.Chinois ☐ 5.Portugais

☐ 2.Anglais ☐ 4.Espagnol ☐ 6.Autre _____

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

Que pensez-vous de:	Tout à fait d'accord	D'accord	Neutre	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	Ne se prononce pas
21. L'enseignement obligatoire des langues étrangères à l'école maternelle en Martinique?	◯	◯	◯	◯	◯	◯
22. L'enseignement obligatoire des langues étrangères à l'école primaire en Martinique?	◯	◯	◯	◯	◯	◯

RESSOURCES

Répondez à toutes les questions si une langue étrangère ou régionale est enseignée dans votre classe par vous ou par quelqu'un d'autre. Répondez aux questions 27 à 29 si l'enseignement d'une langue étrangère ou régionale n'a pas lieu dans votre classe.

23. Du matériel pédagogique fourni par l'école est utilisé par vous ou par quelqu'un d'autre pour l'enseignement des langues régionales ou étrangères dans votre classe?

◯ 1.Oui ◯ 2.Non

24. Si 'Oui' précisez lesquels

☐ 1.Livres bilingues et en langue étrangère ☐ 4.Téléviseur ☐ 7.Multimédia (CDs, cassettes, DVD…)

☐ 2.Jeux ☐ 5.Ordinateur ☐ 8.Autre _____

☐ 3.Vidéo projecteur ☐ 6.Radio

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

25. Du matériel personnel (appartenant à vous ou à l'enseignant de langues) est utilisé pour l'enseignement des langues régionales et/ou étrangères dans votre classe?

◯ 1.Oui ◯ 2.Non

26. Si 'Oui', précisez :

☐ 1.Livres bilingues et en langue étrangère ☐ 4.Téléviseur ☐ 7.Multimédia (CDs, cassettes, DVD…)

☐ 2.Jeux ☐ 5.Ordinateur ☐ 8.Autre _____

☐ 3.Vidéo projecteur ☐ 6.Radio

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

27. En dehors des cours de langues, votre classe particip-t-elle à d'autres activités de langue mises en place par vous ou par l'école?

- ☐ 1.Ateliers de langue
- ☐ 2.Théâtre en langues étrangères ou régionales
- ☐ 3.Projet bilingue
- ☐ 4.Sorties linguistiques et camps linguistiques
- ☐ 5.Ma classe ne participe pas aux activités de langue
- ☐ 6.N'existe pas d'autres activités de langues
- ☐ 7.Autre _____

Indiquer les activités auxquelles votre classe participe

28. Y a-t-il d'autres outils multiculturels utilisés par vous ou par une tierce personne pour l'enseignement des langues régionales et/ou étrangères dans votre classe?

- ☐ 1.Oui, correspondances
- ☐ 2.Oui,jumelages entre classes/écoles
- ☐ 3.Oui autre _____
- ☐ 4.Non

Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).

29. Avez-vous déjà participé à un échange linguistique avec une école maternelle ou primaire?

- ☐ 1.Oui, avec mon école actuelle
- ☐ 2.Oui, avec une autre école précédente
- ☐ 3.Oui avec une autre école
- ☐ 4.Non

Vous pouvez cocher plusieurs cases (3 au maximum).

FORMATION

La formation	Oui	Non	Ne sait pas
30. Avez-vous déjà reçu une formation pour enseigner le créole?	◯	◯	◯
31. Souhaiteriez-vous recevoir une formation pour enseigner le créole?	◯	◯	◯
32. Avez-vous déjà reçu une formation pour enseigner les langues étrangères?	◯	◯	◯
33. Souhaiteriez-vous recevoir une formation pour enseigner les langues étrangères?	◯	◯	◯

Donnez votre avis:	Pas du tout importante	Peu importante	Important	Très importante	Ne sait pas
34. Pour enseigner le créole la formation est	◯	◯	◯	◯	◯
35. Pour enseigner les langues étrangères la formation est:	◯	◯	◯	◯	◯

REPRESENTATION DES LANGUES

Donnez votre avis en complétant chacune des phrases ci-dessous. Utilisez une écriture claire et lisible.

36. Pour vous, le créole c'est

_____
_____
_____
_____
_____

37. Pour vous savoir parler le Créole c'est

_____
_____
_____
_____
_____

38. Apprendre le créole à l'école c'est

_____
_____
_____
_____
_____

39. Pour vous, une langue étrangère c'est

_____
_____
_____
_____
_____

40. Savoir parler une langue étrangère c'est

_____
_____
_____
_____
_____

41. Apprendre une langue étrangère à l'école c'est

_____
_____
_____
_____
_____

CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES

42. Vous êtes ◯ 1.Une femme ◯ 2.Un homme

43. Cochez la case qui correspond à votre tranche d'âge

◯ 01.19-23 ans ◯ 04.34-38 ans ◯ 07.49-53 ans ◯ 10.64-68
◯ 02.24-28 ans ◯ 05.39-43 ans ◯ 08.54-58 ans
◯ 03.29-33 ans ◯ 06.44-48 ans ◯ 09.59-63 ans

44. Cochez les cases qui correspondent à votre formation

☐ 1.Baccalauréat ☐ 2.DEUG ☐ 3.Licence
☐ 4.Master ☐ 5.Doctorat ☐ 6.PE
☐ 7.CAPES ☐ 8.Agrégation ☐ 9.Autre _____

Vous pouvez cocher plusieurs cases.

45. Vous êtes originaire

◯ 1.De la Martinique ◯ 2.De la Guadeloupe
◯ 3.De la Guyane ◯ 4.D'un autre DOM/TOM: précisez _____
◯ 5.D'une autre région/département de France : précisez _____ ◯ 6.D'un autre pays : précisez _____

Votre collaboration a été indispensable à cette enquête. Merci de nous avoir accordé ce temps.

Annexe 2 : Questionnaire des enseignants des écoles primaires de Dominique

STUDY ON FOREIGN AND LOCAL LANGUAGE TEACHING IN DOMINICA AND IN MARTINIQUE

This study is carried out within the framework of a PhD thesis in Education at the Université des Antilles et de la Guyane. The study analyses the role of language education in the development of the islands of Martinique and of Dominica. The present questionnaire is designed for primary and preschool teachers on both islands. Its aim is to establish an inventory of foreign and local language teaching on these two islands. This questionnaire is completely anonymous. Thank you for taking the time out to complete the questionnaire.

1. Is the aim of this questionnaire clear? ◯ 1.Yes ◯ 2.No

PRESENT SITUATION

2. You teach at ◯ 1.Primary school ◯ 2.Pre-school

3. Your school is ◯ 1.Public ◯ 2.Private ◯ 3.Private with government subsidy ◯ 4.Other _____

4. What grade(s) do you teach?

◯ 1.Pre-K ◯ 2.Grade K ◯ 3.Grade 1
◯ 4.Grade 2 ◯ 5.Grade 3 ◯ 6.Grade 4
◯ 7.Grade 5 ◯ 8.Grade 6

Select as many as apply

5. How long have you worked at your present school? ☐☐☐☐☐☐☐

Please answer in number of years. Use 1 if you have been at your present school for less than a year.

LANGUAGES USED

Indicate the languages used by the students and yourself to communicate.

Please answer all questions. You may select as many as apply.

	Creole/Patois	English	French	Kokoy	Spanish	Dominican English	Other
6. What language(s) do you hear students use when they speak among themselves at school?	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
7. What language(s) do you use in the classroom for teaching and interacting with students?	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

LOCAL LANGUAGES

In this questionnaire the term local languages refer to Creole (French creole) Kokoy (English creole)and Dominican English (commonly known as Broken English)

9. During your years as a primary or high school student was a local language (Creole, Kokoy, Dominican English) taught in your class at any point?

◯ 1.Yes ◯ 2.No

11. Presently, in your class(es), a local language (Creole, Kokoy, Dominican English)

◯ 1.Is taught by you ◯ 2.Is taught by another teacher from your school
◯ 3.Is taught by someone from the outside ◯ 4.Is not taught
◯ 5.Other _____

Select as apply (a maximum of 2 responses can be chosen for this question)

12. Have you taught a local language(Creole, Kokoy, Dominican English)in the past at primary or preschool?

◯ 1.Yes ◯ 2.No

To what extent do you agree or disagree with the following :

	Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree	Not sure
13. Teaching of local languages (Creole, Kokoy, Dominican English)should be compulsory at preschool in Dominica	◯	◯	◯	◯	◯	◯
14. Teaching of local languages (Creole, Kokoy, Dominican English)should be compulsory at primary school in Dominica	◯	◯	◯	◯	◯	◯

FOREIGN LANGUAGES

15. During your years as a primary or high school student were foreign languages taught in your class at any point?

◯ 1.Yes ◯ 2.No

16. If 'Yes', please specify the language(s) studied:

◯ 1.Chinese ◯ 2.French
◯ 3.German ◯ 4.Portugese
◯ 5.Spanish ◯ 6.Other _____

Select as many as apply

17. Presently, in your class(es), a foreign language

◯ 1.Is taught by you ◯ 2.Is taught by another teacher from your school
◯ 3.Is taught by someone from the outside ◯ 4.Is not taught
◯ 5.Other _____

Select as apply. A maximum of 2 reponses may be chosen for this question

18. If any languages are taught indicate which ones.

◯ 1.Chinese ◯ 2.French
◯ 3.German ◯ 4.Portugese
◯ 5.Spanish ◯ 6.Other _____

Select as many as apply

19. Have you taught a foreign language in the past at primary or preschool?

◯ 1.Yes ◯ 2.No

20. If 'Yes' indicate which one(s):

◯ 1.Chinese ◯ 2.French
◯ 3.German ◯ 4.Portugese
◯ 5.Spanish ◯ 6.Other _____

Select as many as apply

To what extent do you agree or disagree with the following :

	Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree	Not sure
21. Teaching of foreign languages should be compulsory at preschool in Dominica	◯	◯	◯	◯	◯	◯
22. Teaching of foreign languages should be compulsory at primary school in Dominica	◯	◯	◯	◯	◯	◯

RESOURCES

Please answer all questions in this section if in your class a foreign or local language is taught by you or by someone else. If language teaching does not take place in your class answer questions 27 to 30 of this section.

23. Do you or another teacher use materials provided by the school to teach a foreign and/or local language in your class?

◯ 1.Yes ◯ 2.No

24. If 'Yes', please indicate the materials used :

◯ 1.Bilingual and foreign language books	◯ 4.Television set	◯ 7.Multimedia (CDs, cassettes, DVD…)
◯ 2.Games	◯ 5.Computer	◯ 8.Other _____
◯ 3.Video projector	◯ 6.Radio	

Select as many as apply

25. Do you or another teacher use personal materials to teach a foreign and/or local language in your class?

◯ 1.Yes ◯ 2.No

26. If 'Yes', please indicate the materials used :

◯ 1.Bilingual and foreign language books	◯ 4.Television set	◯ 7.Multimedia (CDs, cassettes, DVD…)
◯ 2.Games	◯ 5.Computer	◯ 8.Other _____
◯ 3.Video projector	◯ 6.Radio	

Select as many as apply

27. Apart from language classes, does your class participate in other foreign or local language activities?

◯ 1.Language workshops	◯ 5.My class does not participate in language activities
◯ 2.Foreign or local language theatre	◯ 6.Language activities do not exist
◯ 3.Bilingual projects	◯ 7.Other _____
◯ 4.Language targeted outings or camps	

Select as many as apply

28. Are other multicultural tools used by yourself or another teacher to teach a foreign or local language in your class?

◯ 1.Yes, pen friends	◯ 3.Yes, other _____
◯ 2.Yes, class/school liaison	◯ 4.No

Select as apply

29. Have you ever participated in a primary or preschool language exchange?

◯ 1.Yes, with my present school	◯ 3.Yes, with another school
◯ 2.Yes, with a previous school	◯ 4.No

Select as apply (3 responses maximum)

TRAINING

Please respond to the following on language training

	Yes	No	Don't know
30. Have you ever received training to teach a local language (Creole, Kokoy, Dominican English)?	◯	◯	◯
31. Do you wish to receive training to teach a local language (Creole, Kokoy, Dominican English)?	◯	◯	◯
32. Have you ever received training to teach a foreign language?	◯	◯	◯
33. Do you wish to receive training to teach a foreign language?	◯	◯	◯

Please rate how important you think language training is in

	Not Important at All	Somewhat Important	Important	Very Important	Don't know
34. Teaching a local language (Creole, Kokoy, Dominican English)	◯	◯	◯	◯	◯
35. Teaching a foreign language	◯	◯	◯	◯	◯

LANGUAGE REPRESENTATION

What does language mean to you? Use the space below to complete each phrase. Please answer all questions. Please use clear handwriting.

36. Local languages (Creole, Kokoy, Dominican English) are _____

37. Being able to speak a local language (Creole, Kokoy, Dominican English)is _____

38. Learning local languages (Creole, Kokoy, Dominican English) at school is _____

39. A foreign language is _____

40. Being able to speak a foreign language is _____

41. Learning a foreign language at school is _____

BACKGROUND

42. You are ◯ 1.female ◯ 2.male

43. Please tick the category which includes your age

◯ 01.19-23 ◯ 04.34-38 ◯ 07.49-53 ◯ 10.64-68
◯ 02.24-28 ◯ 05.39-43 ◯ 08.54-58

44. Please tick all categories which include your qualifications.

◯ 01.Primary school certificate ◯ 06.Masters
◯ 02.High school diploma ◯ 07.PhD
◯ 03.A Levels ◯ 08.Primary teaching certificate
◯ 04.Associate's degree ◯ 09.Secondary teaching certificate
◯ 05.Bachelors ◯ 10.Other _____

Select as many as apply

45. You are from ◯ 1.Dominica ◯ 3.Other :_____
◯ 2.Another Caribbean country: _____

Annexe 3. Grille thématique des questions ouvertes des questionnaires des enseignants de la Martinique

Représentation du créole

1. Pour vous le créole, c'est…

Culture, histoire, identité	Statut langue vs dialecte	Langue maternelle	Mode de communication
1. La culture de ces régions anciennement sous le joug de l'esclavage 2. C'est un trait d'union entre les régions. C'est un héritage culturel important 3. C'est notre jardin "secret" tropical. C'est pour nous mêmes nous mêmes 4. La culture 5. une marque identitaire forte 6. Le patrimoine antillais 7. Notre langue, notre culture, donc un élément important de notre culture martiniquaise 8. Notre langue, une culture, une tradition 9. Notre patrimoine. Doit être rencontrée par tous les enfants sans en faire un objet d'étude mais un outil pour mieux s'approprier sa culture 10. Un élément de notre culture. 11. Un héritage. 12. Un jumelage de cultures	1. Une langue a part entière 2. Une langue a part entière 3. Une langue a part entière 4. Une langue 5. Une langue 6. Une langue régionale 7. Une langue régionale 8. Une langue régionale 9. Une langue à part entière dont il faut connaitre les niveaux de langue pour sortir de registre familier et ordurier 10. Une des langues de la Martinique 11. Une langue comme toute autre 12. Une langue comme toutes les autres langues qui ne freinent aucun apprentissage 13. Une langue née à l'époque de l'esclavage, à base de français, anglais, portugais et d'Afrique, parlée dans la Caraïbe et dans l'Océan Indien. Elle possède de nos jours sa grammaire 14. Une langue parlée dans les régions	1. Langue maternelle 2. La langue maternelle des Antillais 3. La langue de mon pays. Cependant, il m'était interdit de la parler étant plus jeune. Malheureusement, je ne la parle pas trop bien. 4. Ma langue régionale maternelle 5. Notre langue première, celle qui, à l'école, sert de béquille à l'étude de la langue française. celle que tout Antillais devrait savoir parler pour communiquer avec ses pairs 6. C'est parfois la langue maternelle dans beaucoup de familles locales. 7. Une langue maternelle 8. Une de mes langues maternelles 9. Une langue innée	1. La langue utilisée le plus souvent par les élèves 2. Pour communiquer ses émotions 3. Pour les élèves difficulté vivant en milieu créolophone, cela peut être une aide pour la matière "français" en classe 4. Un moyen de faire comprendre le sens de certaines idées, communiquer avec les créolophones

13. Une langue chargée d'histoire 14. Une langue de communication, une culture, une identité commune d'un peuple 15. Une langue régionale avec un fort lien culturel 16. Une langue régionale liée à une culture forte 17. Utile pour une meilleure connaissance de son histoire, de sa culture	ayant accueilli des esclaves. Cette langue est conviviale et permet de transmettre 15. Une langue parlée par les descendants des esclaves africains, un mélange de mots français, africains et caraïbes		

Nombre total de « Non réponses » : 30 (40% de 75 répondants)

Nombre total de « réponses » : 45 (60% de 75 répondants)

Quatre grandes lignes se dessinent ici :

1. Définition de la langue dans son statut de langue en opposition à celui de dialecte. Le mot « langue » est cité 32 fois. Ce statut est appuyé de l'occurrence des énoncés « une langue à part entière » (cité 4 fois), « une langue » (cité 2 fois) et « une langue régionale » (cité 6 fois), « une langue comme toutes les autres/toute autre » (cité 2 fois).
2. Définition de la langue comme langue maternelle : le terme «langue maternelle » apparaît 6 fois. Nous notons également l'occurrence des termes de « langue innée » et « langue première »
3. Définition de la langue par rapport à soi et de son identité : utilisation des adjectifs possessifs « ma » (3) et « notre » (5) ; La langue est aussi désignée comme vectrice de la culture : le mot « culture » est utilisé 13 fois, « patrimoine » 3 fois, « héritage » 2 fois,
4. Définition de la langue dans sa fonction comme moyen de communication (communication/communiquer : 4 fois)

Avis : savoir parler le créole

Pour vous savoir parler le créole, c'est…

Appartenance à un groupe et identité / Préservation/transmission d'une culture	Moyen de communication contexte local / contexte régional	Une chose positive / importante	Maitrise de la langue / purisme
1. Dans une ile comme la nôtre c'est inné, c'est notre "langue quasi maternelle". 2. Défendre et appartenir à un groupe. Révéler aux autres notre identité 3. C'est une richesse, un atout, un rappel constant de nos origines 4. Montrer la capacité d'appartenir à un groupe identifié "créole" 5. Participer à la vie locale et faciliter la communication 6. Parler le créole c'est s'exprimer sans honte, sans le réserver à un public "cible" 7. Un repère identitaire 8. Une activité de langue comme l'anglais par exemple. C'est notre langue, notre culture 9. Capital pour le maintient de la tradition 10. Connaitre la culture locale et sentir le sens second du	1. Mieux comprendre d'autres adultes, enfants 2. Cela permet de communiquer avec les anciens 3. Pouvoir communiquer avec son entourage et des personnes de tous milieux sociaux et culturels 4. Savoir communiquer en créole 5. Se faire comprendre, Communiquer 6. Un moyen d'échange 7. Utiliser la langue pour discuter, se faire comprendre 8. Utiliser les outils de la langue: vocabulaire, syntaxe, pour communiquer et pour se faire comprendre. C'est exprimer une manière d'être 9. Naturel pour une personne vivant aux Antilles 10. Normal en Martinique et dans une autre région de la zone Antilles 11. Un atout important pour	1. Bien 2. Important en Martinique 3. Important mais il est nécessaire également de savoir parler correctement le français 4. Indispensable 5. Indispensable 6. Naturel 7. Nécessaire 8. Normal, naturel, fondamental 9. Primordial 10. Une chance, car c'est une belle langue grâce au mélange du français, anglais, espagnol 11. Une possibilité 12. - Enrichissant. Permet de le comparer au français et de mieux comprendre certains aspects de ce dernier	1. Ce serait parler comme mes grands-parents, mais naturellement il faudrait pour cela que le contexte historique ait évolué très différemment 2. Être capable de discuter de n'importe quel sujet sans mélanger le français 3. C'est s'exprimer en utilisant des connaissances lexicales, phonologiques et grammaticales propres au créole 4. Le parler sans recourir au français. Avoir un lexique créole riche 5. Parvenir à exprimer le fond de sa pensée et à faire partager ses émotions en utilisant le lexique fondamental (non francisé). C'est affirmer une certaine idée ou des aspects d'une culture, d'un art de vivre 6. Savoir écrire, connaitre du vocabulaire 7. Savoir parler comme autrefois, sans trop franciser les expressions 8. Important car elle renvoie des images, des interprétations qui ne peuvent pas toujours être traduites'

créole (intonation entre autres) 11. Maitriser sa culture 12. Faire vivre une culture 13. Normal et utile. Le créole fait partie intégrante de notre culture 14. - Notre culture	l'ouverture sur la Caraïbe 12. Faire des échanges en Martinique et la «Caraïbe» (et encore) 13. Cela permet de communiquer avec les personnes des iles parlant créole comme la Sainte Lucie		les expressions sont imagées et peuvent avoir plusieurs sens

Nombre total de « Non réponses » : 28 (37% de 75 répondants)

Nombre total de « réponses » : 47 (63% de 75 répondants)

Quatre grandes lignes se dessinent ici :

1. Maitrise de la langue. Ceci est souligné d'un souci d'un certain purisme qui apparaît dans quelques unes des observations
2. La langue comme moyen de communication dans le contexte local, c'est-à-dire sur le territoire de la Martinique (« communiquer/communication » cité 7 fois, « parler » cité 6 fois, « s'exprimer » cité 3 fois, « comprendre » 5 fois). La langue est aussi un moyen de communication dans le contexte régional : communication avec d'autres créolophones des Antilles Françaises et d'autres iles de la Caraïbe.
3. La langue comme vectrice de culture (mot « culture » cité 7 fois) et repère identitaire (« appartenir » cité 2 fois, « identité » 2 fois)
4. Savoir parler le créole est « important », « indispensable », la langue peut être un outil, une chose jugée utile. Savoir parler le créole est aussi jugé une évidence, quelque chose de tout à fait « normal » et naturel, le premier est cité 3 fois et le dernier 3 fois

Avis sur le créole à l'école

Apprendre le créole à l'école c'est…

Enrichissement culturel / Préservation de la culture/tradition	Maitrise de la langue	Intérêt pédagogique / éducatif	Appréciations réservée ou négative
1. Acquérir quelques éléments du patrimoine 2. Découvrir l'aspect culturel et historique du pays 3. Connaitre sa culture 4. Découvrir un patrimoine commun 5. Connaitre son environnement-mode de vie, culture, histoire...-et pouvoir communiquer avec son entourage 6. L'élève doit connaitre son patrimoine culturel 7. Important car il y a aussi l'aspect culturel à enseigner 8. Mieux appréhender sa propre culture 9. Prendre en compte la diversité et la culture régionale et donc permettre à l'individu de s'accepter et de s'assumer dans un monde divers 10. S'enrichir culturellement 11. Capital pour le maintient de la tradition 12. Important pour le développement et la	1. Acquérir le lexique, la grammaire 2. Améliorer la pratique de la langue. 3. Apprendre une langue comme l'anglais 4. Apprendre d'abord le code oral et pouvoir différencier le créole du français afin de mieux parler les deux langues 5. Apprendre une langue comme l'anglais 6. Étudier le vocabulaire, la grammaire, l'alphabet, l'écrit 7. Enrichir le langage culturel des élèves, leur donner un [marque] identitaire 8. Faire vivre cette langue et mieux en maitriser les subtilités 9. Les expressions, des tournures de phrases sont à connaitre, notre créole a tendance à se franciser. 10. Maitriser sa propre langue et lui donner de la valeur 11. Permettre à l'enfant de s'exprimer correctement dans cette langue régionale 12. Sur une ile où on parle le créole couramment, c'est un jeu, une	1. Important juste pour échanger, pour "débloquer" certains élèves coincés pour parler français 2. Indispensable pour aider les petits enfants étrangers à s'intégrer et à leur parler le français 3. Intéressant pour les élèves 4. Le découvrir ludiquement, ne pas le rendre obligatoire vu la diversité du public, pouvoir le réutiliser dans d'autres apprentissages (anglais par exemple) 5. Permet de le comparer au français et de mieux comprendre certains aspects de ce dernier 6. S'approprier un élément de sa culture qui permet une meilleure maitrise des compétences scolaires 7. Un moyen d'apprentissage important pour certaines catégories sociales. Le créolisme est utilisé dans certaines familles et souvent les explications en créole portent leurs fruits 8. Nécessaire 9. Possible 10. Une possibilité 11. Utile	1. [C'est] ajouter une discipline supplémentaire aux enfants pour une langue qui est plus parlée et qui, à mon avis, a tendance à être utilisée pour une partie du peuple 2. Cela doit rester facultatif' Il faut d'abord gérer toutes les lacunes des élèves en français 3. Peu important 4. Une comédie pour l'heure, un genre d'hypocrisie. S'il n'y a plus de honte de l'utiliser au quotidien (sans esprit revendicatif), il reviendra naturellement 5. Intéressant mais à petites doses

construction du martiniquais. On pose de l'oralité à l'écrit: support important de notre époque 13. Reconnaitre l'enfant martiniquais dans toute son identité. Refuser de lui enseigner sa langue c'est le nier 14. Transmettre une culture, mais qui, à mon avis, doit rester orale 15. Très important dans une ile comme la Martinique car cela fait partie de la culture et l'histoire de l'ile 16. Une bonne chose pour la transmission des valeurs culturelles	détente pour les enfants. S'assurer que les élèves maitrisent correctement les deux langues: français et créole 13. Comprendre la langue et la culture créole	12. Enrichissant	

Nombre total de « Non réponses » : 29 (38,67% de 75 répondants)

Nombre total de « réponses » : 46 (61,33% de 75 répondants)

Encore une fois, nous relevons quatre grandes tendances vis-à-vis de l'enseignement du créole à l'école à la Martinique :

1. Enseignement du créole pour une meilleure connaissance de la culture créole et comme moyen de préserver la langue et la culture
2. Enseignement du créole pour une meilleure connaissance de la langue comme système linguistique
3. Enseignement du créole comme outil pédagogique
4. Enseignement du créole comme présentant peu d'intérêt

Représentation des LVE

Pour vous une langue étrangère, c'est…

Ouverture sur le monde /découverte d'autres cultures/communication	**Définition de la langue « étranger et extérieur » par opposition à « langue maternelle/première ou officielle » ou selon son utilisation dans un contexte donné**	**Intérêt professionnel / économique / Une chose positive**
1. Une ouverture sur le monde 2. Une ouverture sur le monde 3. Une ouverture sur le monde 4. Connaitre l'autre dans le monde, surtout tout près dans la Caraïbe 5. Découvrir une autre culture, s'intégrer rapidement 6. Important afin de s'ouvrir sur le monde, et à notre région Caraïbe. Il y a des iles anglophones et hispanophones 7. Important pour l'ouverture sur le monde extérieur 8. La découverte d'une autre culture 9. Le moyen d'entrer en relation avec un pays, un peuple, une culture 10. Très important car c'est une ouverture sur le monde 11. Très important, étant moi-même bilingue (italien), je trouve que parler d'autres langues étrangères est une grande chance 12. Un enrichissement culturel 13. Un moyen essentiel de communication permettant d'accéder au monde 14. Une langue qui nous permet d'aller vers d'autres peuples, d'autres cultures 15. Une ouverture au monde 16. Une ouverture au monde. C'est culturellement	1. Étrangère 2. L'anglais, l'espagnol, l'allemand et autres 3. Une langue différente de celle parlée 4. Une langue étrangère est une langue qui n'est pas la langue nationale du pays 5. Une langue parlée dans les pays autre que celui concerné, que la langue maternelle 6. C'est une langue utilisée ponctuellement lors des occasions particulières 7. Une langue que l'on va pouvoir utiliser pleinement dans certains contextes, une langue qui rythme le quotidien 8. Une langue parlée par des personnes qui appartiennent à d'autres pays 9. Une langue qui n'est pas celle du pays où l'enfant évolue 10. Une langue qui n'est pas familière et n'est pas comprise par les personnes qui ne la parlent pas 11. Une langue qui n'est pas la langue maternelle ou première d'un individu ou d'un groupe et dont la connaissance contribue à l'enrichissement mutuel des peuples 12. Une langue qui n'est pas notre langue maternelle 13. Une langue qui n'est pas une langue maternelle 14. Une langue qui permet de rentrer en relation avec des gens qui s'expriment avec une langue	1. Indispensable si on a un projet de vie 2. Indispensable vu notre appartenance à l'Europe 3. Important 4. Important 5. Un atout 6. Indispensable 7. Primordial 8. Primordial 9. Très important

indispensable 17. Une ouverture sur le monde. Exemple : COMPUTERS SPEAK ENGLISH 18. Une ouverture vers le monde 19. Un complément pour communiquer 20. Un moyen de communication indispensable 21. Un moyen de communication supplémentaire	différente de la mienne 15. Une langue utilisée par des peuples de différents pays 16. Une langue...étrangère	

Nombre total de « Non réponses » : 29 (38,67% de 75 répondants)

Nombre total de « réponses » : 46 (61,33% de 75 répondants)

'Une ouverture sur le monde' est le plus cité : 9 observations (phrases seules ou liées à d'autres phrases).
Nous ne remarquons aucune appréciation négative

En ce qui concerne la représentation des langues vivantes étrangères, nous voyons apparaître trois catégories de réponses chez les enseignants de la Martinique. Les deux premières catégories regroupent la majorité des réponses. Les deux dernières catégories auraient pu être intégrées dans la deuxième, mais nous les avons gardé séparées pour plus de clarté lors des analyses. A la question « Pour vous une langue étrangère c'est… », voici les trois catégories de réponses qui se sont formées :

1. Définition de la langue comme élément étranger et extérieur par opposition aux langues de l'intérieur, langue(s) maternelle(s) ou officielle. La voix de l'opposition se traduit dans l'usage du négatif : « n'est pas » (6 citations). L'expression de la différence de la langue étrangère se trouve également dans l'utilisation du mot « autre » parfois adverbe (7), parfois nom (2)
2. La langue comme lieu d'accès à d'autres cultures : « ouverture/ouvrir » cité 10 fois, « monde » cité 12 fois, « pays » cité 6 fois, « culture » cité 6 fois. La langue étrangère est également un moyen de communication

3. Éléments positifs isolés : cette catégorie regroupe les mots isolés. Tous ces éléments sont de connotation positive. Le mot « important » 4 fois en total, « très important » 3 fois, « indispensable » 5 fois, « primordial » 2 fois. La langue est aussi un atout économique : cette catégorie ne retient que deux observations.

Avis : savoir parler une LVE

Savoir parler une langue étrangère, c'est

Communiquer avec les autres / ouverture sur le monde / Richesse culturelle	**Une chose positive**	**Maitrise de la langue**
1. Augmenter sa capacité à échanger avec le monde 2. Aussi intéressant car elle nous permet de communiquer lors de nos déplacements internationaux, ou encore échanger avec les touristes 3. Communiquer avec l'autre 4. Comprendre, s'exprimer, penser dans la langue 5. Échanger avec l'autre car il y a une forte circulation de l'homme : voyager, informations... 6. Être capable de se faire comprendre par un étranger, quelqu'un qui ne parle pas le français 7. Indispensable afin de communiquer avec des peuples différents de nous 8. Permettre plus d'échanges 9. Pouvoir communiquer avec des hommes d'ailleurs, pouvoir voyager "sans problèmes". 10. Pouvoir communiquer et être plus à l'aise dans le monde 11. Pouvoir se faire comprendre et échanger 12. Pouvoir de faire comprendre et comprendre les gens qui parlent cette langue 13. Se faire comprendre, être capable de communiquer avec l'autre dans une langue qui n'est pas la mienne	1. Indispensable 2. Indispensable 3. Indispensable 4. Un plus 5. Un plus 6. Essentiel et nécessaire 7. Enrichissant 8. Important 9. Nécessaire 10. Obligatoire 11. Très utile 12. Un atout 13. Un atout pour devenir citoyen 14. Une corde à ajouter à son arc 15. Devenu obligatoire	1. Apprendre et s'exprimer clairement dans cette langue 2. Avoir bien appris les fonctions de cette langue par la pratique quotidienne 3. C'est comme en Mathématiques quand on change d'espace pour trouver la même chose avec un autre langage mais en gardant sa structure 4. Développer des compétences linguistiques 5. Lire, comprendre des messages oraux et écrits 6. Maitriser la langue afin de faciliter les déplacements professionnels ou touristiques

14. Un avantage pour communiquer de façon internationale (anglais) 15. Un moyen de communication indispensable 16. Atout supplémentaire, s'enrichir 17. C'est s'ouvrir sur le monde 18. Comprendre l'autre et sa culture 19. Découvrir la langue de l'autre, communiquer avec l'autre pour mieux comprendre son environnement 20. Être capable d'échanger avec d'autres, apprendre à mieux les connaitre, leurs cultures, leurs habitudes, leurs différences 21. Important pour l'ouverture sur le monde extérieur 22. L'ouverture au monde 23. La langue qui nous permet de nous enrichir, de voir ailleurs 24. Très important pour soi, pour évoluer dans la société, pour connaitre d'autres cultures 25. Un atout pour favoriser les échanges, pour s'enrichir et mieux s'intégrer dans le monde, dans la vie professionnelle 26. Une ouverture sur le monde 27. Un moyen de communication avec des peuples qui n'ont pas la même culture		

Nombre total de « Non réponses » : 27 (36% de 75 répondants)
Nombre total de « réponses » : 48 (64% de 75 répondants)

Pour les enseignants martiniquais, savoir parler une langue vivante étrangère se résume en trois parties principales :

1. La maitrise de la langue; il s'agit de développer ses compétences linguistiques dans la langue pour mieux s'exprimer. Nous retrouvons donc les termes tels que « s'exprimer », « apprendre », « développer », « maitriser »…
2. L'utilisation de la langue à la fois comme moyen de communication, en particulier avec ceux qui parlent la langue étrangère (nous voyons apparaitre le terme « communication/communiquer » 10 fois, « échanger » 7 citations); comme lieu intermédiaire donnant accès à d'autres mondes et permettant ainsi l'enrichissement culturel.
3. Une chose positive

Avis sur les LVE à l'école

Apprendre une langue étrangère à l'école c'est

Ouverture sur le monde / découverte d'autres cultures / enrichissement personnel	**Une chose positive / nécessaire**	**Maitrise de la langue**
1. Communiquer avec le reste du monde Découvrir le monde 2. Découvrir une culture, une histoire 3. Enrichir le bagage culturel des élèves 4. Enrichissant et nécessaire 5. S'ouvrir sur le monde 6. S'ouvrir sur le monde 7. Essentiel voire impératif (mondialisation) 8. C'est découvrir une langue mais aussi une culture et pouvoir avoir un petit bagage lors d'éventuels voyages 9. Important pour l'ouverture sur le monde extérieur 10. Important. Nous sommes entourés d'iles anglophones, il est nécessaire de pouvoir communiquer avec nos voisins 11. S'ouvrir sur d'autres cultures 12. Se préparer à rencontrer d'autres hommes et à communiquer avec eux 13. Un moyen de communiquer, d'échanger 14. Une ouverture vers le monde extérieur 15. Essentiel pour la formation et le savoir 16. Se construire des outils de communication essentiels à l'avenir d'un jeune 17. Un atout pour favoriser les échanges entre citoyens et	1. Indispensable 2. Indispensable 3. Indispensable 4. Indispensable 5. Indispensable 6. Important 7. Important 8. Nécessaire 9. Nécessaire 10. Essentiel, voire primordial 11. Très important 12. Primordiale 13. Une possibilité 14. Essentiel car cela n'est pas toujours possible au sein des familles 15. Important. L'apprentissage doit commencer dès l'école 16. Ludique, différent de la routine, réconciliant avec l'école souvent mal-aimée pour certaines matières 17. Quelque chose de ludique qui se fait essentiellement à l'oral	1. Acquérir quelques clés pour aborder la langue de manière plus approfondie si on le souhaite un jour 2. Apprendre le code oral, le code écrit et certains faits culturels de cette langue et des gens qui la parlent 3. Apprendre le lexique, la grammaire et la culture 4. Augmenter, améliorer ses compétences en langues, y compris la langue maternelle 5. Étudier la grammaire, la prononciation, afin de la parler oralement et savoir la lire 6. Indispensable pour poser les bases de la conversation et apprendre le vocabulaire 7. L'apprentissage de la langue étrangère est de conduire progressivement les élèves à une situation de communication effective 8. Permettre à l'enfant d'acquérir les notions importantes pour s'exprimer dans un pays étranger 9. Savoir parler couramment la langue étudiée

une meilleure insertion professionnelle 18. Un atout pour les élèves 19. Une acquisition supplémentaire		

Nombre total de « Non réponses » : 30 (40% de 75 répondants)
Nombre total de « réponses » : 45 (60% de 75 répondants)

La question de l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école génère des réponses qui forment trois catégories entre lesquelles il n'y a pas véritablement de ligne de séparation distincte. L'enseignement des LVE à l'école traduit donc :

1. L'acquisition des compétences linguistiques pour une maitrise de la langue
2. Une ouverture vers le monde et un moyen d'enrichissement personnel en découvrant les cultures des autres
3. Une nécessité

Annexe 4 : Grille thématique des questions ouvertes des questionnaires des enseignants à la Dominique

Représentation des langues locales

A local langue is… (Pour vous une LVL, est…)

Culture, histoire, identité	Moyen de communication	Rôle de l'école / préservation de la langue et de la culture	Définition. Local vs international	Statut langue vs dialecte / connotation négative
1. A part of our culture (should be taught to students in order to keep our culture alive 2. a part of our culture, it is necessary to learn our local language. It should be part of who we are 3. a part of our life and culture 4. A part of the culture of Dominica and should be preserved 5. a part of the Dominican culture and should be a part of schools' curriculum. This will allow children to appreciate the culture 6. important aspects of our culture 7. Important to a country's identity 8. important to me as part of my Dominican culture.	1. A means of communication 2. means to communicate properly 3. Are somewhat important to be able to communicate with pupils 4. Are used locally among the people to communicate but not to write 5. Very important. It will help you understand the way persons are able to express themselves 6. Critical to communication in Dominica 7. Effective way of expression 8. Different ways in which we can communicate our thoughts and feelings 9. Helps people to express themselves in different ways 10. means of verbal	1. languages which should be taught at our schools 2. Are used by most to help aid in learning 3. Used scarcely but not enough 4. Very interesting, fun, spontaneous and exciting. Everyone should learn to speak them 5. The teaching of a local language in my opinion is important 6. very important. I believe that we should implement the teaching of our local languages as early as primary school 7. Very important especially in teaching when one encounters children with different social backgrounds 8. very important and should	1. A language spoken in your country 2. Language spoken by people of a particular country or part of a country 3. languages of a place 4. languages spoken frequently in the country where you live 5. languages spoken within a country 6. Language used by people who live on the island. 7. The language spoken by persons in a local community 8. The language that a child/people are exposed to in their environment, especially in Dominica 9. The basic communication tools first learned by our students before entering a formal teaching setting. The language used depends on the student's	1. Are broken forms of the internationally accepted language 2. Dialects spoken by people of a particular country or a particular area in a country 3. They are dialects of a country's standard form of the main language 4. Not standard language used. 5. Not helpful to pupils when they write compositions' They tend to write as they speak 6. I don't think it should be taught at school

9. it is part of us (culture) 10. Creole and Dominican English help me to identify other persons of my same background. These languages give me a sense of identity wherever I go and helps with the understanding of languages 11. Cultural identity. 12. they are pillars to the existence of our culture 13. important aspects of our culture 14. Important in a child's growth and development as a Dominican since these are integral components of his/her identity/culture 15. important to a country's identity 16. necessary to help children understand their culture 17. important to me as part of my Dominican culture. 18. is ours to have and to hold 19. languages which tell a story about our ancestors. They form part of our culture, of our history, of our identity 20. Of cultural importance 21. Part of a country's culture	communication 11. It gives me a way of expressing my self with other people from my homeland 12. Language is a medium of communication. It helps facilitate interaction among persons of race or creed 13. Languages persons use to communicate at home, work, and in their communities and towns 14. -Speaking creole fluently will enable me to communicate better with the older folks 15. spoken words used everyday among friends not having to worry about grammar usage 16. the common language spoken by Dominicans when conversing with one another 17. They help to foster better communication 18. the most interactive way of communication understood by the people 19. for many citizens this is their "mother tongue", meaning the language most frequently used to	be taught at our school 9. It is good to know that children have knowledge of the local languages in their country 10. Language we should know 11. All important as too many of us have difficulty speaking	local and cultural background 10. Widely spoken in the country 11. Really our first language of acquisition	

and heritage 22. Part of our country's culture and should never be left forgotten as this is the basis of our country's heritage 23. part of our culture and should be taught. 24. part of our culture, part of who we are 25. part of who we are and should be encouraged 26. Various aspects of Dominica's cultural expressions, specific to specific communities/villages in Dominica 27. Very important to help students develop their culture 28. Important in a child's growth and development as a Dominican since these are integral components of his/her identity/culture 29. very important because this is a child's first language 30. Very important so that children can know how past generations spoke 31. Very important to help students develop their culture	communicate. Therefore it bridges the gap the old generation and the present 20. Those used to communicate colloquially 21. Important to help pupils relate to a wide sector of society			

32. Important 33. Important 34. extremely important 35. very important				

Nombre total de « Non réponses » : 11 (11,58% de 95 répondants)

Nombre total de « réponses » : 84 (88,42% de 95 répondants)

Avis sur les LVL : **of** (51) ; to (37) ; The (32) ; **our** (21) ; and (20) ; in (19) ; **important** (19) ; **culture** (19) ; **language** (18) ; **part** (17) ;

Tendances apparues:

1. Définition de la langue en tant qu'entité local, intérieur versus entité international, extérieur :
2. Définition du système linguistique comme étant dialecte en opposition de l'anglais dans son statut de langue
3. Définition de la langue dans sa fonction comme moyen de communication
4. Définition de la langue par rapport à soi et de son identité : utilisation des pronoms possessifs « my » et « our » ; forte utilisation du mot « part » pour désigner la langue comme faisant partie de soi. La langue est aussi désignée comme un puissant vecteur de la culture : le mot culture est utilisé 19 fois.
5. Emphase est mise sur l'importance de pouvoir parler les langues locales tout simplement. Le rôle de l'école est mis en avant
6. Appréciation négative sur l'influence des langues locales sur l'apprentissage de la langue officielle, et le rejet des langues locales dans le programme scolaire.

Being able to speak a local language – Creole, Kokoy, Dominican English – is… (Savoir parler une langue locale, est…)

Communication (entre natifs; avec le monde extérieur)	Outil positif / un atout	Culture et identité Appartenance à une nation	Connotation négative
1. a great way of expressing one's self. Helps to better communication 2. enhances one's language communication skills. 3. an advantage as it allows better communication with a more diverse population 4. Important since one belongs to a particular country and should be able to communicate effectively using its language 5. Important since you are able to interact with everyone each in the way he is able to speak. 6. It is very important to communicate with people from other islands who speak different languages 7. Very important taking into account our French neighbours Guadeloupe and Martinique 8. an advantage when dealing with the older population 9. Very important. You are able to communicate with persons who have difficulty in understanding proper English 10. Beneficial especially when you travel to communicate with other Dominicans 11. broadens the students scope for communication 12. Easy for me to communicate with other people of different backgrounds 13. Enables me to communicate with the locals in the	1. an advantage 2. an advantage as it allows better communication with a more diverse population 3. an advantage when dealing with the older population 4. an asset for individuals. 5. An asset preparing you to face the world 6. An asset since it assists one to develop his or her language skills 7. Beneficial to both the teacher and the students 8. It also helps in the classroom to help students understand certain concepts 9. Essential in understanding the environment within which students operate. Communication (oral) is vital to the introduction to formal learning/teaching 10. Essential since pupils should be shaped, catered for in all areas of life not only in Maths and Science 11. A tool 12. A tool which promotes develops auditory and vocal capacities 13. Good and will benefit the children as	1. An act of pride 2. an enhancement of your cultural interest 3. Cultural. Helps define cultural background 4. Helps maintain the language aspect of our culture. It also assists in maintaining uniqueness 5. Important to maintain and continue Dominican culture 6. important as it keeps a country's culture alive 7. Important for the preservation of culture 8. Important since one belongs to a particular country and should be able to communicate effectively using its language 9. A country's culture should be appreciated and language plays a significant role in this specific area 10. Important to students as it gives them something that is unique to their country 11. important to who we are as a	Dominican English should be discouraged Not enough Ok. However more focus will have to be placed on the main languages of the country

village. 14. easy because stories, jokes and messages seem funnier when local language is used 15. fun and it makes it easier for others to understand your point of view 16. good for helping students to communicate 17. Helpful to communicate with pupils 18. Important since one belongs to a particular country and should be able to communicate effectively using its language 19. Important since you are able to interact with everyone each in the way he is able to speak. 20. Important to communicate among each other and fun to speak 21. This will help you interact with speakers of that language 22. It is very important to communicate with people from other islands who speak different languages 23. It bridges the gap the old generation and the present since it is the language spoken most often by the old generation 24. It helps to understand and communicate with those who speak these languages 25. Of an advantage to me since I travel to other parts of the island and can interact 26. Quite beneficial because it allows one to understand, appreciate and converse in the other dialects spoken in his/her country 27. relaxing and affords you the opportunity to speak freely 28. speaking Dominican creole or kokoy is like	they learn the French language 14. helpful in understanding and communicating with students who may not speak [English] or come from areas where Dominican English is used heavily 15. Allows me to expand on my knowledge and become a better person 16. It enhances self-esteem 17. beneficial: it fosters creativity, enhances communication 18. a gift that all should possess 19. Important 20. Important 21. Important 22. very important 23. very important 24. Good 25. Good 26. Useful 27. Useful 28. Exciting 29. Somewhat important 30. Helpful	people 12. interesting and makes one feel that they are part of or belong to a country 13. is very important because it is your culture and it makes you who you really are – Dominican 14. Showing forth that you are part of that country and that you are keeping up the culture of that country 15. something you should cherish, something that can be passed on through generations 16. very important in keeping our history, traditions and customs alive 17. Very interesting and unique. It shows that one is patriotic, that one appreciates his/her culture and is proud of one's local languages	

speaking a second language. It can be interpreted by someone who understands the language 29. To be able to speak the language fluently 30. To communicate using the language you know from birth 31. Very important. You are able to communicate with persons who have difficulty in understanding proper English 32. Vital. Means of escape. Means of communicating especially when in a foreign country 33. when you can speak the language fluently or with a certain degree of fluency 34. when you have the ability to understand and speak the language fluently 35. Will allow me to hold a conversation with older people and help me to respond better 36. You are able to speak to everyone and they will be able to understand 37. Helps especially when travelling to French countries			

Nombre total de « Non réponses » : 8 (8,42% de 95 répondants)

Nombre total de « réponses » : 87 (91,58% de 95 répondants)

Avis : savoir parler une LVL : and (28) ; It (21) ; **important** (20) ; in (19) ; of (19) ; with (17) ; **language** (16) ; you (16)

Tendances: Quatre grandes tendances se dessinent dans les discours des participants en ce qui concerne le fait de parler les langues locales

1. Valeur des langues locales comme moyen de communication à l'échelle locale (communication intergénérationnelle évoquée, communication au sein de la communauté, plaisir d'utiliser sa langue maternelle, communication avec personnes qui ne parlent pas l'anglais…) et régionale (principalement la langue locale, le créole dans ce cas, devient un pont liant la Dominique avec les îles voisines de la Guadeloupe et de la Martinique)

2. Expression d'un sentiment d'appartenance à une nation, à un groupe linguistique, auquel est lié l'expression d'une identité composée des langues et de la culture dont elles sont vectrices
3. Définition des langues locales comme outil pédagogiques (utilisées pour enseigner aux enfants étrangers d'origine créolophone comme dans le cas des enfants haïtiens, ou des enfants dominiquais ayant des difficultés à comprendre ou à parler l'anglais standard), et comme atout positif pour le développement de l'individu
4. Relégation des langues locales à une place secondaire par rapport à la langue officielle. Cette tendance est peu partagée par les participants (que trois observations). Nous devons néanmoins prendre en compte les 14 « non réponse » pour cette question et la possibilité d'autres

Learning local languages at school – Creole, Kokoy, Dominican English – is… (Avis sur les LVL à l'école)

Préservation de la langue / de la culture	Atout / chose positive	Outil pédagogique / éducatif	Appréciation avec réserve / négative	Moyen de communication contexte local et régional
1. a good way to start pupils off on one's history and culture since history is not really taught in the primary school 2. an added bonus. Sometimes parents do not have the time to teach it to the children and so we may lose that heritage and part of our culture 3. Beneficial. It helps children to get more involved in their cultural heritage 4. Important since it is a form of cultural identity.	1. a good move and can be achieved 2. An asset to help advance people higher 3. Beneficial 4. Long overdue 5. not mandatory but should be introduced 6. Something which should be compulsory, made part of the curriculum 7. Very important once made available. It is a wise choice	1. Adds vocabulary to what I already know 2. important for students' language development 3. Important to help you to better impart language skills 4. A priority in enhancing the learning of a language 5. Good and will benefit the children as they learn the French language	1. encouraged at secondary but not at primary level 2. is irrelevant 3. is not a bad idea but I do not believe it should be made compulsory 4. Not always practical. Too many not often acceptable in international	1. A fascinating experience since it exposes one to the different dialects spoken and helps foster love and appreciation for diversity 2. A plus because you understand other cultures 3. Being able to express yourself effectively using creole or kokoy 4. beneficial to further understand messages being communicated by children who may come from

5. essential since it ensures that the language is passed on to new generations, especially creole 6. Good since it is part of the culture of the country 7. learning a language that is spoken in your country 8. learning the language that you hear spoken in your country 9. Necessary for students to understand and participate in their country's heritage 10. necessary to have students feel that their local language is as relevant as the queen's English 11. necessary to help students to appreciate local languages 12. necessary to keep our heritage going 13. will ensure the continuation of the language in years to come 14. very important as it allows the younger generation to carry on with the language 15. important. this will allow students to develop an appreciation for the local languages	8. Important 9. Important 10. Important 11. Important 12. Important 13. Important 14. Important 15. Important 16. Necessary 17. Necessary 18. Very important	6. good when children are writing narrative stories 7. Important to learn the grammar, words, and all other aspects of the language 8. Important to show the link between internationally accepted English 9. it helps students to make connections, interpret, and use language effectively 10. Learning these languages can help children to understand what is taught. This can be used if they can't understand some languages 11. a good activity for all pupils 12. A plus since it enables students to fit among their peers and to learn from each other	standards 5. Not compulsory at schools. Standard English is encouraged 6. not that important 7. Not very important 8. suitable for higher grade levels 9. important. However, I do not think it is necessary to teach or learn Dominican English 10. Important. However, local languages are taught out of classroom setting in communities 11. Somewhat important 12. Somewhat important 13. Somewhat important 2.	different backgrounds 5. Fosters better communication among peers and school management 6. Fun because students are able to express themselves in various forms 7. Important since it helps to understand the elderly who normally speak the language 8. Important since it puts students to an advantage when expressing themselves 9. Important, can help someone in need 10. Relevant to the society in which we live today. My school is located in a creole speaking community

16. Just as learning a foreign language, example French, is important, I think the learning of a local language is important especially creole and kokoy 17. very important as it allows the younger generation to carry on with the language 18. Very important and should not be neglected 19. Helps students from a tender age to develop a love for the language				

Nombre total de « Non réponses » : 23 (24,21% de 95 répondants)

Nombre total de « réponses » : 72 (75,79% de 95 répondants)

Avis sur les LVL à l'école : to (37) ; the (29) ; **important (29)** ; **No response (21)** ; **language** (17) ; and (16) ; is (15) ; in (14) ; not (14) ;

Tendances: 5 grandes tendances se dessinent dans les discours des participants en ce qui concerne l'enseignement des langues locales à l'école

1. Attribution à l'enseignement la fonction de préservation des langues et des cultures locales
2. Le rôle des langues locales comme moyen de communication à l'échelle locale et régionale
3. Le rôle des langues locales comme atout contribuant positivement à la vie personnelle et professionnelle de l'individu
4. Les langues locales comme outil pédagogique
5. Avis réservé sur la place des langues locales à l'école ou rejet des langues locales à l'école

Il y a consensus général sur le fait que si les langues locales doivent être enseignées à l'école, ce doit être le créole, à la rigueur le créole et le kokoy, mais le *Dominican English* n'a pas sa place à l'école

Trois questions sur les Langues vivantes étrangères :

A foreign language is… (Pour vous un LVE est…)

Rencontre d'autres cultures, communication, mondialisation	**Définition « étranger et extérieur » par opposition à « langue maternelle ou première »**	**Outil / Atouts**
1. A very interesting thing to learn, it helps you to learn the cultures of other nations, how they live 2. creative and provides a means of enhancing communication skills with people of different cultures 3. Bridges a gap in communication 4. Essential, useful considering the multi-cultural environments in which we live (in today's world) 5. Extremely significant. It affords one the opportunity to communicate with others who speak a different language 6. Good since it creates confidence and self esteem particularly when the communication is between local people and foreigners 7. great for communication 8. Important as it allows people to communicate with other people from other cultures 9. Important for : communication, foreign interaction 10. Important in our culture because we are located between the French islands 11. Important in this fast changing world. We may have to travel to other countries. Scholarships are available in many foreign countries so this I think is important 12. useful in being a productive part of this "global village" 13. Important to create better communication both locally and globally	1. A foreign language is a language which is taught to students. These students are not familiar with that language 2. A language apart from English that is internationally accepted 3. A language that is different from that of a country 4. a language that is new to the individual and is not spoken in their country 5. A language that is not my main language 6. A language that is not native to one's country. It is from another country. 7. a language that is not one's own. It is not one's local language 8. a language that is not the language spoken in your country 9. a language that is not used in a country officially 10. A language that is spoken in other countries and which is not spoken in one's country 11. a language that one can neither speak nor interpret 12. a language that you were not born speaking 13. a language which is not native to a country 14. A language which is not spoken in one's country	1. A good tool to possess 2. a means to broaden one's knowledge 3. an essential tool 4. an important tool for children and adults 5. Another tool to use in this fast pace of time worldwide 6. Essential for primary school pupils moving across to secondary school 7. Good to learn 8. Useful to every individual. Everyone should learn a foreign language 9. Hard to understand but once taught you will be able to understand and use it correctly 10. not compulsory but should be

14. important, one is able to communicate with people of other languages 15. Is very important as people travel a lot/more that before and encounter people from different language experiences 16. Vital to all for purposes of travel and migration 17. Beneficial for all to learn since we live in a global village 18. Beneficial to those who like to travel 19. it helps you to communicate beyond your immediate realm 20. relevant, since it enables you to communicate not only in your mother tongue but another 21. required to communicate with foreign nations/ people 22. since we also have relations with spanish-speaking countries 23. So very necessary to communicate and do business with other persons of different ethnicity and biases 24. the gateway to communication 25. Very important in enabling us to communicate eloquently for example with French or Spanish citizens 26. Vital for effective communication	15. a language which is not understood 16. a language you can't speak unless learnt 17. A language not fully spoken by the given country 18. another language apart from your first language that you are able to speak or write 19. any language not being spoken in one's country of living 20. Any language other than that which is considered as a person's first and second language 21. any language that is unknown in terms of being spoken or written by someone 22. French 23. Language spoken by another country other than your country of origin` 24. Very helpful. It is a language that is not my main language	11. one every individual should be able to have 12. a necessary skill to have 13. a plus to know 14. A qualification 15. Very important since it may become beneficial to students' future in certain career paths 16. very important to help contribute to the tourism industry 17. Necessary 18. Good 19. Very important 20. Useful

Nombre total de « Non réponses » : 25 (26,31% de 95 répondants)

Nombre total de « réponses » : 70 (73,69% de 95 répondants)

Avis sur les LVE : **language (42)** ; to (37) ; is (29) ; in (23) ; **not (20) (esprit d'opposition??) ; country** (19) ; **No response** (18) ; that (18) ; of (15) ;

Tendances: Trois grandes tendances se dessinent dans les discours des participants vis-à-vis des langues vivantes étrangères

1. Mise en opposition de définitions de « langue étrangère » élément extérieur et de « langue maternelle » ou locale synonyme d'identité locale
2. Positionnement de la langue étrangère comme porte vers d'autres mondes, d'autres cultures, comme liaison entre les peuples
3. Mise en valeur de la langue comme outil de développement personnel (l'individu) et économique (le pays)

Being able to speak a foreign language is… (Savoir parler un LVE pour vous est…)

Rencontre d'autres cultures, communication, mondialisation	Outil / Atout
1. a good asset as it enables one to communicate with other people	1. An asset
2. a great way for people to communicate with others on a global basis	2. An asset in terms of travel, business and job opportunities
3. a must since much more people travel from one country to the next making it easier for different cultures and countries to meet	3. an asset to all
4. A way of broadening your horizons, making new friends as well as understanding people of different languages	4. an asset. It is one of those things you need to have that can bring you to higher heights
5. an advantage and lends one's flexibility and ability to communicate with others	5. Good. It can be of great help in difficult situations
6. a positive step towards widening your scope for employment and personal interactions	6. An essential thing to have
7. a wonderful asset when travelling to foreign countries. It helps to learn new cultures and customs	7. beneficial to all
8. an advantage as it allows better communication globally and so makes one more broadly marketable	8. beneficial
9. An advantage especially when visiting that country	9. An asset to students in the future since jobs nowadays requires people who speak at least one foreign language
10. An advantage in that the person would be able to communicate with a person who speaks that language	10. it is a super skill to adopt
11. An entrance into learning the lifestyle and tradition of others. It enables one to communicate overseas	11. Power
12. Beneficial as you are able to communicate with others speaking a different language	12. something that each person should possess
13. Definitely useful and appropriate as we come in contact with all kinds of people	13. Useful and prepares one for almost every situation in life. It increases self-esteem and makes for interesting conversation and communication. It increases chances of success in life
14. Good so you will be able to express yourself when you meet with people from other countries, and you will visit these countries	14. Regarded as having additional intelligence particularly if it is learned on the street and not in a formal setting. It also adds to your value as someone who is resourceful
15. helpful as it will broaden the knowledge of various languages in the Caribbean	15. Enhances communication skills especially in the
16. Very important especially to those who enjoy travelling and may wish to work in a foreign country	
17. Very important especially when you travel and you have to converse with people who speak French and Spanish. Also on your job	
18. Helps when travelling to foreign countries	
19. Very important because it allows one to overcome the language barriers depending on the country one travels to and the persons encountered	

20. important and necessary. It makes it easier to communicate with people from different countries 21. Important because it helps to communicate with others in a foreign land 22. important in this day and age 23. Important in order to be able to communicate with people from different countries 24. Being able to communicate with a person who speaks that language 25. Important because one will be able to involve him/herself in other nations in the world 26. is very important for communication purposes in today's plural societies 27. necessary since the world is more like a global village. People and nations are less isolated. people travel a lot more. Communication is at your fingertips 28. Resourceful: understanding of people of different nationalities 29. useful especially when travelling to foreign lands 30. Very important. It helps prepare pupils to face the outside world and equip them to relate to others of different nationalities 31. Important. It means speaking a language that is not spoken in one's country. This improves communication 32. is important because it gives you the ability to communicate with others who don't speak the same language 33. makes you able to keep a conversation with anybody from the country of the language 34. Being able to communicate using the foreign language fluently 35. Enables us to communicate eloquently and fluently when the need arises 36. Important, ability to express one's self where the need arises 37. speaking and understanding are two different things therefore speaking a foreign language has to mean a lot bearing in mind that I can understand what I am saying 38. This helps to understand people whom you may get in contact with 39. Very important and aids communication 40. Very good as you are bilingual and can assist foreigners who come to the country 41. Very important. Helps in communication with others	outer world. This makes it easier to obtain jobs elsewhere 16. Regarded as having additional intelligence particularly if it is learned on the street and not in a formal setting. It also adds to your value as someone who is resourceful 17. creates opportunities 18. So very necessary to communicate and do business with other persons of different ethnicity and biases 19. Will be an advantage 20. very good. The more languages one can speak, it's even better 21. Necessary 22. Excellent 23. Important 24. Important 25. Great 26. Highly recommended 27. Very important 28. Very important 29. Extremely important 30. Useful 31. Very useful

42. very relevant. Allows the individual to be efficient in the use of more than one language	

Nombre total de « Non réponses » : 22 (23,16% de 95 répondants)

Nombre total de « réponses » : 73 (76,84% de 95 répondants)

Avis : savoir parler une LVE : to (52) ; and (29) ; in (27) ; the (25) ; it (22) ; **important (20)** ; **with (18)** ; **communicate (17**) ; no (16) ; one (16);

Tendances: Trois grandes tendances se dessinent dans les discours des participants en ce qui concerne le fait de parler une langue vivante étrangère

1. La langue dans la sphère de la rencontre avec d'autres cultures, la LVE comme vectrice de diversité, la langue comme outil de communication ; Importance accordée aux compétences linguistiques de l'individu et sa capacité à communiquer adéquatement en langue étrangère
2. La langue étrangère comme atout positif au développement de l'individu et comme porteuse d'opportunités professionnelles et autres

Learning a foreign language at school is… (Avis sur les LVE à l'école)

Un atout pour les élèves / Une chose positive / Nécessaire	Rencontre d'autres cultures, communication, mondialisation	Maitrise de la langue
1. A holistic approach to learning, which enhances pupils' readiness to attend higher order education 2. A way of preparing pupils for continuing to learn the language in tertiary education 3. absolutely necessary because the younger you are the easier it will be for you to do so 4. educational, fun and interesting 5. important for the higher primary school grades as it prepares them for secondary school 6. important in the upper primary level and secondary 7. important to introduce and help build a foundation for higher learning 8. necessary for personal and professional success 9. important, broadens pupils' interests 10. Learning a foreign language at school is of importance 100%. Language enables individuals to feel much more independent and look forward to further learning and also gives the zeal to travel and practise as students 11. Of vital importance. Children will have a background knowledge of the subject so when they are at secondary school it will be easier for them to understand 12. The best step as it is here the foundations of teaching is established 13. This is very important. They get to learn it at an early age and practise it 14. a sure must for all pupils and students 15. Important and should be compulsory at primary and secondary school 16. Should continue to be part of the curriculum. However, more must be done to train instructors and provide the relevant teaching aids	1. A good initiative because it teaches students to understand and communicate with people from around the world 2. A good way to expose students to a new culture 3. A must to prevent barriers over communication via Facebook, Twitter, Internet 4. Beneficial in so many ways. Students are elated. They are able to listen to programmes on TV and radio in another language. Communication 5. gives the student an edge in understanding the person speaking that language 6. Helps you to communicate with other people or schools that speak a different language 7. important because it encourages the child to be independent and effective in communicating with others 8. Important because it prepares you for the outside world and when visitors come to our island 9. important because the children will be able to communicate with other people from other countries 10. Important in enabling us to communicate with French citizens in present and future 11. important in knowing other languages and understanding other cultures. It can help to	1. Learning the rules, grammar etc. of a language outside of English 2. Learning all the vocabulary, grammar, and all the important aspects/concepts of the foreign language 3. learning an unknown language at a learning institution 4. Necessary since you interfere with the mechanisms and the syntax of the language 5. Getting to speak a language that is not spoken in one's country 6. very hard, but if taught correctly students can make it

17. something, (an opportunity) that each child should be given 18. very important and is an advantage to any student 19. Very beneficial to students (especially French) 20. Very important and will be helpful when pupils enter secondary school 21. Very important since it have to be put to use at a later stage in life, particularly those of our students who study at university overseas 22. A tremendous asset to the student 23. An asset to students 24. An asset. 25. Should be compulsory 26. Not compulsory but should be 27. very important and should be started from primary school 28. an incredible opportunity 29. a great start 30. absolutely necessary 31. Important and useful. It is fun and out of the ordinary 32. Important 33. Important 34. Important 35. Important 36. Very important 37. Very important 38. Very important 39. Very important 40. Good 41. Good	broaden interaction with others around the world 12. important to be ready for the outside world 13. important. It is like providing students with a tool to face the global village 14. Important. Pupils are better prepared to face the outside world 15. It is very important to learn another language at school because of the high percentage of migration 16. Mandatory. Helps pupils to improve learning of cultural practices of other countries 17. preparation for the outside world 18. very important, it opens young minds 19. Very important. It prepares students for interaction 20. helpful: it promotes relationships with people of different cultures and opens up opportunities for work/study 21. the starting point which opens your mind to love others' culture and language 22. They help to foster better communication 23. Very important because it broadens one's horizons, thus enabling him/her to be able to communicate in this global village 24. would be an asset to the students especially when going on vacation overseas 25. an advantage to someone. This is because one may need that very language if he/she travels abroad or gets to foreign lands 26. It will make communication easier among	

42. Necessary 43. Okay	other nations	

Nombre total de « Non réponses » : 20 (21,05% de 95 répondants)

Nombre total de « réponses » : 75 (78,95% de 95 répondants)

Avis sur les LVE à l'école : to (46) ; the (34) ; **Important (33)** ; and (28) ; It (22) ; **language (17)** ; of (17) ; **very (16)** ; be (16) ; No (15) ;

Tendances: Nous relevons trois grandes tendances dans les discours des enseignants dominiquais vis-à-vis de l'enseignement des langues étrangères à l'école :

1. La langue étrangère comme atout positif au développement de l'individu et comme porteuse d'opportunités professionnelles (études, travail) et une chose positive et nécessaire
2. Rôle central de la langue dans la rencontre avec des personnes d'autres cultures, la langue comme moyen de communication, apprentissage de la langue pour briser des barrières linguistiques entraves à la communication entre personnes de pays différents, idée centrale de l'ouverture vers le monde
3. Situation de la langue étrangère à l'école comme processus d'apprentissage d'un nouveau système linguistique

Annexe 5 : Grille d'analyse thématique des entretiens des directeurs d'écoles de la Martinique

	Thème	Ecole maternelle N°1 (privée)
	Les langues à l'école	
1	**Enseignement des LVE** **Situation actuelle**	--depuis…toujours me semble-t-il, […]l'anglais est enseigné chez nous de façon ludique. --l'anglais ça doit faire au moins je pense une vingtaine d'années qu'on enseigne l'anglais chez nous.
	Choix de l'enseignement des langues **Et** **Choix des langues enseignées**	--c'est un choix parce que ce sont des activités facultatives qui ont un coût. Donc il y a des parents surtout chez les « tout petits » qui se disent qu'ils n'en ont pas besoin, qu'ils ne vont pas retenir. Alors que c'est le contraire, parce que les enfants sont des éponges. Donc il y a des enfants qui ne font pas anglais. Mais la grosse majorité, pratiquement tous les enfants font anglais -- Je pense que ce serait même difficile de faire autre chose [que l'anglais] parce que je pense que ce n'est pas d'actualité.
	Temps d'enseignement et types d'activités	--Donc, les « tout petits » font un quart d'heure d'anglais chaque jour ; les plus petits c'est-à-dire les enfants de pré maternelle. Nous avons donc deux classes puisque nous recevons des enfants à partir de 18 mois. Donc dès 18 mois les enfants faisaient un quart d'heure d'anglais chaque jour. Et à partir de la maternelle, c'est-à-dire les enfants de 3 ans, font une demi-heure chaque jour. A chaque fin d'année nous avons un petit spectacle et les enfants proposent aux parents une activité en anglais sur ce qui s'est passé dans l'année. -- A (*l'intervenante*) commence le matin, elle prend les « grands » de 8h30 à 9h00. Et pendant toute la matinée c'est comme ça. Les plus petits font un quart d'heure, il faut aller chercher les enfants, les amener dans la salle d'anglais ou les amener dans la classe. -- Alors elle travaille beaucoup avec des marionnettes. Elle fait aussi beaucoup de jeux et c'est très interactif. Et le vendredi il me semble, enfin un jour dans la semaine, elle travaille à partir de…pas de CD mais de DVD. Elle a une méthode et elle reprend avec les enfants certaines choses. Je crois que c'est assez complet ce qu'elle fait. Elle mixe plusieurs choses et ça donne des résultats vraiment satisfaisants en fin d'année.
	Qui enseigne la/les LVE?	--Toujours par un intervenant anglophone. Nous avons fait l'expérience d'une étudiante et les…cette expérience n'a pas été concluante du tout

	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVE	--Une étudiante en langue. Et ça n'a pas été concluant. Elle n'arrivait pas…elle ne faisait pas passer le message comme il fallait -- c'est vrai que le souci des parents c'est que ce travail que nous faisons en maternelle n'est pas poursuivi quand les enfants vont à l'école primaire. --Alors c'est vrai qu'au niveau de l'Education Nationale on a mis en place l'enseignement de l'anglais mais cet enseignement… alors, dans un premier temps ils faisaient seulement avec les Cours Moyen ensuite ils ont rajouté les CM1 et les cours élémentaire2, alors peut-être dans un monde à venir on aura l'anglais au moins au cours préparatoire mais je pense que ce n'es pas donné la vieil -- Mais c'est vrai que la législation est tellement, entre guillemets, embêtante maintenant et c'est une tellement lourde responsabilité de se déplacer avec des enfants, surtout des enfants de cet âge-là, qu'il faudrait vraiment que toutes, toutes, toutes les conditions soient remplies pour que j'accepte de me déplacer avec des enfants parce que c'est vraiment une lourde responsabilité. -- mais c'est tellement compliqué maintenant les déplacements ! C'est tellement compliqué !
	<u>Enseignement des langues vivantes régionales</u> **Situation actuelle**	-- Non. Et le public que nous recevons parle très peu créole, donc non -- Ah non, pas du tout. Pas du tout. Et je doute qu'à [cette école] qu'on apprenne le créole…je doute --j'ai eu l'occasion notamment de faire avec mes enfants une pièce de théâtre en créole…[…] Nous avons fait une pièce au moment du 150tennaire de l'abolition de l'esclavage et nous avons fait une pièce de théâtre -- Dans notre fête de fin d'année nous avons toujours quelque chose en créole, un sketch…mais enseigner le créole là, je ne pense pas que ce soit très d'actualité.
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVR	
	Projets autour des langues	-- Alors nous n'avons pas fait d'échange mais c'est justement…le gestionnaire souhaite très fort que nous fassions un échange avec une île anglophone. -- C'est vrai qu'un échange avec une école, vivre une semaine, aller dans une école…j'ai eu l'occasion de le faire quand j'étais enseignante dans le public. C'est très porteur, mais avec les petits de maternelle c'est…je ne suis pas prête à me déplacer avec les enfants dans une île anglophone. --peut-être que si un collègue décide de mettre en place un échange par exemple, ma foi, si vraiment le collègue est décidé, j'accompagnerai le projet mais je ne pense pas que ce serait écrit dans les projets des années là à venir tout de suite -- à part les prestations de fin d'année qui permettent aux parents de voir ce qui se passent, nous n'avons pas de projet particulier autour

		de l'anglais.
Formation des enseignants		
2	**Situation actuelle**	-- Nous avons toujours eu des intervenants anglophones -- Je ne l'ai pas enseigné parce que je ne me pensais pas capable de le faire. Parce qu'on n'enseigne pas comme ça ! Il faut avoir quand même des compétences. Alors, il y a peut-être 25 ans à peu près, je m'étais inscrite à une formation avec le GRETA justement, et pendant un certain temps j'étais retourné à l'anglais. J'i même eu un diplôme de compétence parce que ça a été validé. Mais pareil : comme je ne parlais pas et je ne pratiquais pas, très vite j'ai perdu ce que j'avais.
	Projets de formation	
	Importance de la formation	
Représentation des langues		
3	**Expérience personnelle : LVE**	-- Moi par exemple, quand je me déplace j'ai beaucoup de mal parce que je parle très, très mal l'anglais. Pourtant j'en ai fait mais cela ne m'intéressait pas. Je le regrette fortement mais c'est trop tard (*rire*) et quand je me déplace j'ai du mal. Et c'est un frein. Tant qu'on va dans les îles, on peut encore parler le créole, et encore, ce n'est pas toujours vrai. Mais quand on va plus loin, c'est difficile -- A l'école je n'ai fait que de l'anglais, et pareil, quand j'ai eu l'occasion de voyager il faut toujours que j'aie quelqu'un avec moi. C'est vrai qu'on apprend certains mots, on se comprend un peu, mais après…ce n'est pas évident. -- Alors, il y a peut-être 25 ans à peu près, je m'étais inscrite à une formation avec le GRETA justement, et pendant un certain temps j'étais retourné à l'anglais. J'ai même eu un diplôme de compétence parce que ça a été validé. Mais pareil : comme je ne parlais pas et je ne pratiquais pas, très vite j'ai perdu ce que j'avais. Alors, il y a des choses qui reviennent. D'ailleurs, avec A (*l'intervenante en anglais*), l'année dernière j'avais décidé de suivre les cours surtout avec les grands. J'y allais chaque matin et je suivais son cours pour remettre les choses en place, reprendre du vocabulaire etc. Mais il se trouve qu'avec la direction les choses ne sont pas toujours faciles donc j'ai abandonné. Mais c'est vrai que quand même…certaines choses me sont revenues. Parce qu'elle fait un travail quand même assez important avec les enfants.
	Avis : enseignement LVE à l'école	-- Il faut le faire mais il ne faut pas que cela devienne un poids pour les enfants. Il faut que ce soit ludique, que les enfants aient du plaisir à y aller. Que ça se passe dans un climat agréable, il faut imposer sans imposer. C'est-à-dire, on a une heure d'anglais, il faut qu'on la fasse cette heure-là. Mais, il faut que ce soit fait dans le plaisir. Et, si on arrivait à enseigner à nos enfants dans le plaisir, nous n'aurions eu que des excellents élèves. Mais ce n'est pas facile. Ce n'est pas facile pour mille raisons : ce n'est pas facile parce qu'il faut du temps, ce n'est pas facile parce qu'il ne faut pas qu'on soit trop dans la […], ce n'est pas facile parce qu'il faut qu'on soit formé, ce n'est pas facile parce qu'il faut qu'on ait du matériel, enfin ce n'est pas facile pour plein de choses. Mais c'est vrai qu'aussi, avec les

		moyens limités, si on a un objectif et on veut l'atteindre, on y arrive eh. -- Je pense toujours parce qu'on est dans un environnement caribéen, parce qu'il n'y a plus de frontières maintenant, parce que nous voyageons beaucoup, parce que, parce que parce que – surtout les jeunes maintenant qui sont amenés à se déplacer énormément, il faut savoir communiquer quand on va dans un autre pays- je crois que c'est la clé de beaucoup de choses et il faudrait que nos jeunes parlent au moins l'anglais, l'espagnol, le français et le créole. Je pense
	Avis : enseignement du créole à l'école	-- Le créole nous limite parce que les diplômes en ce moment, c'est vrai qu'il y a un CAPES créole, mais, en ce moment, les enfants ont besoin du français dès la maternelle -- Enfin moi, pour le moment je ne suis pas prête. Que l'on enseigne le créole à l'école, ma foi, ça ne me dérange pas puisque tous ceux qui l'ont pratiqué disent que ça ne gêne nullement l'apprentissage du français. Donc, qu'on l'enseigne à l'école, ma foi, pourquoi pas ? Mais il faudrait toujours que ce soit de façon très ludique. Il faudrait toujours que le français ait sa place, si on fait de l'anglais, que l'anglais ait sa place, et que le créole ait sa place. -- Je ne vois pas du tout une école en Martinique où tout serait enseigné en créole -- Par rapport à notre environnement ce serait bien que les enfants puissent parler créole.
	Expérience personnelle : créole	-- Alors vu mon âge c'est vrai que quand j'étais petite fille c'était l'interdiction formelle de parler le créole. Donc je ne parlais pas du tout du tout et j'ai mis du temps à parler le créole. J'étais enseignante de longues années et j'utilisais le créole dans un contexte vraiment…comment dire…qui dévalorisait le créole. Parce que quand je parlais créole à mes élèves c'était pour les gronder, seulement dans ce cadre-là. Et j'ai mis du temps à me corriger et à essayer de parler le créole aux enfants dans des conditions normales, peut-être même pour les féliciter. Alors c'est vrai qu'avec les années j'ai appris beaucoup de choses, et j'ai eu l'occasion notamment de faire avec mes enfants une pièce de théâtre en créole…je vous dis ça et j'ai encore…parce que ça était quelque chose d'extraordinaire ! Nous avons fait une pièce au moment du 150tennaire de l'abolition de l'esclavage et nous avons fait une pièce de théâtre. Et vraiment, c'était magique ! C'était tout simplement magique. Donc, à partir de là je me suis rendue compte que le créole peut être vecteur ou porteur de plein de choses. Mais c'est vrai aussi que le créole nous limite. Il faut être objectif. Le créole nous limite, et si nos enfants parlent le créole il faut aussi qu'ils parlent aussi d'autres langues. Je ne dis pas seulement le français mais il faut que nos enfants parlent aussi d'autres langues -- Alors j'ai eu une très grosse discussion avec quelqu'un une fois quand j'étais dans un bal. Alors ça remonte à peut-être même une trentaine d'années. Et cette personne m'a parlé en créole. Mais vous ne pouvez pas savoir à quel point j'étais vexée ! […] La personne était en colère eh, on était presque dans l'affrontement, et la personne m'a sorti une expression en créole. J'ai rétorqué en créole également mais j'étais vraiment vexée. Alors pourquoi ? Je ne peux pas vous dire mais ça m'a toujours…ça m'a marqué, jusqu'ici je pense à ça. Par la suite, il se trouve que nous avons eu de très bons rapports peut-être parce que nous sommes entre gens intelligents et nous avons réglé nos problèmes, mais ça a démarré comme ça. Je n'ai pas du tout accepté qu'il me parle créole. Peut-être dans ce cadre-

		là où j'étais parce que c'était une soirée, on était entre gens, et qu'il me parle mal, qu'il m'apostrophe comme ça en créole, je n'ai pas du tout apprécié. […] Je ne sais même pas. Je ne pourrais même pas vous dire ce qu'il m'a dit. Mais je sais qu'il m'a parlé créole et que ça ne m'a pas plu du tout… -- Quand j'ai commencé à travailler c'était l'interdit. C'était l'interdit. Par contre, c'est vrai qu'on est, qu'on était bien obligé d'utiliser le créole pour comprendre certains enfants, puisque à cette époque-là, j'ai commencé à travailler en 1963, donc il y avait des enfants qui ne parlaient que le créole. Donc il fallait obligatoirement passer par le créole pour que les enfants comprennent certaines choses. Donc on le faisait volontiers. On le faisait volontiers…je ne sais pas si c'était volontiers parce que ce n'était jamais…comment je peux dire…dans la paix. Ce n'était pas…ça ne coulait pas de source. C'était quand on se disait « mais je ne vais pas arriver ! Qu'est-ce qu'il faut que je lui dise pour qu'il comprenne ? » Et tac ! Ça part en créole pour que l'enfant puisse comprendre. Ce n'était pas pédagogique. -- Voilà, le dernier recours. Et ce n'était pas pédagogique là. Alors que maintenant je pense que les enfants n'ont même plus besoin de ça parce que ça fait longtemps que je n'ai pas enseigné dans les campagnes profondes mais je crois que les enfants n'ont plus besoin de ça et que les enfants comprennent. Selon moi. Les enfants comprennent et on n'est pas obligé de passer par le créole pour que les enfants comprennent certaines choses -- J'ai enseigné à la campagne. Je n'ai pas enseigné en ville. J'ai enseigné pendant très longtemps dans une agglomération près de Fort de France, et les enfants comprenaient ce qu'on disait ; il n'y avait pas de problème de compréhension au niveau du français. Mais c'est vrai que pratiquement pendant toute ma vie professionnelle j'ai utilisé le créole au mauvais moment. Sauf vraiment en fin de carrière, peut-être une dizaine d'années avant que je ne parte à la retraite. Cette pièce de théâtre-là m'a permis de découvrir plein de choses.
	Représentation du créole	-- Et c'est vrai que nous sommes tellement imprégnés de cela que…peut-être que c'est mon impression à moi…mon fils quand il me parle créole, il a une façon tellement particulière à parler le créole que je n'aime pas l'entendre parler le créole. Certains personnes qui parlent le créole, c'est agréable, mais sortant de sa bouche, je ne sais pas…je pense que c'est au fond de moi certaines choses, mais souvent quand il parle le créole…c'est…je ne sais pas comment expliquer ça mais c'est, c'est…c'est plus du tout la même personne…je ne sais pas comment l'expliquer… -- Alors que le créole c'est une langue très imagée, c'est une langue qui permet de dire plein de choses ; d'ailleurs il y a des traductions qu'on n'arrive pas à faire sortir de créole pour parler. Cela n'a plus du tout la même résonance, ce n'est pas du tout pareil. Mais, je ne sais pas, il y a un travail encore à faire sur soi concernant ce créole-là.

Thème		Ecole maternelle N°2 (publique)
Les langues à l'école		
1	**<u>Enseignement des LVE</u>** **Situation actuelle**	-- je ne sais pas si les collègues travaillent l'anglais ou l'espagnol ou l'allemand. -- à priori non. On a un axe pour la maternelle au niveau de la langue régionale. Pour les langues étrangères c'est plus au niveau de l'élémentaire qu'il y a un travail de fond vraiment. Cela n'empêche pas aux collègues il peut arriver aux collègues de chanter en anglais mais en général non.
	Choix de l'enseignement des langues **Et** **Choix des langues enseignées**	-- Les parents n'ont pas à nous dire ce qu'il y a à faire. Ils peuvent proposer, suggérer, mais pour tout ce qui est pédagogique c'est uniquement l'équipe pédagogique qui décide. Donc pour l'instant de toute façon on n'a pas non plus de remontés des parents, on n'a pas de demande particulière… -- -- Je sais que pour ma part on privilégie là pour l'instant en maternelle on privilégie la langue et culture régionale donc notre langue le créole.
	Temps d'enseignement et types d'activités	
	Qui enseigne la/les LVE?	
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVE	-- C'est quand même délicat la langue ; il y a des choses si on ne maîtrise pas la langue on ne peut pas l'enseigner.
	<u>Enseignement des LVR</u> **Situation actuelle**	-- dans notre projet d'école nous avons un volet justement sur la culture régionale donc on essaie de proposer aux enfants des choses euh ça va de la cuisine hein, de la gastronomie locale à la culture notamment pour le carnaval avec les tenues traditionnelles etc. Et puis euh certains collègues travaillent des contes par forcement des contes antillais mais aussi des contes africains et euh tout ça permet d'avoir un enseignement sur la culture régionale, la langue et la culture régionale. -- cette année on va travailler sur les fruits locaux […] L'an dernier on a travaillé […] le conte et la gastronomie locale -- il y a des fruits qui sont propres au pays donc on travaille aussi quelque part la langue. -- il n'y a pas non plus de réticences notamment à la langue régionale donc euh le fait d'étudier la langue ça ne pose pas

		particulièrement de problème
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVR	
	Projets autour des langues	
Formation des enseignants		
2	**Situation actuelle**	-- les enseignants sont censés passer une habilitation comme pour n'importe autre langue donc on peut enseigner le créole dans les écoles. -- Chez nous ici nous n'avons pas d'enseignants qui ont l'habilitation [[pour enseigner le créole]] mais ça ne nous empêche pas de travailler la langue -- en fait les enseignants de cette école n'ont pas d'habilitation mais on a quand même une certaine carte blanche pour pouvoir enseigner euh pas forcement la langue mais la culture [[créole]] -- Les collègues n'ont pas l'habilitation [[pour enseigner une langue étrangère]] -- Nous sommes des créoles, donc il m'arrive moi-même d'en parler de raconter des histoires en créole des histoires que je traduis directement en créole pour les enfants pourtant je n'ai pas d'habilitation
	Projets de formation	-- alors à ma connaissance non mais comme je dis l'habilitation c'est un document administratif hein c'est un certificat hein
	Importance de la formation	-- Mais c'est vrai que la langue c'est quand même quelque chose de sérieux, il y a peut-être des mots que nous euh puisque la langue se modifie. Il y a des termes que nos parents employaient et que nous jeunes qu'on n'emploie plus tellement donc c'est vrai que c'est délicat d'enseigner la langue si on n'a pas l'habilitation -- on nous conseille au niveau de l'inspection quand même de travailler la langue, ceux qui n'ont pas forcement l'habilitation on leur demande quand même parce qu'on a des objectifs, c'est pas seulement en élémentaire, nous on a des objectifs sur les langues étrangères. Donc même si certains n'ont pas l'habilitation, bon on travaille quand même la langue, on n'est pas fermé. -- Pour la langue et culture régionale c'est clair que bon nous sommes des créoles bon on est quand même assez à l'aise là-dessus donc voilà
Représentation des langues		
3	**Expérience personnelle : LVE**	

	Avis : enseignement LVE à l'école	-- Mon avis il est clair. Je pense que les langues, à l'heure de la mondialisation, plus tôt on peut baigner les enfants dans les langues étrangères mieux c'est. Et cela vaut pour quelque enseignement que ce soit, plus tôt que les enfants sont amenés à traiter euh une matière, une langue, mieux c'est. Et c'est connu, les enfants apprennent très vite quand ils sont petits. C'est beaucoup plus délicat, difficile d'apprendre quand on a déjà douze treize ans. Je pense que les langues enfin à mon époque c'était à partir du collège hein donc souvent c'étaient des options, on choisissait entre l'anglais et l'espagnol et donc si on peut apprendre aux enfants à parler une langue, bien sûr on ne va pas leur demander de rédiger une dissertation en maternelle, mais je pense que c'est une bonne chose. Je pense que c'est une bonne chose pour l'avenir de nos petits, euh…quand ils sont amenés à quitter le département il y en a qui partiront pas forcement en métropole, il y en a qui partiront aux Etats-Unis, en Allemagne, en Espagne et je pense que plus tôt qu'ils baignent dans la langue mieux c'est. Donc après il faut pouvoir donner les moyens aux enseignants de pouvoir enseigner. Parce que moi j'aurais bien aimé parler l'anglais et l'espagnol couramment donc je pense que ce serait même une chance pour eux qu'ils aient d'autres langues que le français ou le créole.
	Avis : enseignement du créole à l'école	-- C'est notre langue oui. Pour le créole bien sûr. Absolument. Il m'est arrivé d'enseigner dans des communes où il y avait énormément de difficultés énormément d'enfants en difficultés et des enfants qui étaient en difficulté par rapport à la langue française. Et il m'est arrivé d'expliquer des leçons de mathématiques ou même de français en créole avec bien sûr une reformulation en français, ce qui est indispensable, et on voit bien que les enfants comprennent. Donc la langue créole est une langue comme une autre hein l'anglais c'est une langue, le français c'est une langue, le créole c'est aussi une langue donc si on peut expliquer des choses en créole pourquoi pas ? Moi je l'ai fait donc et je n'ai pas de regrets là-dessus. L'important pour moi c'est que les enfants réussissent. Après, il suffit de se donner des moyens pour qu'ils réussissent. Si on peut le faire par le créole, bien sûr avec une reformulation en français puisque ça c'est indispensable, moi je dis banco. Banco. Et pour ici on est en maternelle donc c'est vrai qu'à cet âge les enfants sont plus petits, donc c'est beaucoup de langage et la question de vocabulaire donc connaître des mots en créole moi je ne vois pas le…euh pour moi il n'y a aucun…enfin je ne vois aucun comment dire…aucun problème à enseigner la langue, ne serait-ce que pour les mots, aux tous petits. Et puis moi je suis Martiniquais, ma langue je l'aime beaucoup donc je pense que c'est une belle langue en plus donc si on peut apprendre aux enfants des chants créole ou des euh ou du vocabulaire créole…de toute façon il y en a beaucoup qui parle on les entend à la récréation donc là-dessus je n'ai aucun souci. -- Pour moi c'est euh…la langue créole je ne dirais pas indispensable mais qui a sa place à l'école en tout cas -- Donc une autre chose hein donc si le créole peut venir à l'école moi je dis banco. De toute façon moi je travaille en créole je vous ai dit ça m'arrive de lire des p'tites histoires 'La chèvre de Monsieur Séguin' ou des p'tites histoires aux enfants, je traduis systématiquement en créole. Pas tous les jours ! Mais je pense que de temps en temps ça fait du bien et les enfants aussi, les enfants vous savez ce que je constate quand on lit des histoires en créole ? Même quand on a des petites discussions en créole, parce que ça m'arrive quand même aussi, les enfants se sentent aussi quelque part je dirais rassurés. C'est à dire qu'ils voient que l'enseignant parle en créole aussi. Parce qu'on a une image de l'enseignant rigide parfois mais en fait je vois des enfants qui sont contents, qui sourient quand ils entendent le maître ou la maîtresse parler en créole. Donc ça rapproche un peu, il y a des p'tites barrières qui

		tombent et quelque part au niveau du…est-ce qu'on peut dire ça je ne sais pas…au niveau de la cohésion au niveau de l'école au niveau de la cohésion sociale au niveau de l'école ça c'est quelque chose de positive. Donc l'enfant se dit « ben oui monsieur il parle en créole, maman, papa parlent créole, le maître aussi » donc ça met un lien et les enfants ils aiment bien. Et comme on ne parle pas souvent créole à l'école dès qu'on parle créole les enfants ils sont très contents, ils aiment beaucoup et des fois même ils participent hein des fois il m'est arrivé de dire quelque chose en créole et de m'être trompé hein donc bon c'est une bonne chose. Moi je…la langue euh…il n'y a pas de souci à ce niveau-là. Au niveau de mon travail avec les petits moi je n'ai aucun…comment dire…aucun problème à utiliser la langue hein moi ça me pose aucun problème. Tant que c'est pour égayer, tant que c'est pour éveiller c'est une langue comme une autre je ne vois pas pourquoi on n'utiliserait pas à l'école.
	Expérience personnelle : créole	-- Pendant ma scolarité personnellement moi à mon époque, non parce que le créole c'était interdit hein. C'était la langue des mauvais. Et puis il y a toute l'histoire des Antilles hein avec la France hein il fallait…il y avait la période d'assimilation donc en fait c'était hein…la langue était bannie. Même dans les familles hein ! Il ne fallait pas parler créole, il fallait parler français. -- Je fais partie de ceux qui ont connu des parents un p'tit peu à cheval sur la langue hein. Il fallait parler français. Bien sûr on parlait créole, mais il ne fallait pas parler créole aux adultes. Entre frères et sœurs, entre cousins on pouvait se parler en créole mais en fait le créole était une langue uniquement réservée aux adultes il ne fallait pas trop en parler. Mais bon ça ne m'a pas empêché de parler créole hein et *à prézan man ka palé kréyol san pwoblèm ! Sa paka dérangé mwen*.
	Représentation du créole	-- La langue créole…alors ce qui me vient tout de suite à l'esprit c'est euh les fameux contes…pas les contes mais autrefois quand il y avait des décès il y avait dans des p'tites campagnes des espèces de contes qui pour moi traduit un p'tit peu la langue en fait. Là tout de suite c'est ce qui me vient à l'esprit. Donc la culture, les racines.

Thème		Ecole maternelle N°3 (publique)
Les langues à l'école		
1	**<u>Enseignement des LVE</u>** **Situation actuelle**	-- au niveau des langues étrangères il n'y a pas de projet vraiment. Mais comme nous avons une population d'enfants dont les enfants sont hispanophones ou anglophones donc j'ai une collègue y a une collègue qui en général qui accepte de prendre ces enfants là dans sa classe et qui passe par leur langue pour pouvoir faire l'apprentissage du français mais il n'y a pas d'apprentissage de la langue étrangère anglophone ou hispanophone parce que l'apprentissage est en français. Il n'y a d'apprentissage de la langue étrangère, elle passe par la langue étrangère -- il y a une bonne population d'enfants de Saint Domingue, puisque nous bon le quartier fait que nous avons une population d'enfants dont les parents sont de Saint Domingue, dont les parents quelques parents viennent de Cuba, des Haïtiens et puis bien sûr des Martiniquais. Mais on a cette petite population d'enfants, ce sont des enfants dont les parents sont hispanophones mais euh les enfants sont nés ici. Donc c'est vrai qu'on fait des par exemple pour la fête de fin d'année, on passe euh…on fait par exemple des p'tits projets, des chansons par exemple, des poésies, mettre des danses, des danses pour que les enfants ne soient pas trop déconnectés qu'ils aient aussi l'apprentissage de leur culture. Mais il n'y a pas vraiment de projet euh…de projet fort euh…on passe dans leur langue….on passe par leur langue pour pouvoir mieux appréhender le français.
	Choix de l'enseignement des langues **Et** **Choix des langues enseignées**	-- puisqu'il y a une volonté quand même des parents, la volonté des parents c'est d'apprendre le français, l'apprentissage du français. -- De la part des parents ce qu'ils veulent c'est que les enfants apprennent à parler français qu'ils soient dans le bain du français, qu'ils apprennent la culture française -- même je vais vous dire bien ç a nous est arrivé hein dans cette classe où il y a ce groupe d'enfants hispanophones il y a même un parent qui nous a reproché d'avoir regroupé les enfants dans la même classe. D'ailleurs elle a déménagé, elle a quitté [le quartier] parce qu'elle m'a dit que la communauté hispanophone a une réputation et tout et que bon elle déménageait pour pouvoir sortir [du quartier] donc elle ne voulait pas en fait que sa langue, elle était de Saint Domingue hein, elle ne voulait pas que sa culture, sa langue qu'on travaille là-dessus en fait hein. Et dirais elle a même quitté le quartier et on a beaucoup regretté parce qu'elle était bien, le deux enfants étaient vraiment bien. Mais tout ça pour vous dire que non, les parents euh…
	Temps d'enseignement et types d'activités	
	Qui enseigne la/les LVE?	
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVE	-- Non, jamais, jamais, jamais euh…c'est des projets déjà il faut…c'est quelque chose qu'on fait au moins sur trois ans et il faut des moyens, il faut une participation des parents aussi et quand on sait qu'on est en réseau RAR dont les parents économiquement on va dire faibles, on n'a jamais pu mettre en place ce genre de projet. On essaie de faire des sorties justement pour qu'ils découvrent leur environnement parce qu'on sait que les parents pas qu'ils n'ont pas le temps ais peut-être qu'ils ne le savent même pas hein que pour enrichir la culture de leur enfant les jeunes mamans et jeunes papa donc nous on essaie de faire

		ça mais pas de séjour linguistique euh…ça a toujours été mon rêve mais je n'ai jamais pu le faire…je n'ai jamais pu le faire (*pause*)… je n'ai jamais pu le faire en maternelle, le concrétiser
	<u>Enseignement des LVR</u> **Situation actuelle**	-- Alors au niveau des langues régionales il y a une collègue qui a passée l'habilitation et qui a mis en place des p'tits projets dans sa classe. -- les collègues, automatiquement quand on voit que les enfants ne comprennent pas, surtout les p'tits Haïtiens, on passe par le créole pour faire comprendre la consigne, on passe par le biais du créole, mais on ne fait pas d'apprentissage de la langue régionale en maternelle -- [il n'y a] pas d'apprentissage de langue mais on fait des choses autour de notre patrimoine, les collègues vont en sortie, des lieux, des sites, la bibliothèque Schœlcher… -- Je vous dis ma collègue-là vous allez la rencontrer, elle fait pas mal de choses au niveau des chants, des consignes, au niveau du patrimoine, elle enseigne…c'est pas un enseignement systématique mais il y a des p'tits enseignements mis en place pour valoriser notre langue créole.
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVR	-- je ne pense pas que je suis une référence, je ne suis pas à l'aise du tout jusqu'à présent à mon âge en créole. Je peux dire un p'tit mot comme ça mais personnellement, je ne me vois pas enseignante…j'ai essayé d'ailleurs hein même de lire le créole mais je ne suis pas à l'aise. Je vous dis je ne suis pas à l'aise. Par contre, je vais prendre en compte la culture créole, je le fais chez les Tout Petits le carnaval en créole, les p'tites comptines en créole par euh... mais l'apprentissage même, je…personnellement je…pas que je sois contre mais euh…je ne pourrais pas. Je ne pourrais pas. Euh…pour toutes les raisons que je vous ai dit. On ne peut pas enseigner quelque chose avec laquelle on n'est pas en phase.
	Projets autour des langues	-- ça nous arrive de faire des manifestations surtout en fin d'année. Une fois on avait l'histoire d'un enfant qui découvrait la Caraïbe et à travers la découverte de la Caraïbe il y avait Cuba, il découvrait Cuba et dans chaque pays où il passait il découvrait quelque chose. Alors à Saint Domingue ça a été la langue, la salsa…ça avait permis aux enfants de découvrir la Caraïbe on avait fait avec des supports pédagogiques et tout mais il n'y a pas si vous voulez d'apprentissage de la langue. On fait des manifestations pour pouvoir valoriser ces cultures parce que ces enfants là sont à l'école mais il n'y a pas d'apprentissage de la langue étrangère soit espagnol soit anglais parce que ce sont ces communautés là.
Formation des enseignants		
2	**Situation actuelle**	-- j'ai une collègue qui a une formation hispanophone hein donc les autres collègues font appel à elle pour comprendre euh…euh….pour traduire hein ce que l'enfant veut dire et c'est arrivé aussi que chez les petits les enfants arrivent et ils parlent uniquement espagnol ou anglais et les collègues qui ont cette formation aident les autres collègues à traduire…à traduire -- Il y a une qui a l'habilitation en créole langue régional on va dire donc dans sa classe elle fait beaucoup de projets autour de

		cette langue régionale. Il y a une qui, dans sa classe, chez les Moyens, quand les enfants arrivent chez les Moyens elle aime bien avoir ce p'tit groupe hispanophone parce qu'elle a une formation d'espagnol donc elle veut bien avoir ces enfants là pour justement travailler autour de leur culture, faire le parallèle avec la culture hispanophone et puis le français donc elle aime avoir ces enfants et puis au sein de toutes les classes il y a un p'tit peu de tout. -- Ben de toutes les façons même si on n'a pas la formation…euh…par exemple il y a des enfants ils sont rares hein les enfants complètement créolophones c'est rare. Il n'y a pas d'enfants créolophones à cent pour cent. Les enfants ils font des ce qu'on appelle des mélanges créole et français mais les collègues automatiquement quand on voit que les enfants ne comprennent pas, surtout les p'tits Haïtiens, on passe par le créole pour faire comprendre la consigne, on passe par le biais du créole, mais on ne fait pas d'apprentissage de la langue régionale en maternelle
	Projets de formation	
	Importance de la formation	
Représentation des langues		
3	**Expérience personnelle : LVE**	
	Avis : enseignement LVE à l'école	-- par contre la langue étrangère…moi je crois qu'il faut dès la maternelle l'instituer, qu'il y ait une sensibilisation […] une sensibilisation, moi je dirais plus l'anglais que de l'espagnol parce qu'en voyageant comme ça j'ai vu que c'est l'anglais, c'est avec l'anglais qu'on peut communiquer donc il faudrait que les enfants très tôt…je pense -- Et moi, je vous dis, je pense qu'il faudrait très tôt sensibiliser à la langue pour moi la langue de la communication la langue qui passe partout l'anglais, dès la maternelle et puis la langue régionale qu'elle soit une option.
	Avis : enseignement du créole à l'école	-- et puis je dis que les enfants de toutes les façons maintenant ils parlent le créole naturellement. Ils parlent le créole naturellement. Donc en maternelle non. Je pense qu'il faut la prendre en compte cette langue, cette culture créole, et l'apprentissage de manière obligatoire. Il faudrait laisser la liberté aux enseignants, que ce ne soit pas une obligation, que ce soit pas…pas une option mais que ce soit…s'ils veulent l'avoir à partir de l'école élémentaire euh que les enfants…par contre la langue étrangère…moi je crois qu'il faut dès la maternelle l'instituer qu'il y ait une sensibilisation. Pourquoi je dis ça ? Parce que quand on voyage, moi j'ai voyagé quand même partout, je suis allée au Brésil, aux Etats-Unis, New York, Washington. Alors je crois que l'anglais dans la Caraïbe c'est quand même la langue par laquelle qu'on peut se faire comprendre. Je crois que dans la Caraïbe…là je suis allée à Venezuela et tout ça mais si on ne parle pas l'espagnol, si on maitrise l'anglais on peut se faire comprendre. On ne va pas se faire comprendre par le créole. Donc oui, le créole, une prise en compte pour que cette langue soit au même niveau que la langue française, donc prise en compte de cette culture en maternelle, ensuite un apprentissage en

		élémentaire je dirais pas optionnel mais bon…et puis, par contre, une sensibilisation, moi je dirais plus l'anglais que de l'espagnol parce qu'en voyageant comme ça j'ai vu que c'est l'anglais, c'est avec l'anglais qu'on peut communiquer donc il faudrait que les enfants très tôt…je pense…mois je suis à la vieille de ma retraite là…moi je voudrais bien que vous comprenez ce que je dis là. Je ne suis pas contre, je dis que là personnellement le français c'était la langue…avant c'était ça… mais ce qui est dommage quand même c'est que le créole reste quand même la langue de la violence, la langue de la…les gens s'expriment en créole regarder par exemple quand vous êtes sur la route et tout ça, les gens vous insultent en créole. Les gens ne vont jamais vous parler en créole pour vous dire quelque chose de gentille. Vous voyez ? C'est pour vous insulter, quand ils trouvent que vous ne roulez pas assez vite ils vous insultent en créole. Donc les gens ne son pas encore en phase avec cette langue. Ce qu'il faut c'est que cette langue soit utilisée dans des moments…dans des moments comment dire ça…pour communiquer pas seulement pour agresser. Ce n'est pas une langue agressive. Et quand je regarde, jusqu'à présent, les gens ne vont jamais vous dire en français, ils vous insultent en créole. Donc il y a un gros travail à faire. Il y a un gros travail à faire. Je pense que la jeune génération va faire…j'ai une jeune équipe là je pense qu'elle est consciente de (pause) de ça et elles vont mettre en place vraiment des choses pour prendre en compte la culture régionale et puis euh…pour valoriser cette culture qu'elle soit présente à l'école. Et moi, je vous dis, je pense qu'il faudrait très tôt sensibiliser à la langue pour moi la langue de la communication la langue qui passe partout l'anglais, dès la maternelle et puis la langue régionale qu'elle soit une option. Je vous ai dit que je ne suis pas une référence. Peut-être justement quand je serai à l'université du temps libre peut-être que je me mettrai à parler et à écrire le créole. Je trouve quand même que c'est difficile de rentrer dans un contexte créole. Mais le créole, quand j'entends par exemple Joby Bernabé c'est très joli mais il faudra que j'y mette, que je mets de côté tous ces préjugés et que je me dis que c'est notre langue. Mais je vous dis franchement que je suis plus à l'aise dans tout ce qui est l'anglais, l'espagnol, le français mais pas le créole.
	Expérience personnelle : créole	-- Alors, pour la langue régionale, écoutez moi je suis…je suis d'une génération d'enseignants où le créole était quand même interdit chez nous hein. Mes parents ne parlaient pas créole alors je ne pense pas que je suis une référence, je ne suis pas à l'aise du tout jusqu'à présent à mon âge en créole. Je peux dire un p'tit mot comme ça mais personnellement, je ne me vois pas enseignante…j'ai essayé d'ailleurs hein même de lire le créole mais je ne suis pas à l'aise. Je vous dis je ne suis pas à l'aise. -- Je dis que je suis d'une génération de personnes où le créole a tellement été interdit, a tellement été mis à côté que c'est quand je me suis mariée que bon…d'ailleurs je vais vous dire franchement que quand j'entendais les gens parler créole les hommes politiques et tout ça, ça me choquait un p'tit peu. Ça me choquait un p'tit peu parce qu'il faut un temps hein, les gens de mon âge il faut un temps hein pour pouvoir euh…. -- Je vous dis que je ne suis vraiment pas la référence hein je suis d'une famille comment on peut dire…à l'époque…je suis guadeloupéenne hein…la petite bourgeoisie, mon père était médecin, à l'époque mon père…c'était comme ça hein je n'ai jamais entendu parler créole chez moi hein. Et même les servantes qu'on avait, elles parlaient le français parce que même si elles parlaient créole, pour elles c'était le français hein, la langue c'était le français et le créole était vécu…mais jamais à cette époque…j'ai fait des études de lettres classiques. Moi j'ai fait du latin jusqu'à la Terminale, mon frère parlait le grec couramment. C'est peut-être une aberration mais c'était comme ça, c'était comme ça. Il n'y avait pas...les gens avant avaient

		envie justement de…de…parler français…je suis ici depuis quarante ans parce que j'ai épousé un martiniquais donc je suis ici depuis quarante ans, mais on ne parlait pas le créole hein. Donc je dis quand même heureusement que je suis venue ici en Martinique que j'ai épousé un Martiniquais, peut-être que je serais en Guadeloupe j'aurais épousé un Guadeloupéen je serais je ne sais pas… mais mon mari il est dans une famille j'ai souvent entendu parler quand même. Ses parents ne parlent pas créole mais c'est ici que j'ai découvert le créole. Mon mari ne me parle pas comme ça en créole mais c'est ici que j'ai commencé à entendre parler le créole et à le pratiquer mais ça ne fait pas partie…je n'en tire aucune fierté…mais je ne suis pas la seul hein je ne suis pas la seule ; je suis sûre que si vous parlez à des personnes de la soixantaine, je ne suis pas la seule…les parents avaient interdit ça pour s'en sortir il fallait maitriser le français. C'était la langue de la culture, la langue de la communication, la langue…
	Représentation du créole	-- comme je vous disais…j'aime entendre hein mais…vous savez j'aime entendre le créole…parce que je trouve que le créole guadeloupéen…et pourtant je vais souvent en Guadeloupe hein parce que ma famille est là-bas…quand je me retrouve en Guadeloupe et que j'entends parler créole je…je suis contente de voir qu'on la parle la langue quel que soit le milieu, les p'tits milieux où je vais on parle le créole et puis comment dire ça…c'est naturel, on ne cherche pas. Je retourne régulièrement et je vois qu'en Guadeloupe qu'il y a une prise en compte de cette langue naturellement et je suis contente. C'est comme le *gwo ka* hein je vous dis à mon époque le *gwo ka*…maintenant quand j'entends le *gwo ka* ça répond, je sens qu'il y a quelque chose qui vibre en moi qui répond et c'est comme le créole en Guadeloupe. Ici moins. En Guadeloupe quand je visite la famille et j'entends parler le créole dans des milieux différents je suis contente. Ça a changé, mais c'est naturel. Vous allez dans un salon en Guadeloupe, vous entendez le créole naturellement. Ici je ne sais pas…je trouve que…je me demande même si ici ce n'est pas devenu mort. Je ne vis pas la langue créole ici comme en Guadeloupe. Je vous dis que quand je retourne j'entends les gens parler les jeunes cousins et tout ça parler créole *pani pwoblem*. Mais ici…non. Je sens que ça vibre, le créole guadeloupéen ça vibre. Je ne pourrais pas le parler, tenir une conversation mais c'est là. C'est là. C'est ma langue, c'est ma culture, le *gwo ka*…et pourtant ma culture musicale ça n'a pas été le *gwo ka* hein mais c'est là et ce n'est jamais trop tard et comme je vous dis dans la dernière période là parce que je vais partir à la retraite donc je vais très certainement apprendre à parler et quand je dis parler je veux dire écrire le créole hein et puis le *gwo ka* j'ai très envie d'apprendre à danser le *gwo ka* parce que le tambour…quand j'entends…et même à la rue piétonne à Fort de France le samedi, je me surprends à aller là à la rue piétonne et je me dis que finalement peut-être que ça n'a pas été cultivé par mes parents, ça a été interdit, et finalement cette fibre est là. Elle est là. Pourtant à côté de ça je vous dis je n'avais que la culture française hein. Donc j'ai été élevé comme ça mais au fil des années je me suis rendue compte qu'en vieillissant, bon on ne va pas dire en vieillissant mais en avançant en âge…ça m'aurait choqué d'entendre les p'tits cousins me parler créole '*tatty machin*…'. Là je suis tout à fait en phase avec ça, je ne suis pas choquée. Je pense que pour les gens de ma génération c'est là, c'est là. Maintenant c'est à nous de faire l'effort de…dans cet apprentissage…je pense que ce ne sera pas évident parce que j'ai essayé hein. Je ne l'ai pas approfondi mais je pense que pendant la retraite oui, ah oui. Je vais apprendre déjà à lire, à écrire, la dictée créole par exemple, quand ils font la dictée créole j'écoute. Mais tout ça, toutes ces choses là, vont faire que dans les années qui suivent, que le créole sera pris en compte comme langue…pas une langue comme je vous dis de

		violence mais une langue. Comme le français. Qu'on va pouvoir la parler normalement. Le créole pour moi c'est ma langue hein…j'ai pris conscience. Maintenant…le créole c'est ma langue. Il n'y a aucun problème à ce niveau mais pour pouvoir la pratiquer de manière quotidien pour communiquer et tout bon je ne suis pas encore là, mais la langue créole, la culture créole, il ne faut pas désespérer de moi (elle rit). Il ne faut pas désespérer. Il ne faut pas désespérer parce qu'il y a beaucoup de gens comme moi qui vont essayer…en Guadeloupe c'est tellement naturel en Guadeloupe ! C'est sa langue quoi ! Et tout le monde l'apprend et c'est pas pour faire…là on a l'impression que c'est un phénomène de mode, on parle le créole bon mais il n'y a pas cette spontanéité de la langue que je retrouve en Guadeloupe. En Guadeloupe c'est tout à fait naturel. Mes copines, quand je les retrouve, ah non ! Mais elle est belle, elle est imagée, elle a une sonorité particulière. Et puis c'est très, très imagée le créole. Je ne sais pas moi…quand j'entends…je prends un exemple…(pause)…ça ne me vient pas mais je trouve qu'il y a beaucoup d'images en créole. On ne dit pas la chose comme ça, non on met une image. C'est une belle langue hein. C'est une belle langue. Mais les parents ils veulent que les enfants parlent le français parce que pour eux le français va les permettre de s'intégrer. Ce parent a reproché à la maitresse d'avoir regroupé les enfants dans la même classe. Pour eux c'est le français, c'est la langue qui va les permettre de se faire comprendre, déjà pour communiquer et puis pour leurs enfants n'en parlons pas, n'en parlons pas. Mais ce qu'il faudrait, il faudrait que les parents soient sensibilisés, de vraiment faire un bon travail avant de mettre en place… Mais ma collègue avant de mettre en place son projet l'année dernière, elle avait rencontré des parents, rencontre parents-enseignants. Je pense que si on fait un travail avec les parents ça va permettre de faciliter cet apprentissage si on fait un travail avec les parents…qu'ils comprennent.

Thème		Ecole maternelle N°4 (publique)
Les langues à l'école		
1	**<u>Enseignement des LVE</u>** **Situation actuelle**	-- pour le moment il n'y a pas encore d'enseignement des langues à l'école maternelle de S.
	Choix de l'enseignement des langues **Et** **Choix des langues enseignées**	-- moi je pense que plus on ne met pas les enfants dans ce bain de culture…pourquoi l'anglais ? Pourquoi mettre l'anglais en avant ? C'est vrai que ça permet d'échanger, d'être en contact avec l'autre, l'étranger etc. une langue officielle pour que tout le monde puisse se comprendre, mais pourquoi pas le créole pour le bassin caribéen ? Quand un Haïtien vient me voir, je parle Haïtien, il ne peut pas me parler en français, c'est en créole que je le prends hein ! Là il n'y a pas de complexe…St Lucien…donc il faut que ça fasse partie de la culture antillaise. Nous sommes dans un arc, on ne va pas bannir ce créole.
	Temps d'enseignement et types d'activités	
	Qui enseigne la/les LVE?	
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVE	
	<u>Enseignement des LVR</u> **Situation actuelle**	-- tous les collègues on a décidé qu'on parle créole. On a décidé qu'on met en place dans toutes les classes le créole. Peut-être en échanges de service pour le moment on va tester pour voir comment on fait ça aussi dans la mesure où à S on accueille beaucoup d'enfants Haïtiens, Saint Luciens, même si euh….le créole fait partie de notre culture, lorsqu'on a ces enfants là et on a des apprentissages et ils ne comprennent pas tout de suite l'activité, automatiquement on prend l'activité, la consigne est en créole, on l'explique d'abord en créole, puis on traduit ensuite en français pour les faire rentrer dans l'activité pour ces enfants là, même nos enfants martiniquais aussi hein parce qu'on en a aussi qui sont bercés dans un langage uniquement créole donc souvent aussi, dans les activités normales, on passe par le créole pour revenir à la langue française. Mais, à part le créole il n'y a pas d'autres langues. Il y a peut-être pour certains enseignants qui apprennent un chant en créole, qui apprennent une petite poésie en créole, une petite comptine en créole, ou bien nommer les fruits….mais sinon il n'y en a pas eu. C'est vraiment l'année prochaine, dans chaque classe il y aura cet enseignement de la langue créole. Enseignement officiel. -- Non. On a eu seulement la journée du créole, banalisé hein, comme chaque année on a une journée du créole banalisée au mois de novembre ou octobre je ne me rappelle plus…en début d'année au premier trimestre on a une journée banalisée sur le langue régionale, la langue créole euh où on a chaque classe on a mis en valeur le créole par les comptines, par les production écrites des

		élèves sur les fruits du pays, la banane, le coco, mais sur le créole. Mais sur les langues étrangères, non. Non.
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVR	-- Quand on a soumis au conseil de l'école le projet, les parents nous ont dit est-ce que c'était pas trop tôt. Ils ont eu peur de ça. Est-ce que c'était pas trop tôt, est-ce qu'ils n'allaient pas mélanger le français et le créole…tout de suite le côté péjoratif qui était mis en avant. Donc on leur a dit vaut mieux l'apprendre parce que *yo ka palé'y é yo pè'y* ! Alors il faut savoir ce qu'on veut ! Donc non…les gens ont plutôt un regard péjoratif sur la langue créole alors qu'il faudrait bannir…
	Projets autour des langues	-- Nous avons un projet bilingue qui nous a été proposé par le recteur pour l'année prochaine. Deux écoles ont été retenues, ce sont des maternelles, ce sera une première expérience. Donc notre école maternelle sera école bilingue à partir de la rentrée prochaine. Dans la mesure où il n'y a pas vraiment de textes, il y a bien sûr des B.O, les textes officiels pour l'enseignement des langues vivantes, mais à proprement parler du créole à l'école maternelle, il n'y a pas de texte. Dans la mesure où il n'y a pas de textes officiels et nous sommes en maternelle, donc ce qu'on nous a demandé c'est de bâtir un projet, des collègues et moi, on nous a demandé de bâtir un projet mais ce ne sera pas l'enseignement de la langue en elle-même puisqu'on est en maternelle, ce sera pas de la production écrite, ce sera pas une étude de la langue, mais ce sera mettre les enfants dans un bain créole. Le créole fait partie de la culture antillaise hein, et chaque département a sa spécificité créole même si on se comprend entre nous mais il y a des spécificités au niveau de la langue. Donc nous sommes en Martinique, les enfants vont être bercés dans un créole martiniquais…euh….par le biais d'activités, on va mettre en place des activités et on va parler créole avec eux. Donc peu importe l'activité, ce sera une activité euh qui aura trait aux chants par exemple, ou une activité de lecture euh…des recettes euh en sport, mais on ne va parler qu'en créole où les enfants vont s'exprimer, employer un vocabulaire simple, on va essayer de leur faire comprendre un p'tit peu se comprendre entre eux et pour l'année prochaine on a retenu le chant collectif tous les lundis donc euh en classe on apprendra les chants, les comprendre, les mémoriser et les lundis ce sera le chant collectif en créole. On va tenir compte aussi des périodes, noël, carnaval, pâques, où on va traiter un p'tit peu, où on va voir un peu l'originalité, la spécificité de l'île, qu'est-ce qu'on mange à noël, qu'est-ce qu'on fait au carnaval, à pâques, les jours gras, etc. mais en créole, ce sera bien sûr le programme normal, mais avec des petites activités ciblés où les enfants vont être vraiment dans ce bain de langage. Ce projet sera applicable l'année prochaine, dès septembre. On nous a demandé de réfléchir dessus donc l'inspecteur on lui soumet à chaque fois un p'tit peu nos avancés sur le projet, donc là elle nous a donné le feu vert pour les différents thèmes qu'on a retenu et on voit un p'tit peu par rapport au B.O créole on va regarder un p'tit peu les compétences pour adapter à nos objectifs hein, ce qu'on a retenu et puis ça va être remis au recteur, au directeur académique pour qu'on puisse mettre en place ce projet-là l'année prochaine.
Formation des enseignants		
2	**Situation actuelle**	-- -- On a une collègue qui est habilitée en créole
	Projets de formation	-- Alors moi je pense passer l'habilitation l'année prochaine mais tous les collègues on a quand même une métropolitaine dans l'équipe qui est mutée mais sinon tous les collègues parlent le créole

		-- franchement, je ne me suis pas trop renseignée sur l'habilitation en elle-même mais il me semble que maintenant, sans avoir l'habilitation, on peut enseigner le créole, à notre niveau en maternelle dans la mesure où ce n'est pas vraiment l'étude de la langue mais c'est le parler, la compréhension, les mots simples courants du langage créole et c'est à la portée de nous tous de toute façon
	Importance de la formation	
Représentation des langues		
3	**Expérience personnelle : LVE**	-- Moi, j'ai appris j'étais en sixième et maintenant je déteste l'anglais parce que j'ai un mauvais souvenir. Je n'ai pas vraiment eu de prof en sixième. Cinquième, c'était mon prof de français qui me faisait un p'tit peu d'anglais. C'est vraiment en quatrième que j'ai du m'y mettre et je n'arrive pas, j'ai du mal avec l'anglais ! Donc si j'avais appris comme les enfants en maternelle, si j'avais été bercée plus tôt avec de la musique, avec de la danse, les chants, avec de la poésie etc., ce aurait été plus facile, plus aisé. Donc voilà.
	Avis : enseignement LVE à l'école	-- Pourquoi pas aussi. Moi je ne m'y oppose pas non plus parce que l'anglais on l'apprenait à partir de la sixième. Ils se sont rendus compte avec des études, par rapport à ce qui se faisait à l'étranger, que le fait qu'on apprenait à l'enfant plus tôt, qu'ils étaient bilingues plus facilement, qu'ils arrivaient à parler plus aisément la langue et euh c'est vrai qu'apprendre à la parler plus jeune…c'est pour ça que « précoce » c'est ridicule de dire précoce parce que l'enfant apprend plus vite quand il est jeune, mieux, de manière ludique, que quand on lui apprend quand il a onze-douze ans l'anglais. -- Eh bien, je dirais tout simplement voyager, voyager, aller vers l'autre, ce qui permettrait de se comprendre de toute façon…les langues sont faites pour échanger, communiquer, parce que cette différence c'est une richesse et ça nous apporte à nous même et à aller vers l'autre, à ne pas rester enfermé sur nous-mêmes dans notre île, le créole pour aller vers tout l'arc antillais, échanger avec tous les différents euh…euh…les différents créoles…et l'anglais pour aller aux Etats-Unis, pour aller en Angleterre, l'espagnol pour…c'est l'ouverture à l'autre.
	Avis : enseignement du créole à l'école	-- Il y a deux tendances : ceux qui sont pour, et ceux qui sont contre. Ceux qui sont contre objecte que euh que les enfants ne parlent déjà pas bien le français, apprendre le créole va les mélanger etc. Moi, je suis plutôt pour. Pourquoi ? Parce que je ne pense pas qu'il y ait vraiment de mélanges, il est normal que les enfants fassent très vite la différence, ils savent de toute façon quand on parle le français ou quand on parle le créole même si on mélange, ça c'est naturel quand on apprend à parler on apprend des mots etc. et même en parlant français, les enfants qui ont été baignés uniquement dans un langage français si on ne leur parle pas correctement le français ils ne vont pas non plus aligner des phrases correctes. Et puis il y a des pays où les enfants apprennent tout de suite l'anglais à côté de leur euh de l'allemand, peu importe, ils sont bilingues dès le départ. Donc les deux à côté ça ne gêne pas l'enfant. A partir du moment on très tôt on leur fait sentir la différence là on est en français, la on

		est en créole, automatiquement je pense que ça se met en place et vu qu'on est dans des iles où le créole fait partie de la culture normale, les enfants naissent avec cette culture où on n'apprend pas à parler le créole et pourtant on parle tous le créole, tout antillais même ceux…moi on m'a interdit de parler le créole, j'étais en France ça ne m'a pas empêché de parler le créole, de l'apprendre. Donc dire que c'est précoce ou pas précoce c'est une aberration, l'enfant il va apprendre le créole, qu'on le lui interdise ou pas, il apprendra le créole. Le créole s'apprend normalement, à l'école, à la maison, dans la rue, avec les copains etc. Donc même ceux qui ne le parlent pas, à qui on l'a interdit, le comprennent donc ils l'entendent de toute façon. Donc tout ce qui est chant, danse, on entend pratiquement beaucoup de créole, donc euh...il faut…moi je pense qu'il faut l'apprendre, ça fait partie…l'enfant doit l'entendre. Ça fait partie de lui-même, ça décomplexe si on peut dire ça comme ça, parce qu'on est antillais ! Pourquoi renier sa culture ? Ça fait partie de la culture. Ça évite d'avoir des soucis, d'avoir moins de craintes, de gênes vis-à-vis de l'autre, ce n'est pas une honte de parler le créole, donc ce n'est pas précoce de l'apprendre. Au contraire. Parce qu'ils apprennent bien autre chose. Est-ce qu'on va dire que c'est précoce ? Quand ils apprennent l'outil informatique on pourrait dire que c'est précoce hein ! Alors au lieu de se centrer sur autre chose comme la socialisation, le vivre ensemble…regarder à l'école primaire où les enfants…avant en maternelle c'était socialiser les enfants, les faire aimer l'école, aimer venir à l'école euh…en primaire lire, écrire, compter, regarder maintenant, nos primaires sont devenues des mini collèges, on fait de l'histoire, de la géographie, de la techno…on fait de l'informatique des…alors pourquoi pas les langues ? Les enfants apprennent, ils ont un âge où ils sont malléables, où ils apprennent tout comme une éponge si on leur apprend correctement les choses mais sans problèmes. Plus ils sont jeunes plus ils apprennent mieux
	Expérience personnelle : créole	-- moi on m'a interdit de parler le créole, j'étais en France ça ne m'a pas empêché de parler le créole, de l'apprendre. -- parce que mes parents m'ont interdit le créole à la maison. Donc le créole je l'ai quand même appris (*elle rit*). Malgré l'interdit, je parle le créole, même si des fois on me dit que je parle « créole banane » (*elle rit*) mais je me débrouille. J'ai même passé pour le concours créole à l'écrit et à l'oral, j'ai acheté des livres et euh…euh…de Joby Bernabé et de certains que je connais bien et j'ai étudié le créole, l'alphabet créole, et que j'aime beaucoup. Et mes enfants, j'ai deux filles, je n'ai pas interdit le créole à la maison et elles parlent créole sans problème. Elles savent très bien la différence entre le créole et le français. A la maison elles peuvent me parler en créole, je leur réponds en créole, quand elles me parlent en français je leur réponds en français donc elles savent très bien. Donc sans leur interdire ça ne leur a pas empêcher de bien parler le français, alors que l'interdit créole m'a tellement stressé, pénalisé, que je faisais beaucoup de fautes grammaticales en français et quand je suis partie faire mes études en métropole où j'ai étudié le droit, eh bien c'était souvent syntaxe grammaticale parce que je pense en créole alors qu'il fallait écrire en français. Cet interdit m'a crée des blocages. Il m'a fallu que je renoue un p'tit peu avec ce passé, c'est pour ça que j'ai étudié la langue créole et je suis revenue dans ma grammaire français pour pouvoir faire la différence. J'ai fait ce travail de manière personnelle, ce qui est un p'tit peu dommage. C'est pour ça que je dis aux parents 'n'interdisez pas. Ça sert à rien d'interdire, on est en culture créole'.
	Représentation du créole	-- Quand on est fâché qu'est-ce qui sort ? Quel langage sui sort en premier ? C'est le créole hein. Quand on souffre et on attrape une douleur, un maux, tout de suit c'est du créole, on injurie rapidement en créole euh…je ne dirais pas le côté sauvage mais l'enfance c'est la culture, c'est en nous ! Même de manière voilà on est heureux, on dit une blague la connotation est

		différente, une blague en créole n'a pas le même sens qu'une blague en français quand on la traduit en français. Donc c'est une culture, c'est une richesse. -- Je dirais avant tout un peuple noir, marqué par l'histoire quand même hein parce qu'on a tout un passé hein il y a l'abolition de l'esclavage hein…c'est quand même en nous. On a beau dire, le créole ça va être ça, tout un passé où euh…on doit renouer justement avec cette souffrance parce que c'est noué avec la souffrance aussi, parce que même si euh je disais que la connotation est péjorative au niveau de beaucoup de familles ne veulent pas entendre parler du…d'apprendre le créole parce que c'est un passé de souffrance et justement en l'enseignant je pense, en l'acceptant, on pourra un p'tit peu sortir un p'tit peu de ce passé, de cette culture, qui nous permettra de mieux avancer, de mieux nous accepter voilà d'être ce qu'on est en entier, pas singé sur le peuple blanc comme si c'était mieux le français est plus joli que…s'accepter comme on est, revenir à notre créolité, renouer avec notre passé

Thème		Ecole élémentaire N°1 (publique)
Les langues à l'école		
1	**<u>Enseignement des LVE</u>** **Situation actuelle**	-- elle fait l'espagnol depuis de nombreuses années avec les classes, principalement les CE2 -- nous avons les CM2 faisant une initiation en anglais puisque ce sont des enfants qui feront l'anglais au collège et vous savez ce n'est pas toujours facile au collège parce que la principale langue qui est enseignée est l'anglais, donc c'est pour ne pas les pénaliser. -- ça dépend des enseignants…quelque fois ils enseignent s'ils se sentent en sécurité, surtout en début d'année. Cette année il n'y a que deux enseignants CE2 qui ne font pas l'espagnol. Donc il y a trois classes faisant l'espagnol en CE2. -- on essaie de les repartir de façon à ce que cette langue soit enseignée encore une année au CM1
	Choix de l'enseignement des langues **Et** **Choix des langues enseignées**	-- c'est la mairie qui a voulu qu'il y ait enseignement des langues -- Pour ne pas pénaliser nos élèves c'est pour cela nous faisons cet enseignement d'anglais au CM2 -- c'est pour quoi on privilégie l'enseignement de la langue anglaise ; les quelques intervenants qu'il y a vont au niveau des CM2. Donc c'est pour quoi moi forcément, comme il faut une initiation à une langue étrangère, n'ayant cette disponibilité-là, on a cette personne-là, ayant cette intervenant [en espagnol], forcément je la place dans les classes de CE2-CM1. Plutôt cela que rien du tout -- c'est une interprète [hispanophone] qui travaille avec la mairie comme employée municipale et donc la mairie a voulu, puisqu'elle est titularisée et comme elle avait du temps à consacrer – vous savez en tant qu'interprète c'est de temps en temps- donc pour compléter son temps on l'a placé dans une école, chez nous. On sait quand même qu'il y a des demandes en langues étrangères et le rectorat ne peut pas forcément subvenir à nos besoins, il ne peut pas couvrir les besoins dans les classes de CE2-CM1. Donc c'était

		quand même une occasion. Je n'ai pas refusé. En plus ça facilite l'administration aussi pour le rectorat puisque c'est la mairie qui paie cette personne, elle est payée par la mairie, donc pas de rémunération à donner pour le rectorat. Donc on a saisit l'occasion, on s'est dit pourquoi pas -- Oui, c'est déjà ça ! Au moins on a une initiation à une langue étrangère, l'enfant apprend une autre langue qui n'est pas la sienne. Donc on s'est dit pourquoi pas, s'il y a cette personne-là de disponible ? C'était intéressant pour nous -- Parce que les parents préfèrent la langue anglaise. C'est cette langue, je ne sais pas pourquoi, les parents demandent, dès que les enfants arrivent en CM2 même si les enfants font l'espagnol pendant deux ans, c'est vrai qu'il y a une forte demande pour l'anglais. Peut-être c'est en sachant qu'au collège il n'y a que des professeurs d'anglais en 6ème. Je suppose. -- Mon enfant a appris l'espagnol pendant deux ans, même pendant trois ans, après il arrive en 6ème et on lui dit non, impossible de trouver un professeur d'espagnol donc l'enfant débute en anglais. Donc maintenant ils nous le disent, que dès le CE2 si c'est possible, que l'enfant fasse de l'anglais plutôt que de l'espagnol parce qu'ils savent qu'en 6ème, le rectorat ne place pas le professeur en 6ème qui est souvent enseignant en 4ème ou 5ème. -- les parents se disent que c'est déjà ça, commencer l'enseignement d'une langue étrangère que ne rien enseigner du tout. Ils se disent quand même que ça forme l'enfant, que l'enfant entend d'autres sonorités ; c'est quand même…je trouve que c'est…non, non, ils ne posent pas de problème. Mais ils exigent qu'au CM2, c'est tout à fait normal, il faut la préparation pour la 6ème, ils exigent quand même que ce soit l'anglais qui soit enseigné.
	Temps d'enseignement et types d'activités	-- C'est intéressant pour les enfants parce qu'avec l'assistant c'était sous forme ludique, par exemple le « *tea time* » les enfants avaient le thé, ils simulaient, ça plaisait -- L'assistant n'est pas enseignant ; on demande à l'enseignant d'enseigner la langue, d'être devant sa classe et l'assistant est là pour aider comme ce sont de jeunes habilités aussi. Il apporte sa touche culturelle et de temps en temps il prend la classe. Justement là il doit apporter des gâteaux anglais pour les enfants. Et les enfants aiment ça, ça leur motive ! Ça leur permet de découvrir cette personne étrangère avec sa culture, qui vient avec son accent, qui vient avec sa personnalité
	Qui enseigne la/les LVE?	-- Nous avons un assistant étranger, j'ai oublié de le souligner. Il intervient dans les deux classes des enseignants qui passent l'habilitation en langue créole. Ce sont ces deux classes-là qui ont choisit l'anglais. -- Alors l'espagnol qui est enseigné par un maître G d'origine cubaine qui travaille depuis plusieurs années avec l'établissement. Elle fait partie du personnel municipal. C'est vraiment exceptionnel parce qu'en général les intervenants sont du personnel de l'éducation nationale -- c'est quelqu'un qui vient…une intervenante. Elle n'est pas professeure, le recrutement est fait par le rectorat. Elle intervient aussi au niveau du collège, ce n'est pas une professeure -- Donc nous, nous avons cette dame qui intervient dans trois CM2 et puis nous avons deux CM2 avec une formatrice parce qu'elle intervient…les enseignants sont suivis parce qu'ils préparent leur habilitation en anglais.

	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVE	-- c'est dommage parce que ce sont des enfants qui ont quand même eu deux ans de formation en espagnol, après se retrouver avec une initiation en anglais […]. Là vous voyez qu'il y a un gros problème. -- ça commence à s'améliorer parce qu'apparemment le rectorat commence à prendre conscience qu'il faut aussi enseigner la langue espagnol depuis la 6ème. Mais il n'y a toujours pas suffisamment parce qu'attention hein nous avons quand même six CM2 […] sur les CM1 il y a quatre classes de CM1 qui font de l'espagnol donc c'est à plus de quatre-vingts élèves -- Et au CM2, c'est dommage de passer du coup à l'anglais parce qu'on nous dit que le rectorat ne va pas toujours le faire en 6ème et c'est dommage. Je pense qu'ils vont peut-être retrouver une ou deux classes de 6ème faisant l'espagnol, mais c'est très peu […] C'est une perte parce que les enfants auraient pu continuer, trois années en espagnol -- nous n'avons pas suffisamment d'enseignants habilités et de plus en plus, vous savez, les intervenants le rectorat va les supprimer. Encore cette année, pas mal de postes d'intervenants seront supprimés et on va se retrouver avec les enseignants qui ont l'habilitation -- comme il n'y a pas suffisamment d'enseignants habilités, forcément le temps d'attendre qu'ils se forment etc. ça va prendre du temps -- Mais d'ici quelques années il n'y aura pratiquement plus de vacataires et plus du tout d'assistants. […] Ce qu'il y a de dommage c'est que les assistants apportaient un plus par rapport à leur culture de leur pays. Nous, même si on enseigne la langue, nous restons quand même dans notre culture. Et pour moi, l'enseignement de la langue ça va avec la culture. -- Ceci dit c'est un point de vue budgétaire. Ils n'ont pas suffisamment d'argent pour payer les gens. Mais ils savent que c'est intéressant pour les enfants. Mais ce sont des raisons financières
	<u>Enseignement des LVR</u> Situation actuelle	-- Les enfants sont jeunes, donc c'est toujours à partir d'un projet. On les motive un petit peu et on fait intervenir quelqu'un en créole parce que les enfants savent que les parents prononcent en créole certaines plantes donc tout de suite il y a le lien qui est fait. Ils ne s'aperçoivent même pas que c'est un enseignement de langue qui est fait -- Ce n'est pas un enseignement traditionnel comme au collège avec son calepin, avec son feutre, non. C'est fait avec les noms des plantes, ils entendent les sons, ils font la différence entre le français et le créole, les différences sonores, mais c'est fait autour d'un projet. Et c'est bien fait
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVR	
	Projets autour des langues	-- Le créole c'est toujours autour d'un projet. Donc on a une enseignante et elle a décidé d'enseigner le créole et son projet c'est les plantes médicinales. Donc elle travaille sur le jardin, les plantes médicinales, elle introduit les noms des plantes en créole. Donc elle a choisit comme ça. Et chaque enseignant a son projet, mais le créole s'inscrit toujours dans un projet global ; on n'enseigne pas le

		créole comme ça. -- on a un animateur en langue étrangère. C'est lui qui organise tout ce qui concerne les langues pour notre circonscription : des journées de la langue, les langues européennes -- c'est ma première année dans cette école donc cette année nous n'avons pas eu d'échange scolaire. Je ne pense pas dans cette école qu'il y a eu d'échange linguistique, pas encore. La directrice est partie à la retraite et malheureusement je sais qu'elle voulait mettre en place un projet Comenius mais elle n'a pas eu le temps. -- c'est à penser, les échanges comme ça. Nous ne sommes pas loin de Sainte Lucie donc pourquoi pas ne serait-ce qu'aller une journée, rentrer en contact avec les écoles. C'est vrai, je vais voir avec les enseignants. Comme j'arrive, je n'ai pas encore touché à tout ceci, mais c'est une très bonne idée, effectivement pourquoi pas. -- Il faut que les enseignants soient volontiers aussi, que les parents soient volontiers. C'est quand même un projet assez difficile à mettre en place. C'est très compliqué. Mais on peut le faire. Je pense que dans l'avenir on peut le faire, là c'est ma première année. D'autant que je vous dise que nous ne sommes pas très loin de Sainte Lucie, même en bateau, je pense qu'on peut mettre ça au point. La première chose c'est de rentrer en contact avec une école là-bas. Moi ça ne me pose pas de problème d'aider les enseignants, c'est mon rôle. Je connais d'autres collègues qui l'ont déjà fait donc je peux prendre appui sur eux, donc ce ne serait pas difficile à faire. De toute façon au fur et à mesure de cette première année je vais leur en parler. Vous savez que vous me donnez une très belle idée ! De déjà commencer par une correspondance. -- Là il a fallu préparer le jardin créole, il a fallu travailler avec la pépinière de **X**, ils ont préparé le jardin…c'est vraiment bien fait. Je trouve que c'est formidable
Formation des enseignants		
2	**Situation actuelle**	-- nous avons deux enseignants qui passent l'habilitation en anglais, et puis en créole aussi. Certains sont déjà avancés, d'autres sont sur la partie pratique…il y en a une qui a fait il n'y a pas longtemps -- nous n'avons pas suffisamment d'enseignants habilités -- les enseignants sont suivis parce qu'ils préparent leur habilitation en anglais. Donc il y a les maîtres itinérants en langue étrangère, et elle vient apporter son aide à peu près deux fois dans la semaine. Elle est là pour regarder, apporter son soutien, et puis elle intervient aussi et ça se passe très bien. Donc ça se fait pendant un an le temps que les enseignants préparent cette habilitation, non pas la partie théorique mais la partie pratique. Après il y a un jury qui vient qui regarde, en fin d'année je pense au mois de juin -- pour le créole, nous avons deux enseignants qui sont au CE2 et qui préparent aussi l'habilitation et puis un enseignant qui a fait la demande et son dossier est analysé. Donc lui il n'est pas encore à la partie pratique. Mais nous avons deux qui sont vraiment…le jury devait venir mais malheureusement il y a eu un problème, le jour où il venait il y avait un membre du jury qui manquait. Donc cela

		n'a pas pu se faire. Mais je pense que ça se fera au mois de juin. Donc là cette année c'est la partie pratique et les enseignants sont suivis. Il y a un animateur en langue qui vient voir les enseignants, remettre les choses au point, voir avec les enseignants ce qui marche, vient assister au cours, donner des conseils. C'est quelque chose qui est mis en place par la circonscription, donc qui est géré par l'inspectrice, et qui vient aider les enseignants pour passer cette habilitation. C'est à peu près la même chose que le maître itinérant. Donc les enseignants sont soutenus, aidés, ils ne sont pas lâchés tous seuls. Ils passent une habilitation mais ils sont suivis toute une année. Toute une année on leur donne des conseils niveau pédagogique, aussi sur la technique, sur la façon d'enseigner la langue -- L'habilitation c'est toujours un acte volontiers, il n'y a pas une obligation. Au moins pour l'instant. Quoique pour les nouveaux enseignants, normalement, c'est pratiquement une obligation. Mais pour ceux qui sont là cela fait des années, ça dépend des enseignants qui sont volontiers -- Même les enseignants qui ont plus de vingt ans d'ancienneté et qui auraient pu se dire qu'ils sont plus près de la retraite, ils ont voulu quand même passer l'habilitation en créole.
	Projets de formation	
	Importance de la formation	
Représentation des langues		
3	**Expérience personnelle : LVE**	
	Avis : enseignement LVE à l'école	
	Avis : enseignement du créole à l'école	-- Très bien ! Parce que s'est fait sous forme de projet. Le troisième point de notre projet d'école est langues et cultures régionales. Donc c'est très important ; ça rentre dans le cadre de notre projet. Il y a deux objectifs qui sont des objectifs départementaux du rectorat : maîtrise de la langue et maîtrise des principaux éléments mathématiques. Ensuite chaque école doit choisir son projet et nous nous avons choisit langues et cultures régionales. Donc ça tombe bien ! C'est pourquoi nous mettons pas mal de choses en place autour de cela. […] C'est l'équipe pédagogique qui a choisit ce troisième objectif et c'est parce qu'ils sentent qu'il y a un besoin de mettre son histoire…parce qu'en langues et cultures régionales et il y a l'aspect historique, il y a l'aspect découverte d'une langue -- Bon, ça ne me pose pas de problème. Déjà, les enfants sont très motivés, alors moi je pense que oui. Dès que chaque enseignant choisit un projet, certains peuvent choisir la danse, je ne sais pas, le *bèlè*, enseigner le créole autour de ça. Il faut que chaque enseignant ait son projet et puis voilà. Moi je pense que les enfants vont suivre. On fait la partie historique, l'histoire de sa commune,

		enseigner la langue créole autour de ça. Autour de la forêt, le nom des arbres et tout ça. Non, les enfants sont motivés. Je pense qu'ils sont très intéressés et l'essentiel c'est ne pas enseigner une langue pour enseigner une langue. Ils sont petits, donc c'est toujours passer par un fil conducteur pour amener l'enfant petit à petit à comprendre que bon…nos parents parlaient créole, ils avaient ça, c'était un avantage donc ça permettait de transmettre certains patrimoines, certaines valeurs. Le créole permet de transmettre beaucoup de choses qu'on ne veut pas oublier. Donc en même temps, c'est aussi l'occasion de parler de la culture et aussi interroger les anciens qui peuvent parler des choses, de l'utilisation des plantes médicinales, voilà. Donc les enfants sont à l'écoute. Ils sont intéressés. C'est une façon aussi pour que l'école soit intégrée dans la société. Même les grands-parents peuvent venir parler hein.
	Expérience personnelle : créole	-- Alors, moi j'ai eu quand même quelques formations avec des universitaires où le créole commençait justement à émerger, on commençait à parler, d'introduire le créole à l'université…avec Monsieur B. J'ai eu d'ailleurs quelques cours de créole avec lui, avec des universitaires, ils mettaient en place à ce moment-là à l'université l'enseignement du créole. J'ai vu le commencement. J'ai eu une formation – je ne peux pas dire que je ne l'ai pas eu – j'ai eu une formation. A l'époque c'était des chansons en créole, on était parti de là. Justement, dans certaines chansons de Jocelyne Béroard il y avait des expressions en créole très anciennes donc on avait des parties à étudier, décrypter, essayer de traduire en français, de voir un petit peu des expressions en créole qui étaient difficile à traduire, des choses que parfois on ne peut pas traduire en français. Et puis, on avait des sonorités différentes, la grammaire, et justement c'est depuis là que j'ai compris qu'il fallait toujours commencer l'enseignement d'une langue autour d'un projet. Là vraiment moi j'étais intéressé. Donc c'est vrai que je n'ai pas de souci avec ça parce que j'ai très tôt appris et j'ai très tôt…j'ai vu les débuts, j'ai eu la formation donc je connais. Maintenant ça a évolué. Il y a des écoles qui l'enseignent, on voit le créole écrit etc. Donc, j'ai connu les enseignants ressources qui étaient motivés pour l'enseignement de la langue, qui ont mis en place l'enseignement de la langue. Les diplômes n'existaient pas, le CAPES n'existait pas. -- Bon, c'est vrai que les parents nous parlaient surtout en français et le créole était utilisé surtout pour les injonctions, vraiment quand les parents étaient fâchés ils pouvaient lancer deux trois mots en créole. Mais c'est vrai que ma génération, en général les parents…bon…ne nous parlaient pas trop créole. Entre eux, ils parlaient créole. Nous, on écoutait bien sûr, mais quand il y avait un dialogue parent-enfant c'était surtout en français. On nous obligeait à parler français. C'était comme ça. Parle français. Donc nous, on ne pouvait pas s'adresser à un parent en créole. Ça c'était un grand interdit. C'était interdit. Ça c'était impossible pour nous de le faire ! De toute façon on aurait même pas essayé, on aurait reçu quelque chose ! (*Il rit*) C'est vrai que…je peux dire que c'était quand même difficile de communiquer avec les parents. C'était interdit à la maison mais alors arriver à la cours ! Avec les copains on s'adonnait à parler créole ! Bon dieu c'était notre parler principal ! Dans la cours de récréation le français…ah non…c'était réservé pour….justement c'est dommage parce qu'on donnait au français le côté sérieux et le côté je dirais plus loisir, plaisir, c'était le créole. Le côté académique, tout ce qui était académique, tout ce qui était officiel, c'était le français. On faisait bien la différence. C'est dommage. On ne regardait pas le créole comme quelque chose qui pouvait apporter une culture, des connaissances. -- Ah non, ah non. Les enseignants, c'était impossible ! […]Bon, ils disaient « parlez français. Arrêtez de parler créole ». C'était souvent ça. Même dans la cours de récréation, certains qui passaient à côté de nous disaient « arrêter de parler créole ». C'était ça. J'ai connu ça. Donc on parlait en cachet. Dès qu'un enseignant passait on arrêtait de parler. Maintenant les enfants sont dans la cours, ils parlent comme ils veulent hein, nous on n'intervient pas. Mais c'est vrai qu'avant, dès qu'un professeur passait « arrêtez de parler créole ! Parlez français un peu ». On était repris à l'ordre. Les enseignants qui parlaient créole nous empêchaient de parler créole « arrêtez de parler créole. Vous allez parler créole à la maison ». […] [Au collège], disons que les professeurs ne nous interdisaient

		pas parce que là forcément on grandissait donc on pouvait parler créole, ils ne disaient rien, ils passaient à côté, il n'y avait pas ces remarques-là. Mais, au niveau des cours, tout était en français. Il n'était pas question d'intervenir en créole, tout était en français. Pas question non plus d'avoir un dialogue avec un enseignant en créole hein. Certains enseignants…il y en avait quand même hein, je ne peux pas dire que c'était cent pour cent. Il y avait toujours des enseignants récalcitrants qui introduisaient parfois une poésie en créole, qui mettaient parfois des textes qu'on lisait en créole. Il y en avait quand même, des enseignants qui ont voulu mettre une touche créole, surtout en littérature, qui introduisaient parfois un peu de créole, qui nous expliquaient des mots. On était content ! Pendant que l'enseignant parlait on était là heureux. On trouvait ça bizarre, on demandait à l'enseignant de répéter. L'enseignant qui parle créole c'était bizarre, on écoutait l'accent. C'était tellement extraordinaire, c'était surprenant. Maintenant les enfants s'adressent même à nous en créole. Les choses ont bien changé !
	Représentation du créole	-- Le créole n'est plus la langue loisir, la langue de plaisir, la langue où on peut injurier, la langue spontanée, la langue des représailles. C'est autre chose. Maintenant c'est la langue qui apporte des connaissances, la langue qui a une histoire, la langue qui nous lie aussi avec les anciens, beaucoup de choses. Ici nous recevons des enfants qui parlent toutes sortes de langues : allemand, anglais, français. Parfois les enfants parlent entre eux : espagnol, anglais et ne nous choque pas. Les camarades non plus. Ils sont exposés à des langues différentes, ils sont habitués, pour eux c'est normal, ceux qui parlent une autre langue. En plus ils ont l'anglais à l'école, ils ont un intervenant en espagnol, donc pour eux c'est normal. C'est une école multilingue, multiculturelle. Maintenant ça porte fruit le travaille sur les langues. Et plus il y aura des enseignants qui seront formés mieux ce sera. On sent que les enfants sont plus à l'aise avec les langues. Moi je pense que les trois langues – anglais, espagnol, créole – devraient être enseignées. On vit dans un bassin caribéen, on devrait enseigner systématiquement les trois langues. Chez nous, j'ai parfois l'impression que nous sommes en avance par rapport à d'autres établissements. Je dis parfois que j'ai eu de la chance parce que j'ai travaillé dans des écoles où il y avait des élèves qui venaient d'ailleurs et qui parlaient des langues différentes. J'ai travaillé au Terres Sainville, où on avait des enfants haïtiens, saint luciens, hispanophones etc. Donc on avait aussi des parents qui parlaient des langues étrangères. On entendait des enfants parler parfois entre eux dans leur langue. Donc enseigner les langues étrangères me semble normal.

Thème		Ecole élémentaire N°2 (publique)
Les langues à l'école		
1	**<u>Enseignement des LVE</u>** **Situation actuelle**	-- depuis douze ans dans cette école, on enseigne des langues. On a commencé par l'anglais. Il n'y avait pas beaucoup de classes qui faisaient de l'anglais mais il y avait toujours une à deux classes et depuis d'année en année on est arrivé à faire que maintenant toutes les classes depuis le CP jusqu'au CM2, les enfants font une langue. -- Nous sommes restés donc quatre ans à faire de l'espagnol et cette année comme nous avons un maître-ressource anglais nous allons essayer de faire une classe espagnol, une classe anglais. C'est-à-dire dans chaque niveau, un CP espagnol, un CP anglais, un CE1 espagnol, un CE1 anglais jusqu'au CM2 cette année -- cette année, je vous dis, pour la première fois on est quand même content parce qu'on aura les deux langues. On aura les deux langues et les enfants vont monter dans leur langue. Ceux qui ont commencé espagnol vont arriver en espagnol. Ceux qui ont commencé anglais vont arriver en anglais -- Et même nous avons un maitre ressource, parce que pour des heures supplémentaires, on va sélectionner les enfants en espagnol qui seront en accompagnement éducatif anglais. […]Donc ils auront les deux langues. […] l'an dernier nous avons fait l'expérience. On n'avait qu'espagnol l'an dernier et le soir, tous les lundis soir, deux fois par semaine, ce maître-là prenait les élèves de CM2 espagnol et ils ont fait les deux langues depuis l'an dernier. Donc ils sont allés en sixième avec les deux langues
	Choix de l'enseignement des langues **Et** **Choix des langues enseignées**	-- au fur et à mesure nous avons eu des maîtres qui avaient des licences en espagnol et l'espagnol avait pris la place de l'anglais et cette année, on est quand même content parce qu'on a les deux langues. -- Parce que les maîtres avaient les compétences. Bien sûr, on a déjà la compétence d'espagnol, on préfère enseigner l'espagnol -- [[Pour le créole]] C'est le choix des enseignants parce que ce sont des enseignants qui sont jeunes qui ont fait ça lors de leur formation et qui ont voulu continuer avec leurs élèves voilà
	Temps d'enseignement et types d'activités	
	Qui enseigne la/les LVE?	-- nous avons deux maîtres qui sont habilités, qui ont l'habilitation et pour ceux qui ne sont pas habilités, nous avons un professeur de collège qui vient enseigner les langues surtout pour les CM1 -- on a un prof du collège qui vient, qui dispense les cours d'espagnol.
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVE	

	<u>Enseignement des LVR</u> **Situation actuelle**	-- nous aussi, nous faisons déjà le créole ici. Nous avons deux maîtres, trois maîtres qui enseignent la langue régionale, le créole. Trois maîtres : nous avons un maître au CP, un maître au CE1, un maître au CE2 […] Depuis quatre ans et ce sont des maitres qui sont habilités
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVR	
	Projets autour des langues	-- On n'a jamais fait de voyage. On a quand même accueilli, je ne me souviens plus de quelle année, mais on a accueilli une classe de Sainte Lucie et par contre on fait toujours la journée des langues. C'est-à-dire on participe toujours à la journée des langues puisque chaque année on a la journée des langues, donc on fait une manifestation avec les enfants du CP au CM2 autour des langues. -- à l'époque on n'avait pas de correspondance mais bon comme on avait une coordinatrice qui faisait des échanges, on avait fait un échange avec Sainte Lucie. Les enfants étaient venus passer une semaine en Martinique et on les avait accueillis dans notre école -- Parce qu'on n'a pas trop contact avec les classes anglophones, tu sais on n'a pas…on aurait bien aimé avoir des contacts parce que justement à part ce après ce contact avec Sainte Lucie, on a essayé de voir si les écoles pouvaient correspondre mais on a vu que c'était difficile. Donc je ne sais pas. Faudrait qu'il y ait quelqu'un ou je ne sais pas qui puisse nous donner ce petit lien qui ferait qu'on correspondrait avec des écoles anglophones -- Je pense qu'il y a des collègues qui seraient preneurs de faire parce que nous avons des échanges avec une école de la France métropolitaine mais bon français ! Français ! Mais on n'a pas d'échange avec des anglophones. Je pense que dans mon école, il y aurait eu vraiment des collègues preneurs dans ce sens-là -- Déjà je vais déjà quand même poser la question ce soir parce que j'ai réunion ce soir. Je vais déjà demander s'il y a des collègues qui sont preneurs.
Formation des enseignants		
2	**Situation actuelle**	-- nous avons deux maîtres qui sont habilités -- tous ceux qui sont habilités ont soit une licence d'anglais, ou une licence d'espagnol… et puis ceux qui n'ont pas d'habilitation mais qui ont une licence, pas de licence de langue mais de mathématique ou autre chose
	Projets de formation	
	Importance de la formation	
Représentation des langues		

3	**Expérience personnelle : LVE**	
	Avis : enseignement LVE à l'école	-- Moi je me dis qu'il faut parler toutes les langues que ce soit créole, espagnol, anglais, italien, enfin moi je suis pour les langues, je me dis que c'est une ouverture d'esprit quand on parle plusieurs langues.
	Avis : enseignement du créole à l'école	-- Moi je dis que ce serait formidable hein parce qu'on a des enfants qui ont un potentiel naturel, il y a des enfants aussi qui…bon il faut passer par là hein pour leur dire euh bon…je ne sais pas…dernièrement je voyais des enfants il y a des p'tits mots qu'ils ne connaissent pas mais peut-être que s'ils savaient des petits mots en créole et qu'on avait remis le petit mot en français à côté peut-être que le vocabulaire aurait hein parce qu'on dit que les enfants n'ont pas de vocabulaire alors peut-être qu'en remettant ce petit vocabulaire créole et en mettant le mot français, anglais, espagnol qui va à côté, peut-être que ça va enrichir la langue hein. A partir de ça on va pouvoir enrichir le vocabulaire -- Mais je pense que les gens sont quand même de moins en moins fermés par rapport au créole, je pense ; parce qu'avant c'est vrai que même quand on parlait créole dans la classe les parents montaient sur les grands chevaux maintenant non. Je pense que ça vient, ça vient -- C'est une très bonne chose. Parce que pour les enfants si on a je ne sais pas moi, si on a dit ce mot là en créole et on a dit à l'enfant en français […] dans sa tête il sait de quoi on parle ! Mais quand on lui a jamais rien dit en créole et on lui dit le mot en français […] pour lui il a entendu mais le mot n'est pas resté. Et le créole c'est quand même imagé ! Quand on lui dit un truc il garde l'image dans sa tête, tu vois ?! Donc cette image-là ça peut servir en français, en anglais en espagnol
	Expérience personnelle : créole	-- Ah ma scolarité à moi ?! Non je n'ai pas fait de créole du tout hein ! Allez, à mon époque c'était interdit. Euh on n'avait pas le droit de parler créole dans la cour, euh non à mon époque c'était vraiment … pas de créole, pas de créole, *pas de créole* ! -- c'est vrai qu'à la maison on ne parle pas non plus trop souvent le créole. Mais bon, j'entendais quand même mes parents parler créole. Et puis, on savait parler créole. Et puis quand on est…vous savez à l'époque , c'est pas comme avant, nous on n'était pas devant la télé, on était toujours en groupe avec nos cousins, cousines et des gens du quartier avec qui on parlait créole, on allait dans les bois, on parlait créole. Donc on n'avait pas d'appréhension avec cette langue là c'est-à-dire qu'on savait que quand on était…quand on allait à l'école, on ne pouvait pas parler cette langue-là. C'est tout. Mais entre nous, entre enfants, je me souviens on parlait créole hein. C'était naturel, voilà. Pour nous c'était naturel de parler créole. Surtout que nos grands-parents parlaient créole, ma grand-mère parlait créole. Donc on n'avait pas, c'était pas euh…non. C'est l'interdit qu'on avait à l'école c'est tout. Je ne pense pas que j'ai été traumatisé pourtant, non. Non je ne pense pas, parce que moi la seule chose c'est que quand j'ai élevé mes enfants j'ai vu que mes enfants ne parlaient pas créole, ils parlaient créole mais c'était pas créole parce que… on sait parler créole mais les enfants mélangent français et créole. Chaque fois je dis « *mè non sé pa konsa yo ka di sa. Sé tèl mannyè yo ka di sa* » jusqu'à maintenant les enfants…c'est vrai que je trouve que le créole des enfants de maintenant ce n'est pas celui que je connais, « le bon » (*elle rit*) parce que celui que je connais c'est le bon (*elle rit*). Ça a évolué, ça s'est francisé, on a mis du français là-

		dedans, ce n'est pas encore ça. C'est pas ça ! (*elle rit*)
	Représentation du créole	-- Bon vous savez que j'ai un certain âge (*elle rit*) et avant on nous disait de ne pas parler créole. Même dans nos familles, il ne fallait pas parler créole mais maintenant quand les enfants parlent créole dans la cours et qu'ils me voient, ils sont (*expression craintive visage*). Je leur dit : « Non, non. On peut parler créole. C'est une langue. C'est notre langue à nous ». Alors ça me fait tout drôle des fois, mais les enfants n'ont pas encore bien senti que *lang tala fok nou palé'y osi*. Voilà). Il y a toujours ce petit truc-là ; des parents disant que si les enfants parlent le créole, ils ne vont pas arriver à parler le français, à écrire le français correctement. Il y a toujours ça au niveau des parents. Il y a toujours ça. Mais bon je pense qu'il y a du bon travail qui se fait en Martinique et qu'au fur et à mesure, voilà, ça va se faire. Ca va rentrer dans les mœurs, et puis voilà. […] Moi, j'ai un petit-fils, je lui parle créole. Je lui parle créole, il ne sait pas encore parler mais je lui parle créole. Je me dis qu'il faut connaître cette langue-là, ce serait dommage qu'on ne soit plus là et que cette langue-là disparaisse quoi !

Thème		**Ecole élémentaire N°3 (publique)**
Les langues à l'école		
1	**<u>Enseignement des LVE</u>** **Situation actuelle**	-- L'an dernier il y avait la présence d'une assistante en langues qui venait dans deux classes. Alors cette assistante venait en CM1 et elle venait également dans le CM1/CM2. A côté de ça il y avait des enseignants qu'on appelle des MILVE, des Maîtres itinérants en langue vivante étrangère, qui venaient aussi dans deux autres classes. Donc cette MILVE venait au CE1/CE2 et dans une autre classe…j'ai oublié je vous avoue. Enfin, il y avait aussi une enseignante qui avait son habilitation, qui faisait de l'anglais pour sa classe et un CE1, donc elle faisait pour sa classe au CM2 et également pour un CE1. -- cette année on n'a plus la présence des assistants donc on a la présence de la MILVE. Alors, l'enseignante qui faisait l'anglais fait toujours anglais pour sa classe, […] et on a aussi toujours la MILVE qui vient dans plusieurs classes dont le CM1, elle est aussi en CE1/CE2 et également en CM1/CM2. Donc elle a trois classes. [En plus] de l'enseignante volontaire qui fait anglais
	Choix de l'enseignement des langues **Et** **Choix des langues enseignées**	-- Parce qu'en général, on essaie de faire les langues qui vont être enseignées au collège. A une époque le collège avait une section Allemand une section Allemande on va dire et euh…mon école faisait de l'allemand. A la fermeture de la section le projet s'est arrêté mais je sais que c'est un enseignant du collège qui le faisait -- Si le collège avait une section russe on ferait russe aussi, c'est par rapport au projet du collège on essaie d'établir un sur le leur. Bon, l'anglais c'est quasiment…bon on va dire obligatoire donc on fait d'office mais si le collège ajoute une deuxième ou une troisième langue, on peut, à partir de là, faire aussi.

	Temps d'enseignement et types d'activités	
	Qui enseigne la/les LVE?	-- Alors, l'enseignante qui faisait l'anglais fait toujours anglais pour sa classe, […] et on a aussi toujours la MILVE qui vient dans plusieurs classes donc le CM1, elle est aussi en CE1/CE2 et également en CM1/CM2.
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVE	-- Je pense qu'il faut…ce qui manque à l'école c'est les voyage linguistiques je pense pour avoir la prononciation parfaite, pour avoir…je sais pas euh…(*pause de quelques secondes où elle est pensive*) il manque un p'tit…le petit plus d'un voyage linguistique pour entendre le parler au quotidien mais sinon je pense que l'enseignement de base reste quand même convenable.
	<u>Enseignement des LVR</u> **Situation actuelle**	-- On avait une enseignante aussi qui faisait créole parce qu'elle avait passé son habilitation en créole -- Donc c'était une enseignante qui faisait pour ses élèves langue vivante régionale. Elle a passé son habilitation et elle l'a eu -- Madame O fait toujours créole pour sa classe. Elle a un projet, parce que c'est langue *et* culture régionales, elle a un projet *bèlè* c'est culturel…la partie *bèlè* c'est la partie culturelle qu'elle a avec sa classe
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVR	
	Projets autour des langues	-- Non [pas de projet autour des langues]. Mais peut-être pour l'année prochaine. Certains enseignants veulent se lancer déjà en espagnol. S'ils restent sur l'école ils le feront, s'ils ne restent pas… -- Non, on n'a pas ce type de projet [voyage linguistique], pas dans l'immédiat non -- je vais vous avouer que l'année prochaine c'est moi qui vais faire de l'espagnol. J'en ai parlé déjà aux collègues et ça ne dérangeait personne et vu qu'au collège maintenant, le collège qui nous reçoit qui reçoit nos élèves, ils font de l'espagnol donc ce sera intéressant d'avoir euh déjà des bases de l'espagnol
Formation des enseignants		
2	**Situation actuelle**	-- En anglais il n'y a qu'une enseignante qui est habilitée -- Il y a une enseignante habilitée [en créole] -- les enseignants qui reçoivent le maitre, la maîtresse…c'est un maître itinérant en anglais, ces enseignants sont censés au fur et à mesure, prendre la classe. Donc elle commence…le maître itinérant commence les premiers jours et au fur et à mesure l'enseignante prend sa classe. Donc ces enseignants-là sont censés passer en fin d'année, en fin de période on va dire l'habilitation définitive -- C'est pour nous montrer comment on fait et puis aider l'enseignante à…parce que l'apprentissage en anglais c'est un enseignement un

		peu particulier, donc elle met les premières bases. Et après donc c'est l'enseignante qui prendra sa classe puisque l'enseignante est censée être [formée] dans la langue -- moi je passe l'habilitation cette année en créole
	Projets de formation	
	Importance de la formation	
Représentation des langues		
3	**Expérience personnelle : LVE**	-- alors, jusqu'au bac, l'espagnol -- On a commencé [l'espagnol] en quatrième jusqu'au bac. Après ça s'est arrêté là. Ensuite j'ai continué l'anglais puisqu'il y avait toujours une option en anglais même à l'université, je prenais l'option anglais, et puis il y a quelques années j'ai redécouverte l'espagnol par les voyages et je me suis lancée toute seule avec les méthodes, voilà. C'est tout ce qu'il y a comme expérience en langue étrangère -- quand je me suis remise à parler espagnol…je suis allée en voyage, j'ai du parler espagnol et les gens qui étaient avec moi me disaient « toi qui t'es arrêtée au bac tu as des bonnes bases ». Ca veut dire que l'enseignement qu'on m'avait donné à l'école pouvait suffire pour au moins avoir une conversation, pour au moins se débrouiller dans le pays. Donc ça veut dire que les bases qu'on nous donne à l'école restent quand même suffisantes. Alors, pas suffisantes pour être interprète (*elle rit*) mais suffisantes pour se faire comprendre. -- Et je me rappelle l'époque où j'étais au collège -au lycée, c'était au lycée- au lycée il y avait des assistantes en anglais ou en espagnol qui venaient et donnait la possibilité aux enfants, ce qu'on ne fait plus là maintenant, de faire venir l'assistante. L'assistante dormait chez les élèves. Et je me rappelle que chez moi il y avait une assistante qui était venue en espagnol ; elle venait de [*région d'Espagne*] et elle était venue passer un weekend et elle parlait qu'espagnol ! Donc c'était quand même intéressant. Je ne sais pas si on fait ça toujours si ça existe, c'est possible si ça existe cette possibilité toujours, mais je trouve que c'était vraiment une expérience intéressante. Toute une journée d'espagnol ! Elle, elle parlait, bon on entendait l'espagnol, on essayait de parler français, on essayait de parler l'espagnol mais on y arrivait pas parce que c'était quand même on était quand même au lycée, mais elle, elle entendait le français donc ça lui servait aussi donc c'était quand même une expérience quand même ! Et quel que soit l'enfant hein, on ne nous choisissait pas par rapport à notre catégorie sociale hein. On demandait qui était volontaire et tout le monde pouvait être volontaire même celui qui…c'était des élèves volontaires. C'était quand même une expérience assez riche.
	Avis : enseignement LVE à l'école	-- je ne suis pour l'anglais mais je pense qu'on peut enseigner aussi d'autres langues. C'est pour ça que je me lance dans l'espagnol parce que je pense que plus on en parle mieux on arrive à…mieux on arrive à les comprendre quand on pratique plusieurs langues. Je ne sais pas si j'ai un avis dessus…

	Avis : enseignement du créole à l'école	-- Ce serait une très bonne chose parce que ça allait éviter les créolismes eh parce que je pense que quand on sait parler convenablement les deux langues une langue eh forcément ça aide pour apprendre l'autre. Et puis, moi je ne vois pas d'inconvénient parce que moi je passe l'habilitation cette année en créole
	Expérience personnelle : créole	-- Alors, déjà à l'école on n'en parlait pas parce que c'était à l'époque où on n'avait pas le vraiment droit de parler créole à l'école hein. En milieu familial on n'en parlait pas non plus parce qu'on considérait que ce n'était pas…qu'il fallait parler français et je me rappelle même à l'époque il y a eu des débats sur le créole à l'école, j'étais encore jeune, ma mère était complètement contre parce qu'elle trouvait que c'était pas ce qu'on devait apprendre aux enfants. Pour elle il fallait apprendre le français. Alors quand je suis arrivée à l'IUFM on nous a il y avait une option créole. Je me suis lancée dedans parce que tout le monde rigolait quand je parlais créole donc je me suis dit bon on va rentrer….j'ai pris cette option et ce n'était plus une option. Avant de parler, c'était pas vraiment le « parler créole » c'était plutôt la culture. Ensuite, il y a peut-être trois ans de ça, on n'en parlait plus on avait finit avec ça jusqu'à l'an dernier…non…avant l'an dernier il y a deux ans, où euh…je me suis dit pourquoi ne pas faire l'habilitation provisoire et je me suis lancée et puis il y a eu une opportunité. C'était l'opportunité d'écrire le créole par des conseillers pédagogiques de créole donc ils faisaient de…comment dire ça…des cours d'apprentissage du créole à la maison de la culture donc je me suis dit je ne sais pas…je ne sais pas si je suis très bonne dans l'écriture en tout cas je me suis beaucoup améliorée dans le parler. Je parle pas créole-français (*elle rit*). J'essaie de parler créole. Quand je parle créole, je parle créole. Et puis cette année l'an dernier j'avais commencé à passer l'habilitation avec une classe, j'essayais de valider mon habilitation mais je n'ai pas pu aller jusqu'au bout parce que j'étais débordée mais cette année je vais finir avec une classe si j'arrive à boucler mon projet. Pour l'instant je ne sais pas… -- Oui, parce qu'on m'avait dit que je parlais créole comme une blanche ! -- Et je n'aimais pas ça surtout que je savais que chez moi je pouvais parler créole mais vraiment comme…parce que je vous dis franchement que quand on parlait créole on évitait de le faire devant les parents parce que les parents trouvaient que c'était pas que c'était pas….c'était pas bon ! -- Avec les copains ! Avec les copains de classe!…mais ce n'était pas le créole que parle mes parents. Et là maintenant c'est difficile de parler créole avec ses parents je sais pas eh…c'est pas quelque chose…ma mère peut parler créole mais elle ne s'adresse pas à moi en créole. Je ne m'adresse pas à ma mère en créole. Je parle créole mais je ne m'adresse pas à ma mère en créole. Parce que c'est pas […] Alors je vous disais à une période c'était mal vu de parler créole et maman, ma mère elle est restée ancrée dans cette histoire de on-ne-parle-pas-créole et automatiquement nous aussi, puisque même entre sœurs nous ne parlons pas créole. Même entre frères et sœurs. -- Maintenant je me rends compte que je suis à l'aise en créole eh ! Il fallait simplement le p'tit déclic pour faciliter parce que quand nous on parlait créole à l'école. Des fois on nous parlait créole parce que l'enseignant nous gueulait dessus en créole, mais c'était pas vraiment parler créole, c'était des réprimandes en créole. Qu'on parle en créole ce n'était pas bien, mais eux ils pouvaient nous réprimander en créole !
	Représentation du créole	-- Et euh pour moi ça reste quand même une langue maternelle parce que c'est la langue de notre pays, c'est la langue de ma mère, elle ne nous parlait pas en créole mais ça reste quand même sa langue. -- Patrimoine…ça fait partie de quelque chose qui m'appartient ! Je ne sais pas ! Je ne peux pas aller plus loin que ça c'est…c'est voilà

		c'est quelque chose qui nous appartient. La langue créole c'est à personne d'autre, y a que notre pays, c'est mon créole, c'est quelque chose qui m'appartient ! Et je peux vous avouer que cela me dérange lorsque j'entends les métros parler créole (*Elle dit en riant*) je me dis mais qu'est-ce qui leur arrive ils parlent créole! (*Elle rit pleinement*) Non, c'est vrai (*Elle rit*). C'est quelque chose qui nous est propre alors même si on ne on ne le parle pas tout le temps mais…on revient à la langue maternelle, même si on ne la parle pas, on sait la parler, c'est en nous, c'est quelque chose qui est pratiquement innée…pas forcément parce qu'on l'apprend aux enfants mais je sais pas…je me dis que *sé ta nou* ! Ca y est ! J'ai repris le slogan de…

Thème		**Ecole primaire N°1 (privée)**
Les langues à l'école		
1	**<u>Enseignement des LVE</u>** **Situation actuelle**	-- nous avons eu l'expérience de l'anglais depuis fort longtemps, […] depuis plus de vingt ans. Nous faisons l'apprentissage de l'anglais depuis la petite section maternelle.
	Choix de l'enseignement des langues **Et** **Choix des langues enseignées**	-- Parce que nous avons jugé qu'il était bon, nécessaire d'enseigner les langues dès cet âge, le plus jeune âge. Cela bien sûr à partir de recherches qui ont été faites eh, nous n'avons pas tiré ça de notre chapeau, mais on s'en est inspiré et c'est vrai qu'on était d'accord avec et qu'on avait la possibilité de
	Temps d'enseignement et types d'activités	-- l'enseignement de l'anglais et l'apprentissage se déroule sur le temps scolaire tandis que l'espagnol se faisait en interclasse. Enfin, comme la quasi-totalité des élèves restaient entre midi et deux, restaient en interclasse, quasiment tout le monde allaient en espagnol -- chacune de nos classes a au moins une heure et demie d'enseignement d'une langue étrangère –actuellement c'est l'anglais- par semaine -- Quand il y a un groupe en anglais, il y a un autre en informatique, et il y a un autre pris en charge par l'enseignant. Il y a un roulement qui se fait en raison d'une demi-heure d'enseignement de chacune des matières par groupe. Alors, c'est beaucoup plus intensif je dirais, et puis bon, les résultats, à notre avis, sont beaucoup plus…sont meilleurs. Parce que, pendant une demi-heure, si on a dix élèves, à notre avis on travaille beaucoup plus sérieusement, beaucoup plus intensivement que si on en a trente pendant une heure et demie.

	Qui enseigne la/les LVE?	-- alors on a eu des expériences différentes : l'apprentissage par des enseignants, comme le préconisait l'Education Nationale, par des enseignants du lycée. Nous n'avions pas été pas été satisfaits parce qu'il y avait, si vous voulez, nous avions considéré que l'enseignement des langues en primaire ne pouvait pas être la copie conforme de ce que c'était en lycée et au collège, parce que l'approche est différente. -- Ensuite on a fait appel à une structure qui enseignait en dehors du cadre de l'école, qui enseignait l'anglais aux plus jeunes. Donc, à partir de cela, nous avons vu comment ils travaillaient, quels étaient les supports didactiques etc. qui étaient mis en place, et donc on a préféré choisir, opter pour cet enseignement-là. Jusqu'à aujourd'hui c'est la formule que nous utilisons […] donc aujourd'hui on fait appel à l'intervenant dès la petite section. Donc ça c'est pour l'enseignement de l'anglais -- On a eu l'expérience en espagnol aussi qui était géré par des parents d'élèves qui s'étaient proposés…alors, des parents d'élèves d'origine hispanophone. Elles étaient à l'époque trois.
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVE	-- j'avais assisté à une présentation du programme Erasmus et en fait je trouve ça un peu rebutant presque parce que, même s'il y a des structures qui aident à mettre en place ces échanges, au départ ça repousse un peu parce que…bon, j'en ai parlé aux enseignants qui m'ont dit « Oui mais bon, on ne va pas s'embarquer dans des paperasseries administratives ». Et donc, c'est vrai que le dossier en lui-même est suffisamment costaud pour que ça rebute, ça repousse. Et c'est dommage, parce qu'il y a, par ce biais-là je pense, de nombreux échanges qui pourraient se faire, des expériences très, très enrichissants. Mais bon…[la démarche administrative] elle est très, très lourde. Donc ça repousse un peu -- Et puis les moyens ne sont plus les mêmes par rapport à avant ; ce qui fait qu'on fait avec ce qu'on a, on fait ce qu'on peut mais il n'y a plus cette effervescence, une espèce de vie qui faisait qu'il y avait toujours quelque chose qui se passait
	<u>Enseignement des LVR</u> Situation actuelle	-- pas d'expérience en créole […] je dis malheureusement parce qu'à la base, [l'école] a été crée justement pour venir en aide à des élèves en difficulté, et notamment en difficulté langagière. C'est-à-dire que les enfants qui ne rentraient pas dans les apprentissages à partir du français. Les profs qui intervenaient à l'origine de [l'école], intervenaient en créole. Donc, il y avait des cours qui étaient dispensés en créole, que ce soit les cours de français ou des cours de mathématiques etc. la langue utilisée était le créole. Ici à [l'école] primaire, depuis [nom de l'école] a évolué. Alors, il n'y a plus autant l'utilisation du créole comme langue véhiculant les apprentissages. On le parle encore, mais de moins en moins. Et puis, au niveau de [l'école] primaire qui est beaucoup moins ancienne que la maison mère, du lycée […], nous n'avons pas eu, jusqu'à aujourd'hui, je dirais, l'obligation de nous exprimer en créole parce que les élèves que nous avions au début ils ne nous comprenaient pas. Peut-être qu'on privilégie le grand groupe. Peut-être qu'à l'intérieur du grand groupe il y a certains élèves qui nécessiteraient peut-être pas un enseignement en créole, mais qui nécessiteraient le fait de passer par le créole pour qu'ils puissent comprendre et avoir accès à un certain nombre de […] au niveau des apprentissages. Mais, nous n'avons pas fait, nous ne faisons pas. […] Alors, cela dit, ça nous arrive de parler créole aux élèves. Mais ce n'est pas très, très fréquent.

	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVR	
	Projets autour des langues	-- nous avons d'autres expériences comme par exemple la semaine des langues. Au cours de la semaine des langues nous faisons des activités consacrées à une langue étrangère. Donc ça peut être l'anglais, mais ça peut être aussi d'autres langues. Je me souviens qu'on avait traduit des poèmes en différentes langues, on avait fait des petits déjeuners anglais, américain, italiens…donc il y a ça…et puis aussi la connaissance de l'autre, de sa culture. Ce n'est pas seulement au niveau de la langue. Tout au moins durant cette semaine de la langue. Et puis, nous avons eu des contacts aussi avec d'autres groupes, notamment un contact qui m'avait marqué, c'était la Dominique […]. Nos élèves étaient partis là-bas aussi et puis il y avait un groupe qui était venu ici. -- [une expérience] très, très, très enrichissant. Non seulement au niveau des élèves parce que bon les parents aussi étaient impliqués, pour les enseignants mais aussi pour l'école. Parce qu'il y avait des échanges qui se faisaient et des actions qui étaient menées au sein de l'école pour correspondre avec *l'école* de S[] et non pas seulement une classe. -- j'ai beaucoup moins de temps à consacrer à l'école, à l'organisation pédagogique mais aussi à la dynamique au sein de l'école, parce que j'ai ma classe trois jours par semaine, trois jours sur quatre. Et donc, le jour que j'ai pour […] au niveau de l'école, c'est de l'administratif que je fais. Et je n'ai pas trop de temps pour des projets, pour mettre en place des projets de ce type-là. -- Il faut que je fasse un choix. J'ai l'impression de saupoudrage, c'est-à-dire je fais un petit peu là, je fais un petit peu là, pris par le temps, pris par autre chose, enfin bon. Et je suis enseignant avant tout. Donc, je vais retourner à ma classe et m'y consacrer et peut-être mettre en place un projet à ce niveau-là
Formation des enseignants		
2	**Situation actuelle**	-- Bien qu'il y a une démarche qui est en cours pour qu'il y ait au moins deux enseignants qui dispensent, par un système d'éclatement, qui dispensent l'anglais […] Mais ce sont des enseignants qui ont côtoyé de près la langue - elles ont je pense un DEUG ou quelque chose comme ça – et qui souhaitent enseigner. Maintenant, pour enseigner l'anglais au cours élémentaire il faut une habilitation -- Pour l'instant elles ne l'en ont pas [l'habilitation]. Mais ce sont des enseignants qui ont allongé une formation initiale.
	Projets de formation	-- Mais elles sont allées une fois, enfin, au moins une d'entre elles est allée une fois, ça n'a pas marché. Je pense qu'elle va renouveler la démarche. C'est aussi à considérer
	Importance de la formation	-- A mon niveau pour une raison simple eh : c'est que bon, le créole, si on l'utilise comme outil, il faut que l'enseignant soit formé. C'est-à-dire, ce n'est pas tout de parler en créole, il faut quand même qu'il ait un minimum de formation pour que non seulement on puisse l'enseigner mais aussi qu'on puisse s'en servir pour faire passer les apprentissages -- Parce que bon celles qui ne vont pas [à l'habilitation] c'est bien pour cela qu'on fait appel à un intervenant de l'extérieur -- à partir du moment où ces enseignants auront l'habilitation, l'organisation va suivre. Pour l'instant elles ne l'en ont pas.

Représentation des langues		
3	**Expérience personnelle : LVE**	-- le contact avec les langues étrangères a été scolaire, comme pour d'autres personnes je suppose. Je me rappelle, on a dû commencer à parler l'anglais en 6ème, à découvrir l'anglais, jusqu'en terminal. L'espagnol c'était à partir de 4ème il me semble. C'était les deux langues étrangères qui m'étaient dispensées. Avec les moyens qui étaient utilisés à l'époque, ça dépendait des enseignants ; on avait une approche plus ou moins sympathique à la langue en fonction de l'enseignant qu'on avait en face de nous et des rapports qu'on avait avec cet enseignant. Je ne pourrais pas dire aujourd'hui que je vais tenir une conversation ni en anglais, ni en espagnol ; je vais me débrouiller avec…je connais des choses. Cela dit, c'est un souhait ; je pense dès que j'aurai un peu plus de temps je vais m'y mettre. C'est un souhait aujourd'hui et depuis quelques années que je veux parler anglais couramment. Couramment c'est peut-être un bien grand mot, mais facilement et je dirais plus complètement que je ne le parle aujourd'hui.
	Avis : enseignement LVE à l'école	-- Au fil des voyages que j'ai pu effectués, je me suis rendu compte de l'importance de l'anglais comme élément de communication internationale
	Avis : enseignement du créole à l'école	
	Expérience personnelle : créole	-- -- comme beaucoup de gens de ma génération, dans ma famille je ne parlais pas de créole à mes parents. Mais en dehors de ça – je ne parlais pas créole à mes parents mais je parlais créole en présence de mes parents ! Bon – cela dit, on ne m'a jamais empêché de parler créole, mes parents me parlaient créole, ça leur arrivait, à quel moment je ne sais pas…quand ils étaient énervés, d'après ce qu'on dit. Mais je pense que, si je me souviens, il n'y a pas eu de moment précis où ils me parlaient créole. Mais là aussi ce n'était pas très, très fréquent ; mais ça leur arrivait. Sinon, je parle créole à mes amis, je parle créole quand je veux. Je pense que c'est un avantage. Nous nous exprimons en créole par exemple avec la direction de [l'école]. Le créole n'est pas un moyen d'expression banni, même avec mes supérieurs hiérarchiques. Donc mon expérience du créole est celle-là -- Aucun contact. Aucun, aucun. C'est-à-dire, le créole était utilisé entre camarades, mais il n'était pas enseigné. Je n'ai jamais eu d'enseignement, ni de proposition d'ailleurs -- ça pouvait être considéré comme des moments privilégiés parce que, un : ça n'arrivait pas avec tous les profs, et puis, généralement, les profs qui utilisait le créole était quelque part des révolutionnaires. Alors, révolutionnaires au sens propre du terme parce qu'ils voulaient quelque part, à leur niveau, avec leurs possibilités, faire de la révolution au niveau de l'enseignement. Ils étaient aussi, je pense, dans leur majorité, des patriotes. C'étaient des gens qui étaient ancrés dans la société dans laquelle ils vivaient, donc ils voulaient à travers le créole et à travers d'autre chose faire passer un message -- Cela dit, ils ne faisaient pas passer de message particulier. Mais c'était une façon d'être, et cette façon d'être était liée à leur vécu, à leur histoire, à leur perspective, à leur manière de considérer la société. Mais toujours est-il, c'étaient des rares moments. C'est-à-dire, ces enseignants, à part ces moments privilégiés –que *je* considère comme privilégiés-parlaient français. Je n'ai jamais eu un prof qui

		parle créole plus que français. C'est toujours le contraire
	Représentation du créole	-- le créole c'est ma langue maternelle. Je la considère comme ma langue maternelle. Je ne peux m'exprimer aussi bien dans une autre langue qu'en créole. C'est-à-dire, quand je parle créole, je suis très à l'aise. Ce n'est pas dire que je suis moins à l'aise en français, mais c'est ma langue avant tout, ça représente quelque chose pour moi, c'est une identité, quasiment.

Thème		Ecole primaire N°2 (publique)
Les langues à l'école		
1	**<u>Enseignement des LVE</u>** **Situation actuelle**	-- on a quelqu'un qui intervient dans trois classes [en anglais], dans les deux classes de CM2, dans la classe de CM1 et dans une classe de CE1-CE2
	Choix de l'enseignement des langues **Et** **Choix des langues enseignées**	-- comme on nous demande de faire l'anglais dans toutes les classes, les enseignants sont invités à commencer l'anglais avec les enfants. Donc je me suis mise cette année avec mes élèves, moi qui n'ai aucune formation en anglais. Donc je me suis mise avec mes élèves et ils apprécient donc je pense je pourrais continuer puisqu'on nous demande de faire ce travail là avec les enfants
	Temps d'enseignement et types d'activités	--
	Qui enseigne la/les LVE?	-- Nous avons en fait une enseignante brigade. Elle est dans une classe et elle enseigne le créole et il lui est arrivé d'intervenir dans certaines classes – CP, CE1 […] c'est un collègue qui n'hésite pas d'aller dans les autres classes et qui propose aux différents enseignants qui le veulent bien qu'il y ait échange. -- on a quelqu'un qui intervient dans trois classes [en anglais], dans les deux classes de CM2, dans la classe de CM1 et dans une classe de CE1-CE2
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVE	-- l'enseignante habilitée à enseigner l'espagnol est en brigade. Elle n'a pas de classe fixe. Si elle était sur place elle enseignerait sûrement l'espagnol
	<u>Enseignement des LVR</u> **Situation actuelle**	-- ça commence à venir. Beaucoup d'enseignants essaient de s'y mettre -- si le créole n'est pas fait c'est parce que les enseignants ne veulent pas. -- Quatre classes reçoivent un enseignement du créole. Trois classes n'en font pas. Les enseignants de ces classes-là sont des métropolitains -- nous avons sept classes et nous avons quatre collègues qui sont habilités à enseignés le créole. Et cela se passe très bien. Les enfants apprécient beaucoup.

	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVR	-- beaucoup de personnes sont toujours contre l'enseignement du créole à l'école et il y a toujours la crainte des parents que le créole interfère dans l'apprentissage du français. -- Les parents de la France métropolitaine n'étaient pas convaincus au départ. Certains parents ne veulent toujours pas. -- J'avoue que, pour avoir discuté avec certains collègues- je ne citerai pas de nom- il y a un collègue qui est habilité en créole et qui me dit « attention je veux bien faire le créole dans ma classe mais je ne fais le créole qu'à l'oral parce que quand je fais de l'orthographe avec mes élèves, ça me cause problème. Si je leur présente le mot en créole et puis en français ça me pose problème, les enfants font un mélange français-créole. Donc moi je ne veux faire qu'une chose : utiliser le créole, faire parler les élèves, mais attention, je fais très attention avec eux, parce que quand l'enfant apprend à écrire le créole ça peut poser problème aussi ». Moi je pense qu'elle n'a pas tort. Elle n'a pas tort. L'utiliser vraiment oralement, faire des scénettes et tout, échanger en créole, échanger en créole échanger en anglais et tout, mais moi je dis attention, ça peut nous poser problème au niveau de l'orthographe.
	Projets autour des langues	-- L'école a une correspondance depuis quelques années avec une école canadienne et a accueilli deux ans de suite des enfants de cette école venus en voyage linguistique. [je] regrette que l'école n'ait pas pu jusqu'à présent voyager vers le pays de [nos] correspondants
Formation des enseignants		
2	**Situation actuelle**	-- peut-être quatre-vingt pourcent des enseignants s'y intéresse et ont reçu l'habilitation. Donc dans mon école nous avons sept classes et nous avons quatre collègues qui sont habilités à enseignés le créole -- Pas d'habilitation en langue étrangère -- même s'ils n'ont pas d'intervenant ils seront obligés de faire, mais ils se débrouilleront. Ils feront de leur mieux. Surtout qu'ils sont bien suivis par l'animateur en anglais Mr. L. Donc il n'hésite pas à nous fournir tous les renseignements que nous voulons. Donc ça se passe bien apparemment. S'il y a un enseignant qui veut se lancer en anglais il n'y a pas de problème, Mr. L. accompagne cet enseignant. […] Cette personne a pour fonction de former les enseignants puisqu'il lui arrive de faire des réunions avec les enseignants et de leur donner des tuyaux pour qu'ils soient plus à l'aise dans leurs classes et d'ailleurs il est venu dans ma classe. Moi je parle de formateur…oui il est capable de former puisqu'il est venu dans ma classe est il a assisté à mon cours d'anglais et il a pu me renseigner sur certaines choses que je…m'aider à avancer en tout cas. Bien sûr, m'orienter vers les différents livres à consulter et les livres aussi.
	Projets de formation	-- En anglais et espagnol, personne. Personne n'a demandé à passer l'habilitation en anglais
	Importance de la formation	--

Représentation des langues		
3	**Expérience personnelle : LVE**	--
	Avis : enseignement LVE à l'école	--
	Avis : enseignement du créole à l'école	-- Moi je dis que l'apprentissage de la grammaire créole peut se faire au collège, qu'on devrait attendre le collège pour la grammaire créole. On aurait du s'arrêter simplement au parler créole, au langage -- aborder la grammaire au niveau du collège. Or, il est dit, quand on regarde les livres des élèves du collège l'orthographe est toujours catastrophique. C'est vrai qu'on a toujours tendance à revenir sur les années antérieures. Plus on avance, plus les enfants font des fautes en orthographe. Comment on s'y prend je ne sais pas. Est-ce que c'est notre faute à nous enseignants ? Que nous ne savons pas faire passer les choses ? Est-ce que nous avons trop de choses à faire et nous délaissons l'orthographe ? -- C'est bien d'enseigner le créole. Parce que parfois il y a certains petits qui ne peuvent pas parler français. Parce que j'ai des exemples de certains enfants qui sont vraiment heureux de s'exprimer quand il s'agit de parler créole et même anglais. Ils s'expriment volontiers, ils sont heureux. L'anglais c'est une nouvelle langue, mais c'est surtout quand il faut parler français que ça bloque. L'enfant sait, l'enfant a compris, mais quand on lui demande de s'exprimer c'est difficile -- ça se vérifie chez l'adulte aussi. J'apprends à lire à des adultes et il y a une petite phrase que je vais leur dire de me dire s'ils ont compris, ils ont beaucoup de mal à me le dire en français. Quand je leur dis, alors dites-moi en créole « *di mwen sa ou komprann* », *a momen ta-la yo ka di'w kisa yo komprann.* Mais ils sont bloqués aussi au niveau du français. Le français bloque. Alors ce n'est pas seulement les enfants qui ont des problèmes avec le français, ce sont les adultes aussi. […] Et pourtant, ils ont été scolarisés. Ça n'a pas marché, ils n'ont pas appris à lire. Mais ils m'expliquent, ils ne savent pas pourquoi ils n'ont pas réussir à lire. Ils me disent tout : « moi j'ai pas de mémoire ; je ne comprends pas ; le maître n'avait pas le temps… », ils me disent tout ! Donc c'est vrai qu'ils n'avaient pas le RASED, un réseau d'aide pour enfants en difficulté, mais ils sentaient qu'ils n'étaient pas bien pris en charge. Donc pour ne pas être la risée des autres ils se taisaient, ils n'osaient pas dire qu'ils ne savaient pas. Il y a beaucoup de choses qui les bloquaient, et il y avait la barrière de la langue aussi. Ils ne savaient pas bien s'exprimer en français pour dire « je n'ai pas compris ». donc ce serait des élèves qui ou bien étaient trop, trop sages à l'école parce qu'ils ne parlaient pas, parce qu'ils ne pouvaient pas s'exprimer, ils ne parlaient pas donc ça passe, quelques fois l'enseignant ne sais même pas ce qu'il sait faire, ce qu'il ne sait pas faire. Et peut-être pour réussir l'exercice il copiait sur l'autre. -- Ça fait avancer bien sûr. Comme je vous l'explique si l'enfant peut dire ce qu'il ne sait pas dire en français il peut le dire en créole, on peut aussi lui expliquer ce qu'il n'a pas compris en créole. Si, ça fait avancer, c'est sûr
	Expérience personnelle : créole	-- Le créole nous a formé. Les parents nous disaient « parlez français, parlez français », mais j'avais des frères qui refusaient de parler le français à la maison. Le français était réservé à l'école. C'était un refus. Je pense que très tôt nous avons compris que le créole était à nous. C'était la liberté -- En ce qui me concerne, nous n'avons pas été gênés de parler créole à la maison. Pourquoi ? Parce que les parents n'y voyaient pas

		d'inconvénient. J'avais une mère qui s'exprimait correctement en français, par contre mon père il avait beaucoup de mal à s'exprimer en français. Lui il s'exprimait en créole. Donc nous étions dans le bain créole à la maison, dans le bain français et dans le bain créole. Donc cela ne nous a gêné aucunement. D'autant plus que nous habitions le bourg et à côté de nous, nous avions aussi des familles qui étaient comme nous, qui parlaient créole. Bien sûr le français était réservé à l'école et lorsque nous nous retrouvions entre nous, pendant les vacances et après les cours et tout ça, on avait plaisir à reprendre notre créole. -- Donc moi, ça ne me gêne pas de parler créole. Mais j'avoue que je n'ai pas cherché recevoir l'habilitation en créole. Pourquoi ? Parce que vraiment j'ai beaucoup à faire, hormis l'école j'ai d'autres activités. J'ai des activités extérieures et je n'ai pas eu le temps…je n'ai pas cherché à me former en créole. Faut-il vraiment…je sais que les enfants sont très à l'aise en créole. Ce sont les petits métropolitains qui ont du mal à parler créole ; qui s'y mettent quelques fois, parfois ils comprennent. Mais en tous cas les nôtres n'ont pas de mal à s'exprimer en créole. Donc, j'utilise peut-être mal le créole à l'école puisque parfois quand je veux me faire comprendre de certains petits Martiniquais, je leur explique la leçon en créole et ça passe. Ils n'apprennent pas…parce que cela aurait pu les gêner que j'utilise le créole mais non, au contraire, ils comprennent. Ils comprennent pourquoi j'utilise le créole. Parce que moi je ne mets pas de côté le créole. Il m'arrive d'intervenir aussi dans la classe en créole.
	Représentation du créole	-- Je pense que très tôt nous avons compris que le créole était à nous. C'était la liberté -- je dois dire que la langue créole est très importante, elle a sa place, tout Martiniquais devrais [la parler]. -- D'ailleurs, en ce qui me concerne, moi j'aime beaucoup cette langue parce que moi je dis toujours qu'il est beaucoup plus intéressant de dire certaines choses en créole qu'en français. Peut-être qu'on utilise mal cette langue. Quand on est vraiment fâché et qu'on l'utilise il y a des mots qui sont beaucoup plus sévères, et très beaux mots que j'aime beaucoup, je ne parle pas des jurons, mais je dis qu'il y a des mots quand on utilise le créole ça passe vraiment mieux que le français. -- La langue créole c'est…parce que le mot créole…je ne veux pas qu'on m'appelle 'créole', je ne veux pas qu'on dise de moi que je suis créole. -- je ne veux pas qu'on dise de moi que je suis créole parce que créole on m'a bien fait comprendre que créole c'est adopter les mœurs des 'békés' et moi je n'en veux pas. La langue créole oui, parce que je la connais la langue. Je m'y suis imprégnée, c'est ma langue. Je n'ai aucune honte à la parler parce que j'aime beaucoup cette langue. Les mots sont imagés, les mots sont très beaux, donc je me plais à la parler. Quand je vois créole, je vois image parce que je me dis que les mots ont une image, derrière les mots il y a une image. Donc j'aime parler créole, j'aime la langue créole, mais je ne me dis pas créole certainement !

Thème		Ecole primaire N°3 (publique)
Les langues à l'école		
1	**<u>Enseignement des LVE</u>** **Situation actuelle**	-- Alors la maîtresse qui est habilitée en anglais a fait de l'anglais dans sa classe CE2-CM1 euh CE1-CE2 pardon. Les élèves de CE2-CM1 et de CM1-CM2 - c'est compliqué hein ! Il n'y a que des doubles niveaux – les élèves de CE2-CM1 et CM1-CM2, ils ont eu une intervenante en anglais qui est professeur de collège hein je crois, qui était venue pendant deux mois et on n'a pas eu de chance parce que cette professeure d'anglais elle a disparu au mois de février. Donc je ne sais pas pourquoi. Moi, j'ai signalé ça à ma hiérarchie, à mon inspecteur. Donc les élèves de notre école n'ont pas … -- On peut considérer qu'ils n'ont pas fait l'anglais cette année. Donc j'ai signalé ça lors de la liaison CM2-6ème - les élèves qui partent de CM2 qui vont en 6ème au collège - j'ai signalé ça donc les professeurs vont essayer de repartir à la base. Mais les langues, les langues étrangères aujourd'hui c'est la catastrophe, d'où le mot catastrophe. Il y a 3 ans quand je suis arrivé à l'école, les élèves faisaient anglais et espagnol en CM2. C'était un CM2 bilingue. Et le collège a une 6ème bilingue donc il y avait une continuité
	Choix de l'enseignement des langues **Et** **Choix des langues enseignées**	-- maintenant les parents ont compris les bienfaits de maîtriser sa langue, de maîtriser sa culture [LVR]. Les professeurs ont le droit maintenant, entre guillemets, d'enseigner à leurs enfants et c'est nouveau hein
	Temps d'enseignement et types d'activités	--
	Qui enseigne la/les LVE?	--
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVE	-- -- c'est là qu'il y a le problème. […] -- Depuis quelques années le gouvernement euh a une politique qui…qui ne va pas dans le bon sens […]. Avant il y avait euh beaucoup d'intervenants étrangers qui venaient apprendre l'anglais, apprendre l'espagnol. C'étaient des américains, c'était des euh des étrangers de la Caraïbe. Avec la politique budgétaire, la politique de restriction et de d'étranglement, on a stoppé ça net. On n'a plus d'intervention d'étrangers et parallèlement pour compenser ça, ils obligent, on oblige aujourd'hui les jeunes enseignants qui sortent de l'IUFM qui arrivent dans le métier on les oblige à enseigner une langue étrangère même s'ils n'ont pas les compétences, même s'ils ne savent pas parler euh une langue, ils doivent être habilité à… -- pendant quelques temps les enseignants devaient, *devaient* être habilités à une langue même s'ils ne sont pas doués pour la langue. C'est l'étude du volontariat, c'est l'étude du volontariat qu'on a. C'est pour compenser la perte des assistants étrangers. Et ça c'est une

		catastrophe parce qu'en langue étrangère quand un enfant apprend avec une mauvaise prononciation à parler l'anglais par exemple, quand on apprend un mot avec une mauvaise prononciation, pour casser ça plus tard ça va être la catastrophe. Donc moi, mon sentiment […] c'est qu'on est en train de bousiller des générations de petits français. Ca c'est mon sentiment personnel. Des générations et des générations. C'est pas seulement nous en Martinique, c'est vrai pour toute la France. Et c'est le collège, ce sont les professeurs de langues au collège qui vont devoir rattraper ça, je leur souhaite bon courage. -- Alors parallèlement à cette première chose-là - la perte d'un assistant et l'obligation des personnes des fois non qualifiées mais bon, on s'est compris, pour les langues - parallèlement à ça il y a… vous êtes au courant de la politique de fermeture de classes, de suppressions de postes ? -- Les classes sont de plus en plus surchargées et les classes sont de plus en plus à multiples niveaux, double niveau, triple niveau. Ici à [--], nous avons un enseignant qui est habilité en espagnol qui a une classe de moyens-grands. On a une enseignante qui est habilité en anglais qui a une classe de CE1-CE2. Ici à [--] nous n'avons que des classes à double niveau maintenant. Est-ce que vous pensez que je vais demander à une enseignante de maternelle, moyen-grands d'aller enseigner de faire des échanges de service, d'aller enseigner à des CM1-CM2 de l'espagnol ? Elle pourrait le faire en théorie, on est censé, on est polyvalent, on s'adapte à tous les niveaux des élèves. En théorie on est parfait […] Mais dans la pratique, ça fait une foule de travail, un travail monstre, ce qui fait que dans la pratique on n'arrive pas à faire les échanges de service qu'on faisait avant. Avant, une enseignante habilitée, euh la maîtresse qui était en CE2, son voisin, la class à côté avait un CM1, elle faisait anglais pour euh ses élèves et le maître du CM1faisait créole pour les élèves de CE2 donc ils faisaient un échange de service. Le maître a maintenant un CE2-CM1, la maîtresse a un CE1-CE2. Ils pourraient continuer à faire des échanges de service mais ils ont tellement de travail parfois à leur niveau, en leurs classes… alors ça ! Il faut pas, il ne faut surtout pas aller le dire à la hiérarchie ! La hiérarchie nous dit « ah non non non non ! Les doubles niveaux c'est si facile voire plus facile qu'un niveau simple » Donc ça c'est pas la réalité. Dans une classe normale, enfin normale, dans un CM1, une classe à un niveau il y a déjà au moins 3 niveaux. Il y a des élèves…les élèves ont différents niveaux. Alors quand vous avez 24-25 élèves de 2 classes différentes CE2-CM1, il faut gérer les élèves de CE2 qui ont un très bas niveau qui ne savent même pas encore lire, faut aussi gérer des élèves de CE2 qui, enfin bref ! C'est de multiples niveaux et on est obligé de si on veut, si on fait son travail correctement qu'on veut que les enfants progressent, on est obligé d'essayer de, de gérer tout ça et euh malheureusement, malheureusement les langues étrangères […] en souffrent -- Oui mais être formé pour ne suffit pas. Je suis formé pour enseigner le français, les mathématiques, la musique et le sport mais je ne suis pas compétent…enfin…je ne suis pas aussi compétent dans tous les domaines. Du tout. C'est…pour moi c'est le problème de la France. C'est ça, le problème de la France, c'est qu'on veut dans le premier degré, dans l'école primaire, on veut faire croire que les enseignants sont capables de faire tout. C'est archi faux, c'est archi faux ! Alors, c'est identique dans beaucoup de pays d'Europe, on a pu constater, on a pu comparer avec le projet Comenius, on a pu comparer les systèmes éducatifs, c'est souvent identique mais à inverse de la France il y a des moyens qui sont mis pour les échanges de service et de manière pérenne, c'est des choses qui durent dans le temps. Nous on a souvent l'impression que…cette année on va faire tel échange de service, tel professeur va faire sport pour celui-là parce qu'il est plus habilité, parce qu'il est plus à l'aise celui-là va faire français pour lui. Mais, l'année prochaine s'il y a un changement de professeur on va changer,

		s'il y a un nouveau gouvernement les programmes vont changer parce que nos programmes changent (*rire*) tous les trois ans. Voire ça arrive que ça a changé deux fois par an et les programme de l'école donc faut s'adapter, ça change, ça change donc euh…on n'est pas…on n'est pas capable d'enseigner de la même manière toutes les disciplines. Ca c'est faux, c'est faux. Alors j'entends dire par des spécialistes que souvent quand les élèves arrivent au collège ils sont perdu parce que justement ils on beaucoup de professeurs, un professeur par discipline. C'est eux qui le disent, ce sont les spécialistes qui le disent hein mais bon moi je ne suis pas d'accord, je ne suis pas d'accord. Je pense que si on avait, je dis pas qu'on que j'aurais aimé qu'à la maternelle qu'il y'ait un professeur de sport, de musique je dis pas ça mais euh trouver un moyen de pérenniser euh les échanges de service de rendre ça de manière durable pour que…je sais qu'en Angleterre par exemple la musique est souvent, apparemment, d'après ce que j'ai compris, j'espère avoir bien compris, ce sont des gens vraiment habilités, parfois des musiciens, qui viennent enseigner la musique aux élèves. J'ai fait de la musique. Quelqu'un qui chante faux, qui n'a pas l'oreille musical qui chante faux, on peut faire dix ans de musique, dix ans d'apprentissage de piano, de solfège si la personne chante faux, ça va être difficile d'acquérir les compétences. Alors quand on demande à un enseignant de… au bout de…avec un an de formation à l'IUFM et encore il n'y plus de formation à l'IUFM, un an d'apprentissage quand on dit qu'un enseignant a la compétence pour apprendre la musique aux élèves…c'est faux. C'est faux. Voilà le problème aujourd'hui. Donc je reviens à la langue, au créole, même si - pour répondre à la question de manière précise - même si les enseignants sont formés, formés ne veut pas dire capable de. -- Oh mais ça n'aurait rien à voir ! Ca n'aurait rien à voir ! Voilà, voilà. Qu'ils trouvent le moyen, donner les conditions pour que les équipes ne changent pas trop dans les écoles. Déjà il y a une école au Lorrain ou il y a huit enseignants qui s'en vont. Huit sur douze. Huit enseignants sur douze ! Faut comprendre qu'il y a quelque chose qui se passe mal, il y a quelque chose qui se passe mal dans l'école je ne vais pas développer... donc trouver les moyens de créer des conditions de travail euh…de bonnes conditions de travail dans les écoles. Et là je parle par expérience. J'ai vu des écoles avec mes deux projets Comenius - l'ancien projet plus celui-là - j'ai des écoles polonaises, hongroise, Allemagne, en Allemagne, espagnoles, romaines, norvégiennes...etc. etc., le système français…mon dieu ! Mon dieu ! On n'est vraiment pas…[…] On souffre de la comparaison ! On va dire ça comme ça pour rester gentil. On souffre de la comparaison. […]
	<u>Enseignement des LVR</u> **Situation actuelle**	-- nous avons trois maîtres qui sont habilités à enseigner le créole euh la maîtresse des petits, le maitre du CP et Mr X. le maître des CE2-CM1. Donc euh ils enseignent à leurs classes, dans leur classes et euh mais j'ai envie de dire que le créole c'est… moi je vois ça de manière transversale c'est-à-dire que les autres enseignants ne sont pas habilités à le faire mais depuis quelques années on enseigne aussi bien en créole qu'en français. Toutes les matières, on utilise le créole pour enseigner nos matières enfin c'est devenu notre langue à part entière. Donc c'est transversal. Même si on n'est pas habilité à enseigner le créole, on l'utilise et on l'enseigne aux élèves, tous les enseignants. -- pour moi personnellement, ça fait 10 ans que je le fais, ça fait 10 ans que j'enseigne comme ça, en créole et en français. Mais de plus en plus, depuis 2-3 ans on observe que vraiment tous les enseignants ne se cachent plus pour enseigner, quelque soit même si c'est de la géographie qu'on fait on peut parler, on peut parler pendant, on peut étudier un texte en parlant créole, donc c'est, ça, comment dire ? Ca se généralise […] pour ces cas-là ce n'est pas structuré du tout, non. Moi dans mon cas ce n'est pas structuré du tout. Maintenant les

		enseignants qui sont habilités, oui, eux euh c'est très structuré -- c'est comme les langues étrangères, donc ils ont leur progression et il n'y a pas que le créole. C'est tout un travail qui est fait autour de la culture donc chez les tout petits petits euh Mme X, ils étudient les fruits, les légumes, les animaux, ils ont un bagage de vocabulaire donc à la fin de la promotion de l'année les tout petits répondaient au micro euh « *ki manyè yo ka di sa an fransé* ? » pour ne pas dire en créole. Donc ils ont acquis un certain bagage donc c'est beaucoup plus structuré quand c'est fait par un maître qui est habilité -- c'est une école de campagne donc on est vraiment attaché à nos racines et tout ce qu'on fait tourne autour de la tradition. En Décembre on organise une très grande fête autour du repas traditionnel et il y a d'autres exemples comme ça donc […] Il y a des ateliers, les enfants apprennent à faire certaines choses euh faire des pois d'angole, comment éplucher les pois d'angole, comment on fait le boudin créole, comment on fait le ragoût de cochon
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVR	-- il y a quelque chose aussi qui a, qui a favorisé ça depuis…quelques années les parents ont compris qu'on peut parler créole à l'école. Ca a été très, très long à installer ça -- j'ai eu un parent, un seul parent qui a enlevé son enfant de l'école parce que, bon je pensais qu'il y avait d'autres soucis mais la raison évoquée c'était que son enfant parlait de plus en plus mal le français… parce que son enfant faisait du créole euh chez les tout petits petits avec Mme X. Mais c'est… donc un cas sur des centaines. Donc ça reste exceptionnel.
	Projets autour des langues	-- Alors il faut savoir que notre école est particulière parce qu'on a un projet européen qui s'appelle projet « Comenius » un projet de partenariat entre plusieurs pays. Donc on a initié le projet l'année dernière, c'est un projet sur deux ans donc on a fait la 1ère année et là il reste la 2ème année. Donc rapidement ça consiste en quoi ? On se fixe des objectifs par rapport à notre thème nous on a choisi l'environnement, la protection de l'environnement et nous sommes 4 pays donc la Roumanie, l'Espagne, l'Angleterre et la Martinique pour la France, pays coordinateur, c'est nous qui avons lancé le projet. Donc pendant 2 ans on réalise des activités avec les élèves des 4 pays autour de notre thème, autour de la protection de la nature. Donc on a réalisé des logos, les enfants ont fait des œuvres avec de la peinture, des logos, on a fait une chanson, un hymne pour nos 4 pays dans les 4 langues, on a fait un film qui est magnifique, chacun a fait son film sur un élément, nous c'était sur l'eau comme on est une île donc on a fait un court-métrage de 10 minutes les élèves de CM1-CM2 qui s'appelle « Le Weekend save Martinique » très beau, très beau, on va essayé de le diffuser à une plus grande échelle parce qu'il est très bien fait. Bref. Et l'année prochaine on a encore d'autres activités, on va écrire un livre ensemble, il y a des activités à thèmes. Donc on a des activités qui se font en anglais, en anglais même si on a un partenaire espagnol, un partenaire roumain mais la langue choisie c'est l'anglais. Donc on…au-delà de l'enseignement de l'anglais, on travaille en anglais on une organisation, on a des activités qui se font autour de l'anglais -- Maintenant c'est vrai qu'on n'a pas de projet purement attaché à la langue et ce serait, ce serait bien de le faire. Mais on ne va pas faire trop de choses parce que c'est quand on fait trop de choses on se disperse et le projet européen « Comenius » est déjà tellement prenant et il y a tellement de travail autour de ça que
Formation des enseignants		
2		-- nous avons trois maîtres qui sont habilités à enseigner le créole euh la maîtresse des petits, le maitre du CP et Mr M. le maître des CE2-

	Situation actuelle	CM1. -- nous avons un enseignant qui est habilité en espagnol qui a une classe de moyens-grands. On a une enseignante qui est habilité en anglais qui a une classe de CE1-CE2. -- l'année prochaine il y aura juste un départ d'un collègue qui est habilité en créole et comme on reçoit un enseignant l'année prochaine même deux parce qu'il y a Madame XX, celle qui prend ma place quand je suis dans le bureau, qui change aussi, on espère avoir des enseignants habilités qui vont arrivés -- pour l'instant ils ne peuvent pas encore faire pression sur les enseignants qui sont déjà en place pour être habilité. On leur conseil, on leur propose, on leur demande gentiment mais on ne peut pas encore faire pression. -- Alors quand on demande à un enseignant de… au bout de…avec un an de formation à l'IUFM et encore il n'y plus de formation à l'IUFM, un an d'apprentissage quand on dit qu'un enseignant a la compétence pour apprendre la musique aux élèves…c'est faux. C'est faux. Voilà le problème aujourd'hui. Donc je reviens à la langue, au créole, même si - pour répondre à la question de manière précise - même si les enseignants sont formés, formés ne veut pas dire capable de.
	Projets de formation	-- Moi par exemple, euh je me suis fais taper sur les doigts plusieurs fois parce que je suis sur mon deuxième projet européen et je ne suis pas habilité ni en anglais ni en espagnol (*rires*). Je pourrais l'être. J'ai les compétences pour, pour l'être mais je ne veux pas le faire parce que justement je ne veux pas qu'un jour on me dise comme vous êtes habilité, vous êtes obligé de faire des échanges de service avec telle classe, même-si c'est plus grave pour vous, tant pis pour vous, allez le faire, faites-le. Je ne veux pas qu'on me dise ça. Donc là c'est égoïste, c'est très égoïste de ma part, ça… ne le publiez pas s'il vous plaît… (*rires*). Mais euh on a tellement de… on a une surcharge de travail aujourd'hui et contrairement à ce que, à ce que l'administration dit – moi je suis […] l'habilitation - je pense personnellement qu'un intervenant étranger est mieux qu'un professeur, qu'un professeur habilité dans la langue. Parce que la réponse que…quand je dis ça on me dit euh le pédagogue c'est le professeur. C'est lui qui connaît les compétences, c'est lui qui connaît les élèves, c'est lui qui connaît les euh, les textes. C'est vrai, mais pour mon expérience - ça fait dix ans que j'enseigne - quand je voyais un anglais apprendre à parler à une classe en anglais, bien sûr l'enseignant était là pour l'accompagner pour justement, pour rester dans le cadre de l'enseignement, dans le cadre du programme, il y avait des résultats qui étaient, qui étaient beaucoup plus important. Ils ont l'intonation, ils ont les connaissances, ils ont la culture, ils ont… ils ont tout. Donc c'est pour ça que de manière très égoïste euh moi je ne vais pas passer d'habilitation de si tôt. Non je refuse (*rire*)
	Importance de la formation	-- C'est toujours par rapport au problème de compétence. Et puis heu si ca devient obligatoire et qu'on n'a pas, que quelqu'un n'est pas compétent pour le faire ou bien n'a pas envie de le faire, c'est comme ce qui se passe en langue étrangère aujourd'hui, ça peut être l'effet inverse. -- mais être formé pour ne suffit pas. Je suis formé pour enseigner le français, les mathématiques, la musique et le sport mais je ne suis pas compétent…enfin…je ne suis pas aussi compétent dans tous les domaines.
Représentation des langues		

3	**Expérience personnelle : LVE**	--
	Avis : enseignement LVE à l'école	--
	Avis : enseignement du créole à l'école	-- je suis content de voir que le…là c'est l'explosion hein ! Cette année ça a été l'explosion. Cette année et depuis deux ans c'est l'explosion, les langues et cultures régionales ça explose, il y a de plus en plus d'enseignants qui sont habilités. Donc oui, je suis vraiment content de voir que c'est reconnu et que c'est utilisé, que le créole est utilisé. Parce que c'est…on a besoin de ça, on a besoin de notre langue, de notre culture pour, avant d'aller, avant d'aller apprendre autre chose on a besoin de savoir d'où on vient, on a besoin de connaître notre langue. Et là tous les spécialistes le disent, utiliser plusieurs langues quelque soit ces langues-là, même si ce sont des dialectes…utiliser plusieurs langues très tôt ça permet un meilleur développement, c'est plus facile et contrairement à ce que le parent, les parents disaient, c'est pas en apprenant le créole chez les petits qu'on va mal parler le français. C'est…c'est absurde. C'est absurde ! C'est faux. Donc je me suis rendu compte très tôt, on s'est rendu compte très tôt que ça aidait, donc c'est bien qu'aujourd'hui ça se généralise. -- J'avoue que je ne sais pas. Je ne sais pas. Je ne sais pas si ce serait forcement une bonne chose. Je pense qu'il faut faciliter, il faut promouvoir la langue créole, il faut inciter à l'utiliser, à l'enseigner, mais je ne sais pas si on passe par l'obligation c'est la même chose. Je ne sais pas. -- C'est toujours par rapport au problème de compétence. Et puis heu si ca devient obligatoire et qu'on n'a pas, que quelqu'un n'est pas compétent pour le faire ou bien n'a pas envie de le faire, c'est comme ce qui se passe en langue étrangère aujourd'hui, ça peut être l'effet inverse. Donc si on demande à… donc si dans une école il y a, je ne sais pas, c'est pas une discrimination que je fais mais si dans une école il y a que des métropolitains, que des français de métropole qui sont là et qui sont obligés d'enseigner les langues et cultures régionales il y a un problème, il y a un problème, il y a un gros problème. Si encore c'était accompagné d'une mesure d'intervenants qui venaient dans l'école, là encore financièrement on n'aura jamais ça ! Donc le terme obligatoire ça peut, je pense que ça peut avoir un effet contraire. Je pense qu'il vaut mieux faire comme maintenant. Là on est en train d'inciter, il y a de plus en plus d'enseignants qui sont, je pense que dans toutes les écoles il doit y avoir aujourd'hui des enseignants habilités. Faut aussi inciter les enseignants à le faire et inciter le volontariat essentiellement
	Expérience personnelle : créole	-- Nous quand on était jeune il ne fallait pas parler créole à l'école. Il ne fallait pas parler créole à la maison -- Oula ! C'est une grande question ça hein ! Mon Dieu ! Alors je vais essayer de résumer. Alors moi j'ai de la chance parce que j'ai grandi dans une famille où on parlait créole. Je dirais que j'ai de la chance parce que, c'est vrai que mes parents me disaient souvent à l'école ne parle pas créole, ne parle pas créole à l'école. Mais déjà mes parents étaient un petit peu précurseurs parce que trop souvent, trop souvent chez nous on avait l'habitude de s'énerver en créole, d'injurier en créole, de dire des, d'utiliser le créole pour dire des bêtises pour se fâcher, mes parents déjà étaient dans une logique de parler créole normalement, c'est tous les jours. Donc déjà j'ai eu cette chance là. Donc j'ai été baigné dans le créole depuis tout petit. Maintenant le premier, premier tournant de ma vie c'est quand je suis arrivé, quand j'étais en train de faire mes études à dix-huit ans. Je suis parti en France faire mes études, et c'est là que j'ai revendiqué ma langue créole parce que je parlais créole de temps en temps quand j'étais adolescent, quand j'étais petit mais quand on part en France, on part en France euh on est un petit peu

		perdu, on est un petit peu éloigné de son pays, on a envie de se ressourcer et là c'est revendiquer le mot créole alors là on ne parlait que créole entre antillais. On ne parlait pas… c'était une manière pour nous de s'accrocher à notre Martinique, à notre chez nous. Donc là ça a été un premier tournant, c'est là que j'ai compris l'importance du créole à dix-huit ans -- Loin de chez moi. C'est souvent comme ça hein, c'est souvent comme ça hein ! Et puis le deuxième tournant je pense que c'est quand je suis devenu enseignant. Euh…pareil j'ai compris, j'ai eu de la chance parce que j'ai compris assez tôt que dans, dans beaucoup de cas le créole aidait, aidait à comment-dire…je ne vais pas dire aider pour les apprentissages, aidait dans les relations avec les parents et avec certains élèves. Parce que mes premières années j'ai souvent été […] dans des écoles un p'tit peu retirées, les écoles de campagne. Certains parents ne parlaient pas du tout français, ils parlaient que créole, et certains enfants certaines élèves euh plutôt que d'avoir un enseignant qui les prenait de haut avec un français bien machin, bien, non moi très tôt j'ai compris que certains enfants, je les mettais à l'aise en m'exprimant en créole et quand j'ai compris ça, ça m'a beaucoup aidé pour les élèves en difficultés parce que malheureusement certains élèves en difficultés parfois c'était lié à la langue, et euh ils s'exprimaient plus facilement en créole et ils me comprenaient plus facilement en créole donc là pour moi ça a été aussi une deuxième révélation. C'est là que j'ai compris l'importance du créole à l'école et il y a dix ans il n'y avait pas encore le, on ne parlait pas autant de langues et cultures, c'était, je ne sais plus, c'était le début. C'est à l'époque où il me semble ils ont créé la licence de langues et cultures régionales… Voilà. Il y a eu le CAPES après… et donc comme tout ça c'est arrivé en même temps donc euh ben moi ça a été tout naturellement ça a été, j'ai commencé dès le début à utiliser le créole de manière transversale de temps en temps avec les…ça rapprochait les liens entre l'enseignant-les élèves, l'enseignant et les parents. Maintenant il ne faut pas le faire, il faut le faire à sa juste, à sa juste valeur c'est-à-dire pas trop souvent c'est, faut le faire naturellement. C'est pas parce que je vois un parent venir, un parent de, un parent de la, qui habite tout près, que c'est pas pour ça que forcément je vais lui adresser en créole, il peut mal le prendre ! Il peut se dire le parent peut se dire « *a wè misyé profésè a, misyé dirèktè ka wè mwen sé on moun lakanpagn é i ka palé kréyòl ba mwen* » ! Donc il faut…il faut voilà il faut savoir le faire. On peut commencer en français, on peut commencer en créole, c'est selon la situation. Une pointe d'humour euh c'est …le créole c'est notre langue donc ça doit être naturel, ça doit pas être forcé. -- Ah non !! Moi j'ai, alors j'étais à l'école au Lamentin, j'étais à l'école au Lamentin et j'étais au collège au Lamentin et j'ai eu beaucoup de chance parce que j'ai eu des professeurs comme Mr G. Mr G était…[…] Et l'un des deux frères était professeur de mathématiques et de musique. Donc je l'ai eu au collège […]c'était des enseignants des personnes qui faisaient déjà des sketches en créole a l'époque et donc Mr G qui était professeur de mathématiques et de Français c'était un monsieur qui déjà utilisait le créole au collège. Pas beaucoup mais c'est quelqu'un déjà qui avait un autre style…au lieu d'utiliser le créole pour insulter, pour injurier utilisait le créole de façon naturelle de temps en temps. C'était quelqu'un d'authentique déjà -- J'ai eu Mr A qui était au collège petit manoir en arts plastiques qui utilisait déjà le créole aussi. Mais a l'époque primaire par contre… peut être moins comme ca remonte a plus longtemps, peut être moins
	Représentation du créole	-- on a besoin de notre langue, de notre culture pour, avant d'aller, avant d'aller apprendre autre chose on a besoin de savoir d'où on vient, on a besoin de connaître notre langue. -- Ce qui me viens a l'esprit *sé bagay mwen, sé zafè mwen, sé bagay mwen*, c'est… c'est à moi. C'est ce qui me vient à l'esprit. A partir de là je peux faire sa tourner euh…mais quand j'entends ça je me dis que c'est à moi, c'est à nous donc faut pas qu'on perde ça

Thème		Ecole primaire N°4 (privée)
Les langues à l'école		
1	**<u>Enseignement des LVE</u>** **Situation actuelle**	-- toutes les classes, de la petite section jusqu'à, jusqu'au CM2. Nous étudions anglais. Donc pour certains niveaux dont le cycle 1 c'est de l'initiation, et du CP, les classes élémentaires, du CP au CM2 c'est un enseignement des langues -- comment ça se passe pour le niveau des petits, les tout petits ? C'est fait par la maîtresse avec euh des supports audio. -- il y a une classe la maitresse a sa maîtrise d'anglais donc euh elle aide les autres en forme d'échange de service. -- Quand je suis arrivée dans cet établissement, l'enseignement de l'anglais était une, était déjà inséré. Les élèves faisaient déjà de l'anglais. Maintenant euh peut-être pas niveau cycle 1 et cycle 2. -- quand je suis arrivée ici en 2005 il y a eu anglais dans ma classe fait par un enseignant. Donc il y a eu anglais dès le cycle 1…cycle 2. Donc je suis arrivée ça fonctionnait même si ce n'était pas régulier. Mais depuis quelque temps c'est beaucoup plus régulier, chaque semaine les enfants ont leur cours d'anglais
	Choix de l'enseignement des langues **Et** **Choix des langues enseignées**	--
	Temps d'enseignement et types d'activités	-- pour les une heure trente d'anglais, pour les plus petits ça va être trente minutes, une heure trente d'anglais par semaine pour chaque niveau -- par exemple la même classe avec les mêmes moyens, le vendredi par exemple, les enfants tout ce qui est fait de textes, chants, tout est fait en anglais ce jour-là, le vendredi par exemple. Donc euh nous nous sommes efforcés de mettre en exergue l'étude d'une langue étrangère 'fait tout', de façon à ce que nous puissions enrayer les lacunes qu'il y avait les années précédentes lorsqu'ils entraient au collège au niveau du CM2. Et nous allons attendre les résultats -- Comme ce n'est pas obligatoire pour la maternelle il n'empêche qu'on a quand même tenue à sensibiliser. Non seulement ça, c'est que nous nous sommes une école où on chante beaucoup donc les enfants apprennent des petits chants en anglais et en français. Donc les mêmes chants en anglais et en français. Ce qui leur permet d'avoir déjà une petite sensibilisation à cette langue. Par ce biais en tant que euh, et déjà faire le lien entre le même chant et les paroles, donc ça nous permet déjà de, de faire des hypothèses quant à l'étude de la langue.
	Qui enseigne la/les LVE?	-- Cet enseignement des langues est fait par une personne habilitée, habilitation reçue par le rectorat et euh pour les une heure trente d'anglais, pour les plus petits ça va être trente minutes, une heure trente d'anglais par semaine pour chaque niveau

		-- Maintenant, avec la possibilité pour nous d'avoir sur place trois enseignants habilités d'enseigner l'anglais, ça se passe déjà mieux. Ce qui nous a permis de pouvoir de pourvoir un enseignement sur tout l'élémentaire, cycle 2 et cycle 3.
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVE	-- Parce que notre souci c'était d'avoir des intervenants. Nous travaillons avec les professeurs du collège qui parfois ne sont pas très, très réguliers. C'était là notre problème, c'était d'en avoir un, de deux, qu'il soit régulier. -- En plus de ça, nous avons un intervenant de l'extérieur pour pouvoir…euh…il est difficile pour l'enseignant de pouvoir sortir plusieurs fois de sa classe en échange de service. Et avec dix classes, trois enseignants, ça l'oblige à sortir deux fois de sa classe. Ça veut dire qu'il arrive que l'enseignant fasse un niveau et pour palier aux autres cycles, les parents ont accepté d'avoir cette activité en activité pécuniaire, payante, où on paie une intervenante, habilitée elle aussi de langue anglophone, qui enseigne l'anglais.
	<u>Enseignement des LVR</u> **Situation actuelle**	-- Maintenant, même si nous n'enseignons pas le créole comme nous enseignons l'anglais ou le français, n'empêche que nous avons souvent des actions où certaines classes profitent de la journée du créole par exemple. Nous avons des sketchs, des chants, en créole. Donc, les enfants ont quand même une sensibilisation à cette langue à l'école. Et puis, parfois les enseignants parlent le créole à leurs enfants, ça ce n'est pas dans le cadre d'un enseignement. -- Elle est présente dans l'établissement et dans notre vie hein ; elle fait partie de la vie de chacun, on ne peut pas le nier, donc elle est présente dans notre vie. On ne peut pas le nier et donc on fait avec et le créole fait partie…les enfants parlent le créole dans la cour, et une maîtresse, ça peut arriver qu'une maîtresse parle le créole à un enfant même si c'est sur un court moment. Donc il y a quand même…cette langue est présente, on ne peut pas le nier
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVR	--
	Projets autour des langues	-- Alors, pour cette année, nous avons un voyage à la Dominique. A la Dominique, pour les classes de CE1 au CM1, donc trois niveaux, et c'est pour cela qu'en plus de l'étude de la langue, il y a un projet d'étudier la culture de ce pays avec pour support, la langue. Et aussi il y a un voyage Europe avec passage à Londres. […] Cette année aussi pour les CM1. Donc, l'étude de la langue a un objectif, c'est-à-dire, lorsque je visite la Caraïbe et mes voisins anglophones, posséder cette langue pour communiquer avec l'autre dans la Caraïbe. Parce que nous, notre projet était de découvrir notre environnement, et nous avons commencé par découvrir notre environnement immédiat : Martinique mais ensuite les CM sont partis à la Barbade pour continuer à découvrir. Donc on a besoin quand même de cette langue puisqu'on est entouré quand même d'anglophones donc que ce soit au nord ou au sud de l'île. Donc je crois que pour pouvoir avoir de bonnes relations avec nos voisins de la Caraïbe, il est important de maîtriser la langue. Maîtriser, pouvoir communiquer quelques mots. Ensuite, tandis qu'eux ils ont fait la Caraïbe, ils élargissent leur champ de découverte, ils vont en Europe, et ceux qui étaient restés sur la Martinique maintenant ils élargissent vers la Caraïbe. […] L'année dernière les CM2 sont allés à Barbade et cette année les CM2 vont sur l'Europe

		-- Alors, à la Dominique nous irons dans une école à Portsmouth. Une école primaire adventiste. Donc, nous serons logés à l'école […] nous serons tout près de l'école
Formation des enseignants		
2	**Situation actuelle**	-- Maintenant, avec la possibilité pour nous d'avoir sur place trois enseignants habilités d'enseigner l'anglais, ça se passe déjà mieux -- Il y a trois enseignants habilités à enseignés l'anglais dans cet établissement
	Projets de formation	-- Il y a des enseignants qui se préparent à passer l'habilitation. Il y en a deux qui se préparent à passer l'habilitation -- Bientôt nous n'aurons plus besoin d'intervenant puisqu'au moins à chaque niveau on peut dire nous aurons au moins un enseignant habilité -- pour l'instant nous n'avons pas…deux personnes sont intéressées à préparer l'habilitation elles aussi pour l'enseignement du créole -- Non, pas précisément. L'enseignement pour l'anglais, le créole, il y en a qui sont intéressés et qui veulent passer l'habilitation, mais d'autres langues, peut-être l'espagnol, non. Je n'en ai pas eu. Nous avons plusieurs personnes avec leur maîtrise en anglais mais pas trop en espagnol.
	Importance de la formation	--
Représentation des langues		
3	**Expérience personnelle : LVE**	--
	Avis : enseignement LVE à l'école	
	Avis : enseignement du créole à l'école	-- Alors, statut obligatoire non…enfin…ça devrait…moi je me dis qu'à partir du moment les enfants ont cette langue en eux, même si tous les enfants ne la maîtrise pas, mais ils connaissent certaines expressions, il aurait été souhaitable que les deux langues soient étudiées, et le français, et le créole, même si on ajoute l'anglais et l'espagnol. Ça ne gêne nullement, au contraire. Les enfants ont la capacité tant phonologique, au niveau de l'appareil phonatoire, et les capacités intellectuelles assez pointues pour pouvoir utiliser plusieurs langues. Et plus tôt qu'on commence à étudier une langue, mieux le bilinguisme s'installe dans […] Maintenant, il aurait été souhaitable et cela aurait évité beaucoup d'injustices au point de vue des écoles, c'est-à-dire beaucoup d'enfants qui ont été injustement écartés de l'école parce que ne maîtrisant pas le français n'étaient donc pas intelligents. Donc cela aurait évité beaucoup d'injustices, cela aurait permit à beaucoup plus de personnes d'acquérir, comment dire, un certain niveau social, cela aurait permit…je pense que cela aurait joué…cela aurait permit à…une certaine délinquance… d'enrayer une

		certaine délinquance parce que certains élèves n'ont pas pu accéder à un degré de scolarisation par rapport à la maîtrise de la langue, donc catégorisés. Patrick Chamoiseau a bien fait sortir dans son livre, le livre parlait de sa première rentrée à l'école […] Chamoiseau a fait son livre, où il parlait de la difficulté de cette personne d'accéder à la langue, donc écartée de l'école. Je pense que l'enseignement du créole aurait réglé ce petit problème-là. -- donc ce serait une bonne chose de partir de l'enseignement du créole pour parfaire l'enseignement du français -- Pour que le créole soit enseigné, même si elle n'est pas langue première, langue principale, parce que la langue principale est le français. Mais l'enseignement du créole aurait permit d'enrayer certains problèmes au niveau de la scolarité de certaines personnes. Moi j'en suis persuadée
	Expérience personnelle : créole	-- Alors, de par mon expérience et ma formation, le créole n'a été à aucun moment un frein dans mon développement psychologique, je n'en étais pas gênée. Deuxièmement, dans ma formation académique, pas du tout. Je crois que parfois c'est un atout parce que lors d'une recherche que j'ai faite, on a pu prouver que l'enseignement du français à partir du créole sonne beaucoup plus de résultats que celui où un étudiant, un élève, aura beaucoup plus de résultat que celui à qui on a interdit le créole. Parce que, quelque part, la diglossie est présente chez nous à tous les niveaux : quand on regarde quelque soit les hommes politiques même à la télé, certains termes créoles dont on ne trouve pas l'équivalent en français mais quand on veut marquer un évènement ou une situation, on utilise en créole parce qu'on n'a pas assez de mots, on n'a pas assez de mots qui ont la force en français pour exprimer ce que l'on ressent. Donc cette diglossie est présente dans notre vie antillaise, caribéenne, on ne peut pas le nier. Tandis que si on utilisait d'abord le créole on aurait pu…les élèves éviteraient certains créolismes dans leurs écrits. Parce que c'est présent, le créolisme est quand même présent, la diglossie est présente, tant à l'oral qu'à l'écrit, donc ce serait une bonne chose de partir de l'enseignement du créole pour parfaire l'enseignement du français -- Le créole était occulté. Ça c'est sûr. Maintenant, le créole n'est pas occulté, on l'enseigne. Mais il était interdit de parler le créole. Même à la maison je n'avais pas le droit d'en parler. Même si on s'adressait à moi en créole, je n'avais pas le droit d'en parler -- J'ai été élevée en créole, je devais le comprendre, exécuter, mais utiliser le français pour répondre. -- Même si mon père parlait le français, ma mère moins, mais c'était la langue qui venait systématiquement, c'était la langue spontanée de la famille -- Le créole. C'était la langue spontanée dans laquelle on avait des ordres, maintenant…qui était discutée entre les parents, dans la famille, lorsque quelqu'un venait, c'était la langue créole qui était… -- Les enfants ne devaient pas parler le créole. C'était interdit -- Arrivée à l'âge adulte, eh ben non, là maintenant quand on a pris un certain âge on parlait créole. Ça n'a pas posé de problème. Maintenant, on a trouvé que le créole ne gêne pas l'apprentissage du français. Au contraire, l'interdiction de parler le créole alors qu'on ne possède pas très bien la langue française est un frein. Donc, comme je disais, ça crée parfois des phénomènes de diglossies qui se révèlent sur les copies du BAC. Certains élèves n'ont pas le…le…la signification ou la…pas la prononciation !

		J'allais dire prononciation […] La traduction ! Voilà. La traduction en français de certaines images, de certains mots en créole qui ont une image bien précise. Donc, on a l'image, le mot, mais pas la traduction en français. Il existe et parfois…j'ai déjà vu lors des corrections au niveau des élèves, certaines expressions créoles.
	Représentation du créole	-- quand on me parle de la langue je vois ma langue maternelle parce que moi je suis de langue maternelle créole. C'est-à-dire que même si je maîtrise la langue française et que je puisse me débrouiller dans d'autres langues, maintenant ma mère m'a élevé en créole. Quand vous me dites « la langue créole », moi je vois des images, des mots dont maintenant je connais le sens, que j'employais mais sans avoir le sens mais j'avais la signification non avoir la représentation, et maintenant j'en ai les couleurs et les représentations. Et puis je vois chant, je vois gospel, je vois plein de couleurs… -- Beaucoup de couleurs, avec beaucoup de sonorités colorées, même si on ne voit pas les couleurs, elles s'entendent. Donc c'est une langue très riche, c'est ma langue maternelle, c'est la langue que j'utilise quand je rencontre mes amis, quand je rencontre ma famille

Thème		**Ecole primaire N°5 (publique)**
Les langues à l'école		
1	**<u>Enseignement des LVE</u> Situation actuelle**	-- Ca a lieu hein, puisque c'est une obligation par la loi hein d'accord. Donc comme euh nous somme dans une école républicaine nous nous mettons en place l'enseignement des langues. Donc comme…donc l'enseignement des langues au cycle trois donc CE2, CM1, CM2 d'accord. Donc ici nous avons deux langues étrangères : l'anglais et l'espagnol.
	Choix de l'enseignement des langues Et Choix des langues enseignées	-- ça c'est fait avant que je n'arrive dans l'école. Mais ça c'est dû au…enfin…bien que ça soit obligatoire, si vous voulez, l'enseignement des langues est obligatoire, mais vous comprenez bien que le choix des maîtres c'est…on ne va pas décider pour eux quoi ! C'est les maîtres qui décident et on préfère qu'un maître soit concerné et sache le faire plutôt que n'importe qui dans sa classe et qui le fait mal quoi. Donc on préfère prendre quelqu'un qui ça intéresse, quelqu'un qui parle l'anglais plus ou moins couramment enfin couramment c'est peut-être un bien grand mot mais enfin quelqu'un qui va faire des échanges de services que tous les maîtres qui ne sont pas spécialement formés à ça quoi. Alors en général le choix s'opère comme ça. Sauf pour les écoles où euh les très petites écoles où malheureusement il n'y a qu'un maître par cycle et là il est souvent obligé de faire l'anglais bien malgré lui quelque fois.
	Temps d'enseignement et types d'activités	-- ils font quarante-cinq minutes d'anglais, quarante-cinq minutes d'espagnol par semaine.
	Qui enseigne la/les LVE?	-- Puisqu'on a deux maîtres habilités donc ils font euh ils ne font pas trois heures d'anglais mais ils font quarante-cinq minutes d'anglais, quarante-cinq minutes d'espagnol par semaine.

		-- ce sont des enseignants de l'école mais qui s'échangent des classes
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVE	--
	<u>Enseignement des LVR</u> Situation actuelle	-- la langue vivante régionale c'est le créole. Disons que là on commence hein parce que là on a une maîtresse qui est intéressée d'accord donc qui est en formation pour passer l'habilitation parce que pour enseigner il faut une habilitation de l'Education Nationale donc elle est en train de passer son habilitation. Donc elle la passera cette année et euh elle pourra commencer à enseigner le créole. Mais avec sa classe hein pas avec les autres classes. Après on verra dans les autres années si on fait des échanges de services pour voir si elle le met dans d'autres classes mais pour l'instant c'est une seule classe
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVR	--
	Projets autour des langues	-- Dans l'école autour des langues pas spécifiquement non. Dans la circonscription ça éventuellement il faudra aller voir l'animatrice. […] On n'a pas ces projets-là en tout cas cette année. -- Euh…dans les écoles que j'ai…une fois on avait voulu monter un voyage linguistique…à Sainte Lucie. Euh…et malheureusement ça n'a pas pu se faire parce que l'inspecteur de l'académie de l'époque était assez réticent question sécurité…c'est vrai qu'on a eu beaucoup de mal à organiser enfin bon. On nous a fait comprendre que ce n'était pas la peine de se lancer dedans. On était prêt hein pourtant! Mais bon non ça n'a pas marché
Formation des enseignants		
2	**Situation actuelle**	-- Puisqu'on a deux maîtres habilités donc ils font euh ils ne font pas trois heures d'anglais mais ils font quarante-cinq minutes d'anglais, quarante-cinq minutes d'espagnol par semaine -- Pour l'instant, c'est la seule [enseignante habilitée] oui en langue vivante régionale, la seule
	Projets de formation	-- Et par contre je dois ajouter qu'il y a deux maîtresses qui veulent se lancer au CE1 […] Donc ils sont en train de faire à titre expérimental qui éventuellement passeront l'habilitation aussi. Mais pour commencer dans leurs classes en CP et CE1 -- ces deux là ont fait la demande oui. Il y a des stages dans la circonscription qui sont organisés pour ça pour la formation des maîtres.
	Importance de la formation	--
Représentation des langues		

3	**Expérience personnelle : LVE**	--
	Avis : enseignement LVE à l'école	
	Avis : enseignement du créole à l'école	-- J'avoue que pour l'instant euh je suis assez partagé…euh je n'ai pas…j'attends de voir ce que ça va donner. A priori au départ j'étais contre. J'étais contre pour une raison. Je vois déjà que le gamins ont tellement de choses déjà à faire à côté si vous voulez, et dans la mesure où pour moi euh comment dirais-je ? Je me dis tant qu'à étudier une langue moi j'aurais préféré mettre le paquet sur l'anglais sachant qu'à la limite c'est peut-être plus important pour leur avenir de savoir parler l'anglais alors qu'ils savent plus ou moins parler créole. Ca c'était mon point de vue. Bon, a priori les gamins parlent créole donc peut-être pas le créole qu'on voudrait qu'ils parlent euh…le créole universitaire certes bon. Mais enfin le créole a priori ils le parlent chez eux. Donc je m'étais dit à la limite, quitte à mettre des moyens, moi j'aurais préféré fortement encourager la pratique de l'anglais ou de l'espagnol peu importe quand on voit la nullité des élèves français en général, pas martiniquais en particulier mais français en général euh dans l'étude des langues euh on se pose un certain nombre de questions. Quand on voit qu'on est censé étudier l'anglais depuis le CM2 qu'on voit qu'on arrive en Terminal qu'on est pas foutu de parler l'anglais on se pose un certain nombre de questions. Donc bon je ne vais pas porter de jugement, qui est fautif, comment on fait mais bon on constate. Bon, à la limite j'aurais préféré qu'on mette un laboratoire de langue enfin des trucs très pratiques. Bon à présent…bon voilà ça c'était mon opinion de départ. A présent, bon […] en fait j'attends de voir si véritablement ça apporte quelque chose pour ceux qui le font, quelque chose de plus quoi je veux dire. Pour l'instant je ne vais pas avancer ni oui ni non. Voilà. J'attends de voir. Voilà. Je ne suis pas fermé sur ma position puisque bon ça peut changer. Je veux dire que connaître la culture de son pays au contraire c'est très bien bon est-ce que ça…est-ce qu'il faille pour ça une heure et demi supplémentaire à prendre encore sur d'autres programmes ? Je ne sais pas. Quand on voit on a tellement de choses à faire à côté voilà. Ça me gène un p'tit peu de…tout en gardant…si on pouvait diminuer sur autre chose j'aurais dit banco ! Mais si c'est pour garder les mêmes choses à faire et puis encore apprendre, à concentrer encore…ça me paraît difficile à tenir quoi. Mais bon. On verra.
	Expérience personnelle : créole	-- Ben je suis arrivé vous savez avec nous quand on a débuté ici…quand on a débuté dans l'école hein c'était dans les années soixante hein pour ne rien vous cachez bon le créole était strictement interdit à l'école, dans les familles aussi. En plus ma belle-mère était d'une famille de la bourgeoisie on va dire local si j'ose dire donc c'était parfaitement interdit de parler créole quoi. C'était même… -- Ah non ! Dans le cadre familial on ne le parlait absolument pas ! D'ailleurs mon père était métropolitain donc il ne le parlait pas et ma mère elle ne le parlait pas. Donc j'ai appris à parler créole dans la cours de récréation avec les copains voilà quoi c'est tout hein il n'y avait pas…c'était strictement c'était strictement prohibé à l'époque. Mais ça ne nous empêchait pas de parler créole sans problème hein. Donc tout le monde le parlait régulièrement simplement on faisait la part des choses entre le créole et le français ce qui ne se fait plus à présent

	Représentation du créole	-- Déjà en tant que langue il a fallu un moment pour que j'admette que ce soit une langue. Puisque pour moi une langue au départ quand j'avais appris les langues c'était d'abord quelque chose d'écrit…une langue c'est ça hein a priori le premier critère d'une langue c'est l'écrit donc à présent euh c'est vrai qu'à présent on commence à changer à voir véritablement ce que c'est qu'une langue. Mais c'est vrai que ça prend du temps. C'est vrai que sur le coup pour moi le créole ce n'était pas une langue. C'était…c'était euh un idiome ce que vous voulez. Là à présent je veux bien considérer que ça soit une langue. -- …a priori pas spécialement. (*Pause*) Qu'est-ce que ça évoque pour moi… (*Pause*) […] Alors euh si vous voulez moi c'est un p'tit peu difficile ou différent si vous voulez parce que je suis je suis métropolitain donc je n'ai pas euh…comment dirais-je…d'éducation on va dire et culture hein parce que j'ai les deux cultures si vous voulez mais c'est vrai que je ne suis pas euh comment dirais-je…je peux comprendre que certains…certains antillais enfin les antillais en général, qui ont été élevés dans un milieu créolophone parce que je ne l'ai compris que tardivement qu'on parlait créole souvent dans beaucoup de milieu. Ce qui ne me paraissait pas évident. Moi je pensais qu'on parlait français. Et effectivement je me rends compte que de plus en plus dans beaucoup de milieu la langue enfin….à table…c'est le créole. Et c'est vrai que je n'avais pas perçu ça comme ça. Donc non, ça ne me…à la limite ça me fait penser à ma jeunesse si vous voulez. Non, non parce que pour moi le créole c'est vraiment la culture antillaise

Annexe 6 : Retranscription intégrale des entretiens des directeurs d'écoles de la Martinique

6 entretiens parmi les 13 que nous avons menés figurent ici dans les annexes. Le contenu de tous les entretiens est retranscrit dans la grille d'analyse thématique des entretiens.

Entretien avec la Directrice Ecole Maternelle privée N°1.

Date : 22 mars 2011
Heure : 9h00
Durée : 35 minutes
Lieu : Bureau de la directrice
Type d'institution : maternelle privée
Ancienneté : Enseignante depuis 48 ans

E = l'étudiante-chercheur
D = la directrice

E *= pouvez-vous me parler un peu de l'enseignement des langues dans l'école ? Comment ça se passe, comment s'est mis en place…*

D = alors depuis…toujours me semble-t-il, parce que je n'ai toujours été la directrice de cette école, l'anglais est enseigné chez nous de façon ludique.

E *= Je peux vous demander depuis quand elle existe l'école ?*

D = Eh bien l'école elle a quarante ans. Maintenant l'anglais ça doit faire au moins je pense une vingtaine d'années qu'on enseigne l'anglais chez nous. Toujours par un intervenant anglophone. Nous avons fait l'expérience d'une étudiante et les…cette expérience n'a pas été concluante du tout.

E *= Une étudiante en …*

D = Une étudiante en langue. Et ça n'a pas été concluant. Elle n'arrivait pas…elle ne faisait pas passer le message comme il fallait et…

Nous sommes interrompues par l'arrivée d'une enseignante de l'école qui vient rendre son questionnaire. Elle ressort et la directrice continue.

D = Donc ça n'a pas été concluant. Et nous avons toujours eu des intervenants anglophones. Donc, les « tout petits » font un quart d'heure d'anglais chaque jour ; les plus petits c'est-à-dire les enfants de pré maternelle. Nous avons donc deux classes puisque nous recevons des enfants à partir de 18 mois. Donc dès 18 mois les enfants faisaient un quart d'heure d'anglais chaque jour. Et à partir de la maternelle, c'est-à-dire les enfants de 3 ans, font une demi-heure chaque jour. A chaque fin d'année nous avons un petit spectacle et les enfants proposent aux parents une activité en anglais sur ce qui s'est passé dans l'année. Je crois que les parents sont

vraiment très, très satisfaits. Alors peut-être qu'au fil de l'entretien j'aurai à le dire mais c'est vrai que le souci des parents c'est que ce travail que nous faisons en maternelle n'est pas poursuivi quand les enfants vont à l'école primaire. Alors c'est vrai qu'au niveau de l'Education Nationale on a mis en place l'enseignement de l'anglais mais cet enseignement… alors, dans un premier temps ils faisaient seulement avec les Cours Moyen ensuite ils ont rajouté les CM1 et les cours élémentaire2, alors peut-être dans un monde à venir on aura l'anglais au moins au cours préparatoire mais je pense que ce n'es pas donné la vieil.

***E** = Vous avez dit qu'à partir des tout petits…toute l'école fait l'anglais ?*

D = Toute l'école. Alors, ceci dit, c'est un choix parce que ce sont des activités facultatives qui ont un coût. Donc il y a des parents surtout chez les « tout petits » qui se disent qu'ils n'en ont pas besoin, qu'ils ne vont pas retenir. Alors que c'est le contraire, parce que les enfants sont des éponges. Donc il y a des enfants qui ne font pas anglais. Mais la grosse majorité, pratiquement tous les enfants font anglais.

***E** = Pouvez-vous me dire un peu comment se passent les cours d'anglais ?*

D = Alors elle travaille beaucoup avec des marionnettes. Elle fait aussi beaucoup de jeux et c'est très interactif. Et le vendredi il me semble, enfin un jour dans la semaine, elle travaille à partir de…pas de CD mais de DVD. Elle a une méthode et elle reprend avec les enfants certaines choses. Je crois que c'est assez complet ce qu'elle fait. Elle mixe plusieurs choses et ça donne des résultats vraiment satisfaisants en fin d'année.

***E** = Est-ce que à un moment une autre langue a été enseignée dans l'école ?*

D = Non. Et le public que nous recevons parle très peu créole, donc non.

***E** = Donc jusque là est-ce qu'il y a eu un enseignement du créole ?*

D = Ah non, pas du tout. Pas du tout. Et je doute qu'à [cette école] qu'on apprenne le créole…je doute.

***E** = Dans l'avenir ?*

D = Oui.

***E** = Et en ce qui concerne les projets de langues, avez-vous des projets ? Des échanges ou d'autres types de projets dans ce genre ?*

D = Alors nous n'avons pas fait d'échange mais c'est justement…le gestionnaire souhaite très fort que nous fassions un échange avec une île anglophone. Mais c'est vrai que la législation est tellement, entre guillemets, embêtante maintenant et c'est une tellement lourde responsabilité de se déplacer avec des enfants, surtout des enfants de cet âge-là, qu'il faudrait vraiment que toutes, toutes, toutes les conditions soient remplies pour que j'accepte de me déplacer avec des enfants parce que c'est vraiment une lourde responsabilité. Surtout les enfants sont tous petits, donc c'est une surveillance 24h sur 24. A moins que ce soit peut-être une journée ? Je ne sais pas si dans une journée c'est tellement positif. C'est vrai qu'un

échange avec une école, vivre une semaine, aller dans une école…j'ai eu l'occasion de le faire quand j'étais enseignante dans le public. C'est très porteur, mais avec les petits de maternelle c'est…je ne suis pas prête à me déplacer avec les enfants dans une île anglophone.

E *= Et accompagné des parents…*

D = Peut-être, peut-être, mais c'est tellement compliqué maintenant les déplacements ! C'est tellement compliqué ! Je comprends parce qu'il y a tellement de dérapages possibles qu'il faut que nous soyons…je ne sais pas…peut-être que si un collègue décide de mettre en place un échange par exemple, ma foi, si vraiment le collègue est décidé, j'accompagnerai le projet mais je ne pense pas que ce serait écrit dans les projets des années là à venir tout de suite.

E *= Et à part les voyages y-t-il d'autres projets autour de l'enseignement des langues ?*

D = Non, non, non… à part les prestations de fin d'année qui permettent aux parents de voir ce qui se passent, nous n'avons pas de projet particulier autour de l'anglais.

E *= Est-ce que vous pouvez me parler un peu de votre expérience avec le créole dans le cadre familial, en grandissant ?*

D = (rire) Alors vu mon âge c'est vrai que quand j'étais petite fille c'était l'interdiction formelle de parler le créole. Donc je ne parlais pas du tout du tout et j'ai mis du temps à parler le créole. J'étais enseignante de longues années et j'utilisais le créole dans un contexte vraiment…comment dire…qui dévalorisait le créole. Parce que quand je parlais créole à mes élèves c'était pour les gronder, seulement dans ce cadre-là. Et j'ai mis du temps à me corriger et à essayer de parler le créole aux enfants dans des conditions normales, peut-être même pour les féliciter. Alors c'est vrai qu'avec les années j'ai appris beaucoup de choses, et j'ai eu l'occasion notamment de faire avec mes enfants une pièce de théâtre en créole…je vous dis ça et j'ai encore…parce que ça était quelque chose d'extraordinaire ! Nous avons fait une pièce au moment du 150tennaire de l'abolition de l'esclavage et nous avons fait une pièce de théâtre. Et vraiment, c'était magique ! C'était tout simplement magique. Donc, à partir de là je me suis rendue compte que le créole peut être vecteur ou porteur de plein de choses. Mais c'est vrai aussi que le créole nous limite. Il faut être objectif. Le créole nous limite, et si nos enfants parlent le créole il faut aussi qu'ils parlent aussi d'autres langues. Je ne dis pas seulement le français mais il faut que nos enfants parlent aussi d'autres langues.

E *= Quand vous dites que le créole nous limite, dans quel sens ?*

D = Le créole nous limite parce que les diplômes en ce moment, c'est vrai qu'il y a un CAPES créole, mais, en ce moment, les enfants ont besoin du français dès la maternelle.

E *= Donc vous voulez dire que si les enfants ne parlent que le créole c'est limitant ?*

D = Oui, oui.

E *= Vous disiez que pendant votre enfance c'était l'interdiction formelle de parler le créole mais qu'après vous avez appris à le voir d'une autre façon…*

D = Absolument. Et c'est vrai que nous sommes tellement imprégnés de cela que…peut-être que c'est mon impression à moi…mon fils quand il me parle créole, il a une façon tellement particulière à parler le créole que je n'aime pas l'entendre parler le créole. Certains personnes qui parlent le créole, c'est agréable, mais sortant de sa bouche, je ne sais pas…je pense que c'est au fond de moi certaines choses, mais souvent quand il parle le créole…c'est…je ne sais pas comment expliquer ça mais c'est, c'est…c'est plus du tout la même personne…je ne sais pas comment l'expliquer…(*pause*)

E = *Oui…*

D = Alors que le créole c'est une langue très imagée, c'est une langue qui permet de dire plein de choses ; d'ailleurs il y a des traductions qu'on n'arrive pas à faire sortir de créole pour parler. Cela n'a plus du tout la même résonance, ce n'est pas du tout pareil. Mais, je ne sais pas, il y a un travail encore à faire sur soi concernant ce créole-là.

E =...

D = Alors j'ai eu une très grosse discussion avec quelqu'un une fois quand j'étais dans un bal. Alors ça remonte à peut-être même une trentaine d'années. Et cette personne m'a parlé en créole. Mais vous ne pouvez pas savoir à quel point j'étais vexée !

E = *La personne vous a parlé en créole ?*

D = La personne était en colère eh, on était presque dans l'affrontement, et la personne m'a sorti une expression en créole. J'ai rétorqué en créole également mais j'étais vraiment vexée. Alors pourquoi ? Je ne peux pas vous dire mais ça m'a toujours…ça m'a marqué, jusqu'ici je pense à ça. Par la suite, il se trouve que nous avons eu de très bons rapports peut-être parce que nous sommes entre gens intelligents et nous avons réglé nos problèmes, mais ça a démarré comme ça. Je n'ai pas du tout accepté qu'il me parle créole. Peut-être dans ce cadre-là où j'étais parce que c'était une soirée, on était entre gens, et qu'il me parle mal, qu'il m'apostrophe comme ça en créole, je n'ai pas du tout apprécié.

E = *Donc ce n'est pas tant le contenu de ce qu'il a dit ?*

D = Je ne sais même pas. Je ne pourrais même pas vous dire ce qu'il m'a dit. Mais je sais qu'il m'a parlé créole et que ça ne m'a pas plu du tout…

E = *Et le créole dans votre vie professionnelle quand vous avez commencé à travailler…*

D = Quand j'ai commencé à travailler c'était l'interdit. C'était l'interdit. Par contre, c'est vrai qu'on est, qu'on était bien obligé d'utiliser le créole pour comprendre certains enfants, puisque à cette époque-là, j'ai commencé à travailler en 1963, donc il y avait des enfants qui ne parlaient que le créole. Donc il fallait obligatoirement passer par le créole pour que les enfants comprennent certaines choses. Donc on le faisait volontiers. (*elle se reprend*) On le faisait volontiers…je ne sais pas si c'était volontiers parce que ce n'était jamais…comment je peux dire…dans la paix. Ce n'était pas…ça ne coulait pas de source. C'était quand on se disait « mais je ne vais pas arriver ! Qu'est-ce qu'il faut que je lui dise pour qu'il

comprenne ? » Et tac ! Ca part en créole pour que l'enfant puisse comprendre. Ce n'était pas pédagogique.

E *= C'était le dernier recours ?*

D = Voilà, le dernier recours. Et ce n'était pas pédagogique là. Alors que maintenant je pense que les enfants n'ont même plus besoin de ça parce que ça fait longtemps que je n'ai pas enseigné dans les campagnes profondes mais je crois que les enfants n'ont plus besoin de ça et que les enfants comprennent. Selon moi. Les enfants comprennent et on n'est pas obligé de passer par le créole pour que les enfants comprennent certaines choses.

E *= Vous avez enseigné dans différentes écoles à la campagne et en ville ?*

D = J'ai enseigné à la campagne. Je n'ai pas enseigné en ville. J'ai enseigné pendant très longtemps dans une agglomération près de Fort de France, et les enfants comprenaient ce qu'on disait ; il n'y avait pas de problème de compréhension au niveau du français. Mais c'est vrai que pratiquement pendant toute ma vie professionnelle j'ai utilisé le créole au mauvais moment. Sauf vraiment en fin de carrière peut-être une dizaine d'années avant que je ne parte à la retraite. Cette pièce de théâtre-là m'a permis de découvrir plein de choses.

E *= C'était avec une classe de quel niveau ?*

D = Une classe de CE1. Ils étaient tout petits mais les enfants avaient très bien compris, ils ont étudié tout le texte en créole ; il y avait du créole et du français et les enfants ont bien compris, bien intégré plein de choses et ont retransmis ça avec une grande facilité.

E *= Avec votre expérience de votre vie personnelle et en tant qu'enseignante, que pensez-vous de l'enseignement du créole à l'école que ce soit en maternelle, à l'école primaire…?*

D = Enfin moi, pour le moment je ne suis pas prête. Que l'on enseigne le créole à l'école, ma foi, ça ne me dérange pas puisque tous ceux qui l'ont pratiqué disent que ça ne gêne nullement l'apprentissage du français. Donc, qu'on l'enseigne à l'école, ma foi, pourquoi pas ? Mais il faudrait toujours que ce soit de façon très ludique. Il faudrait toujours que le français ait sa place, si on fait de l'anglais, que l'anglais ait sa place, et que le créole ait sa place.

E *= Que le créole occupe une place comme le français ou comme l'anglais ?*

D = Oui, oui, pourquoi pas, oui.

E *= Que ce ne soit pas enseigné seul ?*

D = Voilà. Je ne vois pas du tout une école en Martinique où tout serait enseigné en créole.

E *= Vous diriez que vous êtes pour le plurilinguisme à l'école ?*

D = Voilà. Absolument. Absolument. Nous sommes dans un environnement caribéen. C'est normal que les enfants parlent le français, l'anglais. Moi par exemple, quand je me déplace j'ai beaucoup de mal parce que je parle très, très mal l'anglais. Pourtant j'en ai fait mais cela

ne m'intéressait pas. Je le regrette fortement mais c'est trop tard (rire) et quand je me déplace j'ai du mal. Et c'est un frein. Tant qu'on va dans les îles on peut encore parler le créole, et encore, ce n'est pas toujours vrai. Mais quand on va plus loin, c'est difficile.

***E** = Est-ce que vous voyez un intérêt réel à enseigner le créole ?*

D = Oui. Surtout en fonction de ce que je viens de vous dire. Par rapport à notre environnement ce serait bien que les enfants puissent parler créole. Mon petit-fils par exemple ne parle pas du tout le créole. Et il me dit dernièrement « Mamie j'ai rencontré un monsieur, il m'a dit quelque chose en créole. Il m'a demandé l'heure. Je n'ai pas compris, je pensais qu'il m'injuriait. Donc je suis parti précipitamment. Il s'est mis près de moi et il m'a demandé en français 'quelle heure il est ?' J'ai compris et je lui ai dit. » Tout simplement parce qu'il ne parle pas créole. C'est dramatique ça ! C'est tout simplement dramatique. Il a quand même onze ans mon petit-fils. Alors, c'est vrai que sa maman est Wallisienne, mon fils est Martiniquais, mais c'est vrai qu'ils ne parlent pas créole tellement à la maison. Nos parents nous interdisaient de parler le créole, mais eux parlaient le créole. Donc nous, nous entendions mais nous ne parlions pas. Et c'est pour mes enfants c'est pareil. Je ne parle pas tellement le créole, c'est vrai. Nous parlons le créole quand nous sommes en famille, pour échanger comme ça, mais nous ne parlons pas…si j'ai une conversation avec mon frère ou ma sœur je parle en créole…je parle en français, pardon. Cela signifie que ce n'est pas encore rentré dans nos mœurs. Et ce petit bonhomme-là, je suis en train de me battre avec lui pour qu'il dise certaines choses, et il commence à parler. Mais là j'ai été embarrassée. J'ai eu une claque quoi lorsque l'enfant a cru qu'on l'injuriait alors que le bonhomme lui demandait tout simplement l'heure.

C'est l'heure de la récréation et certaines classes sont descendues et jouent dans l'espace ouvert devant le bureau. Il y a une fine pluie dehors. C'est quelque peu bruyant et je me trouve à espérer que ceci ne gênera pas l'enregistrement des données.

D = Et souvent il me demande « qu'est-ce que ça signifie ? » Parce que maintenant qu'il est au collège et que ses camarades parlent le créole pour lui ça devient un besoin de parler le créole.

***E** = Et au niveau des langues étrangères dans le cadre familial, pendant votre enfance, à l'école ?*

D = A l'école je n'ai fait que de l'anglais, et pareil, quand j'ai eu l'occasion de voyager il faut toujours que j'aie quelqu'un avec moi. C'est vrai qu'on apprend certains mots, on se comprend un peu, mais après…ce n'est pas évident. Je pense toujours parce qu'on est dans un environnement caribéen, parce qu'il n'y a plus de frontières maintenant, parce que nous voyageons beaucoup, parce que, parce que parce que – surtout les jeunes maintenant qui sont amenés à se déplacer énormément, il faut savoir communiquer quand on va dans un autre pays- je crois que c'est la clé de beaucoup de choses et il faudrait que nos jeunes parlent au moins l'anglais, l'espagnol, le français et le créole. Je pense.

***E** = Est-ce qu'à un moment dans votre vie professionnelle vous avez été amenée à utiliser une langue étrangère, par exemple pour enseigner l'anglais dans votre classe ?*

D = Je ne l'ai pas enseigné parce que je ne me pensais pas capable de le faire. Parce qu'on n'enseigne pas comme ça ! Il faut avoir quand même des compétences. Alors, il y a peut-être 25 ans à peu près, je m'étais inscrite à une formation avec le GRETA justement, et pendant un certain temps j'étais retourné à l'anglais. J'i même eu un diplôme de compétence parce que ça a été validé. Mais pareil : comme je ne parlais pas et je ne pratiquais pas, très vite j'ai perdu ce que j'avais. Alors, il y a des choses qui reviennent. D'ailleurs, avec A (*l'intervenante en anglais*), l'année dernière j'avais décidé de suivre les cours surtout avec les grands. J'y allais chaque matin et je suivais son cours pour remettre les choses en place, reprendre du vocabulaire etc. Mais il se trouve qu'avec la direction les choses ne sont pas toujours faciles donc j'ai abandonné. Mais c'est vrai que quand même…certaines choses me sont revenues. Parce qu'elle fait un travail quand même assez important avec les enfants.

***E** = Apprendre l'anglais en même temps que les enfants…*

D = Oui. D'ailleurs nous avons aussi deux enfants. Un petit garçon qui est venu de Barbade qui est arrivé l'an dernier. Quand il est arrivé il ne parlait pas du tout le français, et maintenant il s'exprime comme les autres. Il n'y a presque pas de différence. Et nous avons une petite Roumaine, qui est arrivée chez nous elle avait 18 mois cette année. Il faut l'entendre et il faut la voir déjà. A 18 mois ! C'est vraiment la méthode la plus fiable. Elle pleurait au début, il y avait beaucoup de soucis, mais c'était normal. Et puis là maintenant…

***E** = Elle s'est adaptée ?*

D = Elle s'est adaptée, elle parle. Et nous avons aussi deux petits garçons –c'est vrai, ça fait quatre enfants – des jumeaux qui sont arrivés, les parents sont…je ne sais pas de quel pays ils viennent, ils parlent arabe mais ils ne parlent du tout le français. Ils ont mis beaucoup de temps à s'épanouir ces deux là, mais ça va. Ils commencent à s'exprimer. Donc c'est vraiment la meilleure école.

Les cris des enfants se font plus intrusifs. Cela devient gênant et je sens que l'entretien touche à sa fin.

***E** = Vous m'avez parlé un peu de la région caraïbe, quel est votre avis sur l'enseignement des langues étrangères ?*

D = Il faut le faire mais il ne faut pas que cela devienne un poids pour les enfants. Il faut que ce soit ludique, que les enfants aient du plaisir à y aller. Que ça se passe dans un climat agréable, il faut imposer sans imposer. C'est-à-dire, on a une heure d'anglais, il faut qu'on la fasse cette heure-là. Mais, il faut que ce soit fait dans le plaisir. Je pense. Encore que, en principe à l'école tous les enseignements ce devrait être ça ; que ce soit imposé, mais que ce soit toujours dans le plaisir. Et, si on arrivait à enseigner à nos enfants dans le plaisir, nous n'aurions eu que des excellents élèves. Mais ce n'est pas facile. Ce n'est pas facile pour mille raisons : ce n'est pas facile parce qu'il faut du temps, ce n'est pas facile parce qu'il ne faut pas qu'on soit trop dans la […], ce n'est pas facile parce qu'il faut qu'on soit formé, ce n'est pas

facile parce qu'il faut qu'on ait du matériel, enfin ce n'est pas facile pour plein de choses. Mais c'est vrai qu'aussi, avec les moyens limités, si on a un objectif et on veut l'atteindre, on y arrive eh.

E = Vous m'avez dit au tout début qu'à un moment vous avez eu une étudiante qui enseignait l'anglais ici. C'était une étudiante d'ici ou c'était une anglophone ?

(Elle est momentanément distraite par les enfants qui crient et qui courent dehors)

D = C'était une…elle était….je ne me rappelle même plus….elle était sur le campus où elle venait de terminer sur le campus. De toutes les façons elle avait un diplôme qui sanctionnait ses compétences. Elle n'est même pas restée quinze jours avec nous. Elle n'arrivait pas à gérer le groupe, parce que c'est vrai que c'est une organisation quand même assez particulière. Par exemple, A (*l'intervenante*) commence le matin, elle prend les « grands » de 8h30 à 9h00. Et pendant toute la matinée c'est comme ça. Les plus petits font un quart d'heure, il faut aller chercher les enfants, les amener dans la salle d'anglais ou les amener dans la classe. Comme tous les enfants ne font pas d'anglais elle ne peut pas toujours rester dans la classe, donc c'est quand même toute une organisation ; elle n'arrivait pas à en sortir. Elle n'était pas anglophone. Alors ça aussi, nous avons toujours souhaité avoir...parce que ce n'est quand même pas la même façon de dire des choses. Il y a une façon de dire, de parler, on sent nettement quand quelqu'un est anglophone ou n'est pas anglophone. A (*l'intervenante*) est anglophone et c'est un plaisir de l'entendre parler. Et je pense que ça aussi ça joue. Ça ajoute, ça met du charme à cet enseignement qu'on essaie de faire passer aux enfants. Ce n'est pas pareil que quand c'est un français qui parle. Selon moi.

***E** = Et au niveau des parents ou des collègues, est-ce que vous avez des demandes pour l'enseignement d'autres langues ?*

D = Non. Je pense que ce serait même difficile de faire autre chose parce que je pense que ce n'est pas d'actualité. Dans notre fête de fin d'année nous avons toujours quelque chose en créole, un sketch…mais enseigner le créole là, je ne pense pas que ce soit très d'actualité.

Fin d'entretien

Entretien avec le Directeur Ecole Primaire N°3.

Date : lundi 27 juin 2011
Heure : 9h40
Durée : 42 minutes
Lieu : Bureau du directeur
Type d'institution : Primaire publique (élémentaire et maternelle)
Ancienneté : directeur de l'établissement depuis 3 ans
Le directeur est enseignant de CM2. Il est Martiniquais

E = l'étudiante-chercheure
D = le directeur

E : *Est-ce que vous pouvez me parler de l'enseignement des langues régionales et étrangères dans l'école ?*

D : Alors, les langues…le créole euh nous avons deux maîtres non nous avons trois maîtres qui sont habilités à enseigner le créole euh la maîtresse des petits, le maitre du CP et Mr X. le maître des CE2-CM1. Donc euh ils enseignent à leurs classes, dans leur classes et euh mais j'ai envie de dire que le créole c'est… moi je vois ça de manière transversale c'est-à-dire que les autres enseignants ne sont pas habilités à le faire mais depuis quelques années on enseigne aussi bien en créole qu'en français. Toutes les matières, on utilise le créole pour enseigner nos matières enfin c'est devenu notre langue à part entière. Donc c'est transversal. Même si on n'est pas habilité à enseigner le créole, on l'utilise et on l'enseigne aux élèves, tous les enseignants.

E : *Vous diriez que vous avez en place un enseignement bilingue, vous enseignez en créole et en français ?*

D : Alors moi pour moi personnellement, ça fait 10 ans que je le fais, ça fait 10 ans que j'enseigne comme ça, en créole et en français. Mais de plus en plus, depuis 2-3 ans on observe que vraiment tous les enseignants ne se cachent plus pour enseigner, quelque soit même si c'est de la géographie qu'on fait on peut parler, on peut parler pendant, on peut étudier un texte en parlant créole, donc c'est, ça, comment dire ? Ca se généralise.

E : *Est-ce que c'est quelque chose qui est structurée ou c'est quelque chose qui est plus libre ?*

D : Alors pour ces cas-là ce n'est pas structuré du tout, non. Moi dans mon cas ce n'est pas structuré du tout. Maintenant les enseignants qui sont habilités, oui, eux euuh c'est très structuré, c'est comme les langues étrangères, donc ils ont leur progression et il n'y a pas que le créole. C'est tout un travail qui est fait autour de la culture donc chez les tout petits petits euh Mme X, ils étudient les fruits, les légumes, les animaux, ils ont un bagage de vocabulaire donc à la fin de la promotion de l'année les tout petits répondaient au micro euuh « *ki manyè yo ka di sa an fransé* ? »[398] pour ne pas dire en créole. Donc ils ont acquis un certain bagage donc c'est beaucoup plus structuré quand c'est fait par un maître qui est habilité.

[398] *Comment dit-on en français… ?*

E : *D'accord, donc là dans ce cas par les enseignants qui sont habilités c'est enseignement <u>du</u> créole* ?

D : Du créole et de la culture régionale euuh je dis bien la culture. Les deux sont très liés.

E : *Et dans le reste de l'école c'est de l'enseignement <u>en</u> créole* ?

D : Voilà, c'est deux choses…

[*Les deux interlocuteurs parlent en même temps*]

D : C'est deux choses vraiment différentes. Tout à fait.

E : *D'accord. Et ces mêmes classes où il y a ces enseignants maîtres habilités est-ce qu'ils font cet enseignement <u>en</u> créole à part le cours <u>de</u> créole* ?

D : Oui

E : *Oui…*

D : Il y a, il y a quelque chose aussi qui a, qui a favorisé ça depuis…quelques années les parents ont compris qu'on peut parler créole à l'école. Ca a été très, très long à installer ça…

E : *Oui* ?

D : Nous quand on était jeune il ne fallait pas parler créole à l'école. Il ne fallait pas parler créole à la maison donc euh maintenant les parents ont compris que les bienfaits de maîtriser sa langue, de maîtriser sa culture. Les professeurs ont le droit maintenant, entre guillemets, d'enseigner à leurs enfants et c'est nouveau hein !

E : *Est-ce que vous avez eu des retours négatifs ?*

D : Ah oui !

E : *De la part des parents qui ne souhaitaient pas…*

D : Ah oui, absolument !

E : *...que leurs enfants… ?*

D : C'est…c'est, ça reste exceptionnel. J'ai… (*pause, il réfléchit*), dans cette école ça fait 3 ans que je suis dans cette école, j'ai eu un parent, un seul parent qui a enlevé son enfant de l'école parce que, bon je pensais qu'il y avait d'autres soucis mais la raison évoquée c'était que son enfant parlait de plus en plus mal le français… parce que son enfant faisait du créole euuh chez les tout petits petits avec Mme X. Mais c'est… donc un cas sur des centaines. Donc ça reste exceptionnel.

E : *Vous avez eu d'autres cas de réactions négatives ?*

D : Du tout, du tout, du tout.

E : *En général les parents ont des réactions plutôt positives ?*

D : Ils ont très bien compris…plutôt positifs, tout à fait, tout à fait. Il faut dire qu'ici à l'école de F, on est vraiment, vraiment… enfin c'est une école de campagne donc on est vraiment attaché à nos racines et tout ce qu'on fait tourne autour de la tradition. En décembre on organise une très grande fête autour du repas traditionnel et il y a d'autres exemples comme ça donc....

E : *Ca va être une bonne fête*

D : Ah oui ! Il y a des ateliers, les enfants apprennent à faire certaines choses euuh faire des pois d'angole, comment éplucher les pois d'angole, comment on fait le boudin créole, comment on fait le ragoût de cochon…

E : *Et au niveau des langues étrangères, il y a un enseignement ?*

D : Alors, c'est là que…c'est là qu'il y a le problème. Je vais être honnête. Depuis quelques années le gouvernement euh a une politique qui…qui ne va pas dans le bon sens. Je m'expliquer.

E : *Oui…*

D : Avant il y avait euh beaucoup d'intervenants étrangers qui venaient apprendre l'anglais, apprendre l'espagnol. C'étaient des américains, c'était des euh des étrangers de la Caraïbe. Avec la politique budgétaire, la politique de restriction et de d'étranglement, on a stoppé ça net. On n'a plus d'intervention d'étrangers et parallèlement pour compenser ça, ils obligent, on oblige aujourd'hui les jeunes enseignants qui sortent de l'IUFM qui arrivent dans le métier on les oblige à enseigner une langue étrangère même s'ils n'ont pas les compétences, même s'ils ne savent pas parler euh une langue, ils doivent être habilité à… bon cette année je ne sais pas, comme ça a encore changé cette année, mais pendant quelques temps les enseignants devaient, *devaient* être habilités à une langue même s'ils ne sont pas doués pour la langue. C'est l'étude du volontariat, c'est l'étude du volontariat qu'on a. C'est pour compenser la perte des assistants étrangers. Et ça c'est une catastrophe parce qu'en langue étrangère quand un enfant apprend avec une mauvaise prononciation à parler l'anglais par exemple, quand on apprend un mot avec une mauvaise prononciation, pour casser ça plus tard ça va être la catastrophe. Donc moi, mon sentiment […] c'est qu'on est en train de bousiller des générations de petits français. Ca c'est mon sentiment personnel. Des générations et des générations. C'est pas seulement nous en Martinique, c'est vrai pour toute la France. Et c'est le collège, ce sont les professeurs de langues au collège qui vont devoir rattraper ça, je leur souhaite bon courage.

E : *Vous parlez de catastrophe. C'est catastrophique maintenant pour l'école ? Est-ce qu'il y a des enseignants qui sont habilités ?*

D : Alors parallèlement à cette première chose-là - la perte d'un assistant et l'obligation des personnes des fois non qualifiées mais bon, on s'est compris, pour les langues - parallèlement à ça il y a… vous êtes au courant de la politique de fermeture de classes, de suppressions de postes ?

E : *Oui…*

D : Alors où est-ce que je veux en venir ? Les classes sont de plus en plus surchargées et les classes sont de plus en plus à multiples niveaux, double niveau, triple niveau. Ici à [--], nous avons un enseignant qui est habilité en espagnol qui a une classe de moyens-grands. On a une enseignante qui est habilité en anglais qui a une classe de CE1-CE2. Ici à [--] nous n'avons que des classes à double niveau maintenant. Est-ce que vous pensez que je vais demander à une enseignante de maternelle, moyen-grands d'aller enseigner de faire des échanges de service, d'aller enseigner à des CM1-CM2 de l'espagnol ? Elle pourrait le faire en théorie, on est censé, on est polyvalent, on s'adapte à tous les niveaux des élèves. En théorie on est parfait.

E : *En théorie ?*

D : Mais dans la pratique, ça fait une foule de travail, un travail monstre, ce qui fait que dans la pratique on n'arrive pas à faire les échanges de service qu'on faisait avant. Avant, une enseignante habilitée, euh la maîtresse qui était en CE2, son voisin, la class à côté avait un CM1, elle faisait anglais pour euh ses élèves et le maître du CM1faisait créole pour les élèves de CE2 donc ils faisaient un échange de service. Le maître a maintenant un CE2-CM1, la maîtresse a un CE1-CE2. Ils pourraient continuer à faire des échanges de service mais ils ont tellement de travail parfois à leur niveau, en leurs classes… alors ça il faut pas, il ne faut surtout pas aller le dire à la hiérarchie ! La hiérarchie nous dit « ah non non non non ! Les doubles niveaux c'est si facile voire plus facile qu'un niveau simple » Donc ça c'est pas la réalité. Dans une classe normale, enfin normale, dans un CM1, une classe à un niveau il y a déjà au moins 3 niveaux. Il y a des élèves…les élèves ont différents niveaux. Alors quand vous avez 24-25 élèves de 2 classes différentes CE2-CM1, il faut gérer les élèves de CE2 qui ont un très bas niveau qui ne savent même pas encore lire, faut aussi gérer des élèves de CE2 qui, enfin bref ! C'est de multiples niveaux et on est obligé de si on veut, si on fait son travail correctement qu'on veut que les enfants progressent, on est obligé d'essayer de, de gérer tout ça et euh malheureusement, malheureusement les langues étrangères…

E : *en souffrent ?*

D : …en souffrent.

E : *Donc pour l'instant, pas de …*

D : Pas d'échange de services…

E : *Donc pas d'enseignement de…*

D : Alors la maîtresse qui est habilitée en anglais a fait de l'anglais dans sa classe CE2-CM1 euh CE1-CE2 pardon. Les élèves de CE2-CM1 et de CM1-CM2 - c'est compliqué hein ! Il n'y a que des doubles niveaux – les élèves de CE2-CM1 et CM1-CM2, ils ont eu une intervenante en anglais qui est professeur de collège hein je crois, qui était venue pendant deux mois et on n'a pas eu de chance parce que cette professeure d'anglais elle a disparu au mois de février. Donc je ne sais pas pourquoi. Moi, j'ai signalé ça à ma hiérarchie, à mon inspecteur. Donc les élèves de notre école n'ont pas … on peut considérer qu'ils n'ont pas fait l'anglais cette année. Donc j'ai signalé ça lors de la liaison CM2-6ème - les élèves qui partent de CM2 qui vont en 6ème au collège - j'ai signalé ça donc les professeurs vont essayer de

repartir à la base. Mais les langues, les langues étrangères aujourd'hui c'est la catastrophe, d'où le mot catastrophe. Il y a 3 ans quand je suis arrivé à l'école, les élèves faisaient anglais et espagnol en CM2. C'était un CM2 bilingue. Et le collège a une 6ème bilingue donc il y avait une continuité.

E : *Oui ?*

D : C'est fini.

E : *Et est-ce que dans les projets en vu éventuellement pour l'école au niveau des langues, vous comptez mettre quelque chose en place pour peut-être changer la situation ?*

D : Alors il faut savoir que notre école est particulière parce qu'on a un projet européen qui s'appelle projet « Comenius » un projet de partenariat entre plusieurs pays. Donc on a initié le projet l'année dernière, c'est un projet sur deux ans donc on a fait la 1ère année et là il reste la 2ème année. Donc rapidement ça consiste en quoi ? On se fixe des objectifs par rapport à notre thème nous on a choisi l'environnement, la protection de l'environnement et nous sommes 4 pays donc la Roumanie, l'Espagne, l'Angleterre et la Martinique pour la France, pays coordinateur, c'est nous qui avons lancé le projet. Donc pendant 2 ans on réalise des activités avec les élèves des 4 pays autour de notre thème, autour de la protection de la nature. Donc on a réalisé des logos, les enfants ont fait des œuvres avec de la peinture, des logos, on a fait une chanson, un hymne pour nos 4 pays dans les 4 langues, on a fait un film qui est magnifique, chacun a fait son film sur un élément, nous c'était sur l'eau comme on est une île donc on a fait un court-métrage de 10 minutes les élèves de CM1-CM2 qui s'appelle « Le Weekend save Martinique » très beau, très beau, on va essayé de le diffuser à une plus grande échelle parce qu'il est très bien fait. Bref. Et l'année prochaine on a encore d'autres activités, on va écrire un livre ensemble, il y a des activités à thèmes. Donc on a des activités qui se font en anglais, en anglais même si on a un partenaire espagnol, un partenaire roumain mais la langue choisie c'est l'anglais. Donc on…au-delà de l'enseignement de l'anglais, on travaille en anglais on une organisation, on a des activités qui se font autour de l'anglais.

E : *Donc il y a ces grands projets là. Et y a-t-il de projet précis pour l'enseignement même de la langue ?*

D : Euh projet précis, c'est un projet précis, c'est…

E : *Je veux dire, vous avez un projet dans lequel la langue*

D : La langue intervient.

E : *Oui. Mais pas forcément de projet sur…*

D : Sur l'anglais.

E : *Vous avez dit qu'il y a 3 enseignants habilités en créole et un en espagnol et un en anglais ?*

D : Voilà.

E : *Est-ce que parmi les enseignants, il y en a qui vont être habilités pour l'année à venir ?*

D : Euh alors l'année prochaine il y aura juste un départ d'un collègue qui est habilité en créole et comme on reçoit un enseignant l'année prochaine même deux parce qu'il y a Madame XX, celle qui prend ma place quand je suis dans le bureau, qui change aussi, on espère avoir des enseignants habilités qui vont arrivés. Maintenant c'est vrai qu'on n'a pas de projet purement attaché à la langue et ce serait, ce serait bien de le faire. Mais on ne va pas faire trop de choses parce que c'est quand on fait trop de choses on se disperse et le projet européen « Comenius » est déjà tellement prenant et il y a tellement de travail autour de ça que…

E : *Y a-t-il une pression pour que les enseignants soient habilités ?*

D : C'est-à-dire que pour l'instant ils ne peuvent pas encore faire pression sur les enseignants qui sont déjà en place pour être habilité. On leur conseil, on leur propose, on leur demande gentiment, mais on ne peut pas encore faire pression.

E : *Oui*.

D : Moi par exemple, euh je me suis fais taper sur les doigts plusieurs fois parce que je suis sur mon deuxième projet européen et je ne suis pas habilité ni en anglais ni en espagnol (*rires*). Je pourrais l'être. J'ai les compétences pour, pour l'être mais je ne veux pas le faire parce que justement je ne veux pas qu'un jour on me dise comme vous êtes habilité, vous êtes obligé de faire des échanges de service avec telle classe, même si c'est plus grave pour vous, tant pis pour vous, allez le faire, faites-le. Je ne veux pas qu'on me dise ça. Donc là c'est égoïste, c'est très égoïste de ma part, ça… ne le publiez pas s'il vous plaît… (*rires*). Mais euh on a tellement de… on a une surcharge de travail aujourd'hui et contrairement à ce que, à ce que l'administration dit – moi je suis […] l'habilitation - je pense personnellement qu'un intervenant étranger est mieux qu'un professeur, qu'un professeur habilité dans la langue. Parce que la réponse que…quand je dis ça on me dit euh le pédagogue c'est le professeur. C'est lui qui connaît les compétences, c'est lui qui connaît les élèves, c'est lui qui connaît les euh, les textes. C'est vrai, mais pour mon expérience - ça fait dix ans que j'enseigne - quand je voyais un anglais apprendre à parler à une classe en anglais, bien sûr l'enseignant était là pour l'accompagner pour justement, pour rester dans le cadre de l'enseignement, dans le cadre du programme, il y avait des résultats qui étaient, qui étaient beaucoup plus important. Ils ont l'intonation, ils ont les connaissances, ils ont la culture, ils ont… ils ont tout. Donc c'est pour ça que de manière très égoïste euh moi je ne vais pas passer d'habilitation de si tôt. Non je refuse (*rire*).

E : *On parlait un peu du créole avant. Si on peut parler un petit peu du créole même et de votre expérience avec le créole, en grandissant, pendant votre enfance, à l'école. Est-ce qu'il y a quelque chose dans votre vécu qui vous aurait frappé ou vous aurait marqué positivement ou négativement, en grandissant, la famille, l'école, etc. ?*

D : Oula ! C'est une grande question ça hein ! Mon Dieu ! Alors je vais essayer de résumer. Alors moi j'ai de la chance parce que j'ai grandi dans une famille où on parlait créole. Je dirais que j'ai de la chance parce que, c'est vrai que mes parents me disaient souvent à l'école ne parle pas créole, ne parle pas créole à l'école. Mais déjà mes parents étaient un petit peu

précurseurs parce que trop souvent, trop souvent chez nous on avait l'habitude de s'énerver en créole, d'injurier en créole, de dire des, d'utiliser le créole pour dire des bêtises pour se fâcher, mes parents déjà étaient dans une logique de parler créole normalement, c'est tous les jours. Donc déjà j'ai eu cette chance là. Donc j'ai été baigné dans le créole depuis tout petit. Maintenant le premier, premier tournant de ma vie c'est quand je suis arrivé, quand j'étais en train de faire mes études à dix-huit ans. Je suis parti en France faire mes études, et c'est là que j'ai revendiqué ma langue créole parce que je parlais créole de temps en temps quand j'étais adolescent, quand j'étais petit mais quand on part en France, on part en France euh on est un petit peu perdu, on est un petit peu éloigné de son pays, on a envie de se ressourcer et là c'est revendiquer le mot créole alors là on ne parlait que créole entre antillais. On ne parlait pas… c'était une manière pour nous de s'accrocher à notre Martinique, à notre chez nous. Donc là ça a été un premier tournant, c'est là que j'ai compris l'importance du créole à dix-huit ans.

E : *Loin de chez vous*

D : Loin de chez moi. C'est souvent comme ça hein, c'est souvent comme ça hein ! Et puis le deuxième tournant je pense que c'est quand je suis devenu enseignant. Euh…pareil j'ai compris, j'ai eu de la chance parce que j'ai compris assez tôt que dans, dans beaucoup de cas le créole aidait, aidait à comment-dire…je ne vais pas dire aider pour les apprentissages, aidait dans les relations avec les parents et avec certains élèves. Parce que mes premières années j'ai souvent été […] dans des écoles un p'tit peu retirées, les écoles de campagne. Certains parents ne parlaient pas du tout français, ils parlaient que créole, et certains enfants certaines élèves euh plutôt que d'avoir un enseignant qui les prenait de haut avec un français bien machin, bien, non moi très tôt j'ai compris que certains enfants, je les mettais à l'aise en m'exprimant en créole et quand j'ai compris ça, ça m'a beaucoup aidé pour les élèves en difficultés parce que malheureusement certains élèves en difficultés parfois c'était lié à la langue, et euh ils s'exprimaient plus facilement en créole et ils me comprenaient plus facilement en créole donc là pour moi ça a été aussi une deuxième révélation. C'est là que j'ai compris l'importance du créole à l'école et il y a dix ans il n'y avait pas encore le, on ne parlait pas autant de langues et cultures, c'était, je ne sais plus, c'était le début. C'est à l'époque où il me semble ils ont créé la licence de langues et cultures régionales… Voilà. Il y a eu le CAPES après… et donc comme tout ça c'est arrivé en même temps donc euh ben moi ça a été tout naturellement ça a été, j'ai commencé dès le début à utiliser le créole de manière transversale de temps en temps avec les…ça rapprochait les liens entre l'enseignant-les élèves, l'enseignant et les parents. Maintenant il ne faut pas le faire, il faut le faire à sa juste, à sa juste valeur c'est-à-dire pas trop souvent c'est, faut le faire naturellement. C'est pas parce que je vois un parent venir, un parent de, un parent de la, qui habite tout près, que c'est pas pour ça que forcément je vais lui adresser en créole, il peut mal le prendre ! Il peut se dire le parent peut se dire « *a wè misyé profésè a, misyé dirèktè ka wè mwen sé on moun lakanpagn é i ka palé kréyòl ba mwen* »[399] ! Donc il faut…il faut voilà il faut savoir le faire. On peut commencer en français, on peut commencer en créole, c'est selon la situation. Une pointe d'humour euh c'est …le créole c'est notre langue donc ça doit être naturel, ça doit pas être forcé.

[399] « *Ah oui monsieur le professeur, monsieur le directeur voit que je suis de la campagne et donc il me parle en créole* ! »

E : *Vous pensez que ces expériences ont influé sur vos choix maintenant de l'utilisation de la langue créole ?*

D : C'est clair que oui. C'est clair que oui. C'est clair que oui euh…je suis content de voir que le…là c'est l'explosion hein ! Cette année ça a été l'explosion. Cette année et depuis deux ans c'est l'explosion, les langues et cultures régionales ça explose, il y a de plus en plus d'enseignants qui sont habilités. Donc oui, je suis vraiment content de voir que c'est reconnu et que c'est utilisé, que le créole est utilisé. Parce que c'est…on a besoin de ça, on a besoin de notre langue, de notre culture pour, avant d'aller, avant d'aller apprendre autre chose on a besoin de savoir d'où on vient, on a besoin de connaître notre langue. Et là tous les spécialistes le disent, utiliser plusieurs langues quelque soit ces langues-là, même si ce sont des dialectes…utiliser plusieurs langues très tôt ça permet un meilleur développement, c'est plus facile et contrairement à ce que le parent, les parents disaient, c'est pas en apprenant le créole chez les petits qu'on va mal parler le français. C'est…c'est absurde. C'est absurde ! C'est faux. Donc je me suis rendu compte très tôt, on s'est rendu compte très tôt que ça aidait, donc c'est bien qu'aujourd'hui ça se généralise.

E : *Et à l'école primaire ou au collège, est-ce que vous avez eu des expériences où vous avez eu des enseignants qui parlaient créole ?*

D : Quand moi j'étais plus petit ?

E : *Oui, des souvenirs…*

D : Ah non !! Moi j'ai, alors j'étais à l'école au Lamentin, j'étais à l'école au Lamentin et j'étais au collège au Lamentin et j'ai eu beaucoup de chance parce que j'ai eu des professeurs comme Mr G. Mr G était… [*Des voix s'élèvent de l'extérieur. Le directeur s'arrête pendant une dizaine de secondes pour écouter*]. Les frères G étaient deux comiques martiniquais. Ca vous dis quelque chose ?

E : *Oui...le nom me dit quelque chose…*

D : Et l'un des deux frères était professeur de mathématiques et de musique. Donc je l'ai eu au collège *(Des voix s'élèvent de l'extérieur. Nous nous arrêtons un instant. Il me regarde et s'excuse)*

E : *Je pense que ça va…*

D : *Bon mwen ké di'y kan mem.*[400] (*Il sort et parle quelques secondes avec les personnes dehors son bureau. J'arrête l'enregistrement. Il revient et nous reprenons*). Euh… c'était des…des…enseignants qui…des…des…personnes qui faisaient déjà des sketches en créole a l'époque et donc Mr G qui était professeur de mathématiques et de Français c'était un monsieur qui déjà utilisait le créole au collège. Pas beaucoup mais c'est quelqu'un déjà qui avait un autre style…au lieu d'utiliser le créole pour insulter, pour injurier utilisait le créole de

[400] *Bon, je vais lui dire quand même*

façon naturelle de temps en temps. C'était quelqu'un d'authentique déjà. Donc j'ai eu ce professeur-là. J'ai eu Mr A qui était au collège petit manoir en arts plastiques qui utilisait déjà le créole aussi. Mais a l'époque primaire par contre… peut être moins comme ca remonte a plus longtemps, peut être moins.

E : *Et si je vous dis la langue créole qu'est-ce que cela évoque pour vous ? Qu'est-ce qui vous vient là à l'esprit ?*

D : Attends lequel ? La langue créole, le mot le mot, que la langue créole, l'expression la langue créole ?

E : *Je pourrais dire créole mais créole c'est vraiment très vaste donc je parle de la langue même, la langue créole*.

D : Ce qui me viens a l'esprit *sé bagay mwen, sé zafè mwen, sé bagay mwen*,[401] c'est… c'est à moi. C'est ce qui me vient à l'esprit. A partir de là je peux faire sa tourner euh…mais quand j'entends ça je me dis que c'est à moi, c'est à nous donc faut pas qu'on perde ça.

E : *C'est quelque chose liée à l'identité* ?

D : Voilà, voilà. Donc il ne faut pas qu'on perde ça, il faut absolument qu'on [change] tout ça

E : *Et pour un enseignement obligatoire du créole généralisé sur le territoire ?*

D : En Martinique ou en pour toute la France ??

E : *Là où il y a les langues régionales*.

D : Généralisé obligatoire ou généralisé ?

E : *Obligatoire, comme maintenant c'est obligatoire d'enseigner une langue étrangère, l'enseignement obligatoire d'une langue régionale.*

D : J'avoue que je ne sais pas. Je ne sais pas. Je ne sais pas si ce serait forcement une bonne chose. Je pense qu'il faut faciliter, il faut promouvoir la langue créole, il faut inciter à l'utiliser, à l'enseigner, mais je ne sais pas si on passe par l'obligation c'est la même chose. Je ne sais pas.

E : *Vous faites la différence donc entre généralisé et généralisé obligatoire*…

D : Voilà. C'est toujours par rapport au problème de compétence. Et puis heu si ca devient obligatoire et qu'on n'a pas, que quelqu'un n'est pas compétent pour le faire ou bien n'a pas envie de le faire, c'est comme ce qui se passe en langue étrangère aujourd'hui, ça peut être l'effet inverse. Donc si on demande à… donc si dans une école il y a, je ne sais pas, c'est pas une discrimination que je fais mais si dans une école il y a que des métropolitains, que des français de métropole qui sont là et qui sont obligés d'enseigner les langues et cultures régionales il y a un problème, il y a un problème, il y a un gros problème. Si encore c'était

[401] C'est à moi, ça m'appartient, c'est à moi

accompagné d'une mesure d'intervenants qui venaient dans l'école, là encore financièrement on n'aura jamais ça ! Donc le terme obligatoire ça peut, je pense que ça peut avoir un effet contraire. Je pense qu'il vaut mieux faire comme maintenant. Là on est en train d'inciter, il y a de plus en plus d'enseignants qui sont, je pense que dans toutes les écoles il doit y avoir aujourd'hui des enseignants habilités. Faut aussi inciter les enseignants à le faire et inciter le volontariat essentiellement.

E : *Pour que ca devienne obligatoire ?*

D : Pour que ca devienne obligatoire

E : *Vous pensez que cela pourrait devenir obligatoire si les gens sont formés pour ?*

D : Oui mais être formé pour ne suffit pas. Je suis formé pour enseigner le français, les mathématiques, la musique et le sport mais je ne suis pas compétent…enfin…je ne suis pas aussi compétent dans tous les domaines. Du tout. C'est…pour moi c'est le problème de la France. C'est ça, le problème de la France, c'est qu'on veut dans le premier degré, dans l'école primaire, on veut faire croire que les enseignants sont capable de faire tout. C'est archi faux, c'est archi faux ! Alors, c'est identique dans beaucoup de pays d'Europe, on a pu constater, on a pu comparer avec le projet Comenius, on a pu comparer les systèmes éducatifs, c'est souvent identique mais à inverse de la France il y a des moyens qui sont mis pour les échanges de service et de manière pérenne, c'est des choses qui durent dans le temps. Nous on a souvent l'impression que…cette année on va faire tel échange de service, tel professeur va faire sport pour celui-là parce qu'il est plus habilité, parce qu'il est plus à l'aise celui-là va faire français pour lui. Mais, l'année prochaine s'il y a un changement de professeur on va changer, s'il y a un nouveau gouvernement les programmes vont changer parce que nos programmes changent (*rire*) tous les trois ans. Voire ça arrive que ça a changé deux fois par an et les programme de l'école donc faut s'adapter, ça change, ça change donc euh…on n'est pas…on n'est pas capable d'enseigner de la même manière toutes les disciplines. Ca c'est faux, c'est faux. Alors j'entends dire par des spécialistes que souvent quand les élèves arrivent au collège ils sont perdu parce que justement ils on beaucoup de professeurs, un professeur par discipline. C'est eux qui le disent, ce sont les spécialistes qui le disent hein mais bon moi je ne suis pas d'accord, je suis pas d'accord. Je pense que si on avait, je dis pas qu'on que j'aurais aimé qu'à la maternelle qu'il y'ait un professeur de sport, de musique je dis pas ça mais euh trouver un moyen de pérenniser euh les échanges de service de rendre ça de manière durable pour que…je sais qu'en Angleterre par exemple la musique est souvent, apparemment, d'après ce que j'ai compris, j'espère avoir bien compris, ce sont des gens vraiment habilités, parfois des musiciens, qui viennent enseigner la musique aux élèves. J'ai fait de la musique. Quelqu'un qui chante faux, qui n'a pas l'oreille musical qui chante faux, on peut faire dix ans de musique, dix ans d'apprentissage de piano, de solfège si la personne chante faux, ça va être difficile d'acquérir les compétences. Alors quand on demande à un enseignant de… au bout de…avec un an de formation à l'IUFM et encore il n'y plus de formation à l'IUFM, un an d'apprentissage quand on dit qu'un enseignant a la compétence pour apprendre la musique aux élèves…c'est faux. C'est faux. Voilà le problème

aujourd'hui. Donc je reviens à la langue, au créole, même si - pour répondre à la question de manière précise - même si les enseignants sont formés, formés ne veut pas dire capable de.

E- *Vous pensez que ce serait beaucoup plus efficace si par exemple un enseignant enseignait deux matières ou trois matières pour plusieurs classes ?*

D : Oh mais ça n'aurait rien à voir ! Ca n'aurait rien à voir ! Voilà, voilà. Qu'ils trouvent le moyen, donner les conditions pour que les équipes ne changent pas trop dans les écoles. Déjà il y a une école au Lorrain ou il y a huit enseignants qui s'en vont. Huit sur douze. Huit enseignants sur douze ! Faut comprendre qu'il y a quelque chose qui se passe mal, il y a quelque chose qui se passe mal dans l'école je ne vais pas développer... donc trouver les moyens de créer des conditions de travail euh…de bonnes conditions de travail dans les écoles. Et là je parle par expérience. J'ai vu des écoles avec mes deux projets Comenius - l'ancien projet plus celui-là - j'ai des écoles polonaises, hongroise, Allemagne, en Allemagne, espagnoles, romaines, norvégiennes...etc. etc., le système français…mon dieu ! Mon dieu ! On n'est vraiment pas…

E : *Quand vous faites la comparaison…*

D : On souffre de la comparaison ! On va dire ça comme ça pour rester gentil. On souffre de la comparaison.

E : *Il n'y a pas d'autre terme plus efficace ?*

D : Du tout ! *(rires)* Et les…chaque année ils font des tests comparatifs au niveau européen, au niveau mondial et on est très, très mal placé. Très, très mal placé par rapport aux résultats. Et je sais pourquoi, je sais pourquoi. Je prendrais des exemples mais je vais m'étendre pendant des heures ! Mais je sais pourquoi. Moi, mon sentiment c'est que la France ne responsabilise pas les enfants et les adultes. On n'est pas responsabilisé. Donc on peut créer toutes sortes de mesures, inventer toutes sortes de projets, on a de très bonnes idées en France hein, de très bonnes idées mais tant qu'on n'aura pas responsabilisé nos élevés euh et y mettre de vrais moyens on ne va pas y arriver.

E : *Vous dites responsabiliser, responsabiliser par rapport à quoi et comment ?*

D : Un exemple concret, très simple. On était en Norvège, on était en sortie dans une forêt avec des élèves. Les élèves de, les professeurs norvégiens ont donné à des élèves de sept ans des couteaux long comme ça (*il montre son bras*) pointu, aiguisé, pour aller fabriquer des flèches, des arcs pour jouer aux vikings dans la forêt ! (*Il rit*) « Allez-y, tenez les couteaux, allez-vous amuser ! » Les professeurs étaient dans leur coin, ils discutaient, les élèves allaient dans toute la forêt tout seul ou en groupe s'amuser, « à telle heure vous revenez ». Est-ce que vous pensez, est-ce que vous imaginez une seule seconde qu'en France qu'on puisse donner à un élève de sept ans un couteau pour qu'il puisse s'amuser ? (*Rires*) On donne, mais si l'enfant se blesse, l'enfant se blesse. Mais si on apprend a l'enfant a ne pas se blesser, on lui dit : « on te donne ça mais à condition que tu fasses attention », il va faire attention. L'enfant va faire attention ! Je vous dis l'enfant fabriquait des flèches pour jouer au vikings. Mais c'est… c'est quand on a vu ça on était, on était estomaqué ! Bon c'est…ça paraît dérisoire ce

petit détail-là mais on fait, on fabrique des adultes, ce sont des enfants qui vont se responsabiliser. Un autre exemple, un autre petit détail. Je suis allé en Allemagne.

E : *Des petits détails ? (rires).*

D : (*il rit*) *sé sac diri ki ka*[402]…en Allemagne, je ne sais pas si c'est moi qui suis aveugle mais dans la ville ou j'étais, j'ai fait plusieurs magasins, plusieurs centres commerciaux, je n'ai pas vu un vigile dans les magasins où je suis allé. Peut-être que c'est moi qui ai mal vu mais j'ai pas vu de vigile. Les caisses, les caisses étaient ouvertes. Donc les gens entraient dans les magasins, ils rentrent dans les magasins, ils font leurs courses il n'y a pas de vigile pour les surveiller pour…pour...euh…les collègues venaient nous voir à vélo, ils lâchaient leur vélo en bas de là où on était, du bâtiment où on était, pas de cadenas, pas de…personne ne vole. Donc c'est une société qui est différente ! C'est pas la répression, c'est pas la surveillance, c'est pas le...les gens sont responsabilisés. C'est ça que je c'est ce que je veux dire par responsabiliser. Alors je ne dis pas quand même qu'il n'y a pas de cambriolage, c'est pas ca que je dis. J'ai pas vu…j'ai pas vu de…de…j'ai pas vu.

E : *Je vois*

Fin de l'entretien

Entretien avec la directrice Ecole maternelle N°3.
Date : 06 janvier 2012
Heure : 8h30
Durée : 43 minutes
Lieu : Bureau de la directrice
Type d'institution : maternelle publique
La directrice est Guadeloupéenne et enseigne en classe de maternelle section Tout Petit

E = l'étudiante-chercheur
D = la directrice

E : *Pouvez-vous me parler de l'enseignement des langues dans l'école ? Les langues étrangères et régionales…*

D : Alors au niveau des langues régionales il y a une collègue qui a passée l'habilitation et qui a mis en place des p'tits projets dans sa classe. Mais, au niveau des langues étrangères il n'y a pas de projet vraiment. Mais comme nous avons une population d'enfants dont les

[402] Proverbe en créole qui dit que « *Ce sont des petites graines qui remplissent un sac de riz* »

enfants sont hispanophones ou anglophones donc j'ai une collègue y a une collègue qui en général qui accepte de prendre ces enfants là dans sa classe et qui passe par leur langue pour pouvoir faire l'apprentissage du français mais il n'y a pas d'apprentissage de la langue étrangère anglophone ou hispanophone parce que l'apprentissage est en français. Il n'y a d'apprentissage de la langue étrangère, elle passe par la langue étrangère…par la langue…(*pause*)

E : *Oui…*

D : Par la langue des enfants pour pouvoir appréhender le français puisqu'il y a une volonté quand même des parents, la volonté des parents c'est d'apprendre le français, l'apprentissage du français.

E : *Dans la population de l'école il y a plus d'enfants issus d'origine étrangère ?*

D : Il n'y a pas plus mais il y a une bonne population d'enfants de Saint Domingue, puisque nous bon le quartier fait que nous avons une population d'enfants dont les parents sont de Saint Domingue, dont les parents quelques parents viennent de Cuba, des Haïtiens et puis bien sûr des Martiniquais. Mais on a cette petite population d'enfants, ce sont des enfants dont les parents sont hispanophones mais euh les enfants sont nés ici. Donc c'est vrai qu'on fait des par exemple pour la fête de fin d'année, on passe euh…on fait par exemple des p'tits projets, des chansons par exemple, des poésies, mettre des danses, des danses pour que les enfants ne soient pas trop déconnectés qu'ils aient aussi l'apprentissage de leur culture. Mais il n'y a pas vraiment de projet euh…de projet fort euh…on passe dans leur langue….on passe par leur langue pour pouvoir mieux appréhender le français.

E : *Il y a une concertation au niveau de l'équipe pour ces enseignants qui utilise la langue des enfants pour les apprentissages ?*

D : Oui, oui, oui il y a une concertation par niveau, au moins par niveau les collègues se consultent. D'ailleurs parfois s'est arrivé que des enfants arrivent comme ça et que…euh…vous savez les enfants arrivent et puis à la période de noël les parents partent avec les enfants, disons à Saint Domingue ou à Cuba et quand ils partent ils restent plus d'un mois parce qu'ils disent que le billet coûte cher, donc ils amortissent, ils restent dans leurs familles. Quand les enfants reviennent, bien sûr le français, comme ils ont pratique leur langue là-bas, le français est un p'tit peu oublié et ça arrive que les collègues qui n'ont pas cette formation hispanophone…j'ai une collègue qui a une formation hispanophone hein donc les autres collègues font appel à elle pour comprendre euh…euh….pour traduire hein ce que l'enfant veut dire et c'est arrivé aussi que chez les petits les enfants arrivent et ils parlent uniquement espagnol ou anglais et les collègues qui ont cette formation aident les autres collègues à traduire…à traduire

E : *Donc il y a des enseignants qui sont formés ?*

D : Il y a une qui a l'habilitation en créole langue régional on va dire donc dans sa classe elle fait beaucoup de projets autour de cette langue régionale. Il y a une qui, dans sa classe, chez

les Moyens, quand les enfants arrivent chez les Moyens elle aime bien avoir ce p'tit groupe hispanophone parce qu'elle a une formation d'espagnol donc elle veut bien avoir ces enfants là pour justement travailler autour de leur culture, faire le parallèle avec la culture hispanophone et puis le français donc elle aime avoir ces enfants et puis au sein de toutes les classes il y a un p'tit peu de tout.

E : *Et à part ces enseignants qui ont la formation en créole et en espagnol, est-ce qu'il y en a d'autres qui sont formés en langues ?*

D : Ben de toutes les façons même si on n'a pas la formation…euh…par exemple il y a des enfants ils sont rares hein les enfants complètement créolophones c'est rare. Il n'y a pas d'enfants créolophones à cent pour cent. Les enfants ils font des ce qu'on appelle des mélanges créole et français mais les collègues automatiquement quand on voit que les enfants ne comprennent pas, surtout les p'tits Haïtiens, on passe par le créole pour faire comprendre la consigne, on passe par le biais du créole, mais on ne fait pas d'apprentissage de la langue régionale en maternelle.

E : *Est-ce qu'il y a déjà eu la demande pour un enseignement des langues de la part des enseignants ou de la part des parents.*

D : De la part de parents non jamais. De la part des parents ce qu'ils veulent c'est que les enfants apprennent à parler français qu'ils soient dans le bain du français, qu'ils apprennent la culture française, les parents ne…il n'y a pas….j'ai…j'ai jamais eu de…de…même je vais vous dire bien ç a nous est arrivé hein dans cette classe où il y a ce groupe d'enfants hispanophones il y a même un parent qui nous a reproché d'avoir regroupé les enfants dans la même classe. D'ailleurs elle a déménagé, elle a quitté [le quartier] parce qu'elle m'a dit que la communauté hispanophone a une réputation et tout et que bon elle déménageait pour pouvoir sortir [du quartier] donc elle ne voulait pas en fait que sa langue, elle était de Saint Domingue hein, elle ne voulait pas que sa culture, sa langue qu'on travaille là-dessus en fait hein. Et dirais elle a même quitté le quartier et on a beaucoup regretté parce qu'elle était bien, le deux enfants étaient vraiment bien. Mais tout ça pour vous dire que non, les parents euh…on a fait des…après le séisme on a fait ce qu'on appelle une manifestation en faveur des enfants d'Haïti, on a fait ça un p'tit geste. Nous a fait une superbe manifestation sur la place Abbé Grégoire euh…(*pause*) et là les enfants avaient chanté et tout, c'était…on avait invité les parents hein à venir…c'était très beau, c'était magnifique. Les parents nous ont remercié d'avoir eu cette euh ce geste pour eux d'avoir sensibilisé les enfants à ce qui s'était passé en Haïti. Alors avant ça on avait fait toute une préparation hein Haïti c'est quoi comme on a une petite communauté haïtienne donc les enfants savaient ils savaient que ce qu'on faisait, cette manifestation, cette fête c'était pour les enfants d'Haïti….il y avait tout un travail pédagogique avant, c'était une réussite complète. Les parents ont pleuré, il y avait des parents qui ont pleuré parce qu'ils ont été très touché de voir qu'on avait…chais pas…pris en compte ce qui s'était passé, valorisé leur culture aussi euh…parce que les enfants…il y avait des couleurs on les avait mis dans les couleurs Haïtiennes et tout ça donc c'était vraiment magnifique. Donc on fait des…des…ça nous arrive de faire des manifestations surtout en fin d'année. Une fois on avait l'histoire d'un enfant qui découvrait la Caraïbe et à travers la

découverte de la Caraïbe il y avait Cuba, il découvrait Cuba et dans chaque pays où il passait il découvrait quelque chose. Alors à Saint Domingue ça a été la langue, la salsa…ça avait permis aux enfants de découvrir la Caraïbe on avait fait avec des supports pédagogiques et tout mais il n'y a pas si vous voulez d'apprentissage de la langue. On fait des manifestations pour pouvoir valoriser ces cultures parce que ces enfants là sont à l'école mais il n'y a pas d'apprentissage de la langue étrangère soit espagnol soit anglais parce que ce sont ces communautés là. La communauté haïtienne…je vais poser…on a reçu les […] après le séisme chez les petits. L'enfant venait directement d'Haïti, elle avait vécu le tremblement de terre avec son père et tout. On nous a demandé de la scolariser chez les petits. L'enfant parlait effectivement très mal le français. L'enfant a fait *une* année chez les petits, elle était dans ce bain de langue française et tout, l'enfant a excellé dans tout, elle était excellente, elle écrivait le français, les parents étaient contents ! Bien sûr chez les petits la maitresse était une […] elle passait un p'tit peu par le créole, par les gestuels aussi, mais l'enfant quand elle a quitté l'école elle doit être chez les grand là mais elle est brillante hein. C'est pour vous dire que quand certains parents…[…] pas d'apprentissage de langue mais on fait des choses autour de notre patrimoine, les collègues vont en sortie, des lieux, des sites, la bibliothèque Schoelcher…

E : *Et au niveau des enseignants*

D : Je vous dis ma collègue-là vous allez la rencontrer, elle fait pas mal de choses au niveau des chants, des consignes, au niveau du patrimoine, elle enseigne…c'est pas un enseignement systématique mais il y a des p'tits enseignements mis en place pour valoriser notre langue créole.

E : *Vous avez parlé des sorties. Il y a des sorties qui sont centrées autour des langues ?*

D : Alors cette année on n'a pas fait du tout de sortie mais dans les années précédentes on a fait des sorties…où on est allé ? Moi j'ai des tout petits hein…on est allé à la ferme, à St Pierre, Morne Rouge aussi, le musée des volcans... (*pause*)…

E : *Vous avez déjà eu l'occasion de faire des voyages linguistiques ou d'accueillir des groupes venant d'ailleurs ?*

D : Non, jamais, jamais, jamais euh…c'est des projets déjà il faut…c'est quelque chose qu'on fait au moins sur trois ans et il faut des moyens, il faut une participation des parents aussi et quand on sait qu'on est en réseau RAR dont les parents économiquement on va dire faibles, on n'a jamais pu mettre en place ce genre de projet. On essaie de faire des sorties justement pour qu'ils découvrent leur environnement parce qu'on sait que les parents pas qu'ils n'ont pas le temps ais peut-être qu'ils ne le savent même pas hein que pour enrichir la culture de leur enfant les jeunes mamans et jeunes papa donc nous on essaie de faire ça mais pas de séjour linguistique euh…ça a toujours été mon rêve mais je n'ai jamais pu le faire…je n'ai jamais pu le faire (*pause*)… je n'ai jamais pu le faire en maternelle, le concrétiser.

E : *Quel est votre avis sur l'enseignement obligatoire des langues régionales à l'école ?*

D : Alors, pour la langue régionale, écoutez moi je suis…je suis d'une génération d'enseignants où le créole était quand même interdit chez nous hein. Mes parents ne parlaient pas créole alors je ne pense pas que je suis une référence, je ne suis pas à l'aise du tout jusqu'à présent à mon âge en créole. Je peux dire un p'tit mot comme ça mais personnellement, je ne me vois pas enseignante…j'ai essayé d'ailleurs hein même de lire le créole mais je ne suis pas à l'aise. Je vous dis je ne suis pas à l'aise. Par contre, je vais prendre en compte la culture créole, je le fais chez les Tout Petits le carnaval en créole, les p'tites comptines en créole par euh... mais l'apprentissage même, je…personnellement je…pas que je sois contre mais euh…je ne pourrais pas. Je ne pourrais pas. Euh…pour toutes les raisons que je vous ai dit. On ne peut pas enseigner quelque chose avec laquelle on n'est pas en phase. Je ne dénigre pas le créole du tout hein c'est pas ce que je dis hein. Je dis que je suis d'une génération de personnes où le créole a tellement été interdit, a tellement été mis à côté que c'est quand je me suis mariée que bon…d'ailleurs je vais vous dire franchement que quand j'entendais les gens parler créole les hommes politiques et tout ça, ça me choquait un p'tit peu. Ça me choquait un p'tit peu parce qu'il faut un temps hein, les gens de mon âge il faut un temps hein pour pouvoir euh….et puis je dis que les enfants de toutes les façons maintenant ils parlent le créole naturellement. Ils parlent le créole naturellement. Donc en maternelle non. Je pense qu'il faut la prendre en compte cette langue, cette culture créole, et l'apprentissage de manière obligatoire il faudrait laisser la liberté aux enseignants que ce soit pas une obligation, que ce soit pas…pas une option mais que ce soit…s'ils veulent l'avoir à partir de l'école élémentaire euh que les enfants…par contre la langue étrangère…moi je crois qu'il faut dès la maternelle l'instituer qu'il y ait une sensibilisation. Pourquoi je dis ça ? Parce que quand on voyage moi j'ai voyagé quand même partout je suis allée au Brésil, aux Etats-Unis, New York, Washington, alors je crois que l'anglais dans la Caraïbe c'est quand même la langue par laquelle qu'on peut se faire comprendre. Je crois que dans la Caraïbe…là je suis allée à Venezuela et tout ça mais si on ne parle pas l'espagnol, si on maitrise l'anglais on peut se faire comprendre. On ne va pas se faire comprendre par le créole. Donc oui, le créole, une prise en compte pour que cette langue soit au même niveau que la langue française, donc prise en compte de cette culture en maternelle, ensuite un apprentissage en élémentaire je dirais pas optionnel mais bon…et puis, par contre, une sensibilisation, moi je dirais plus l'anglais que de l'espagnol parce qu'en voyageant comme ça j'ai vu que c'est l'anglais, c'est avec l'anglais qu'on peut communiquer donc il faudrait que les enfants très tôt…je pense…mois je suis à la vieille de ma retraite là…moi je voudrais bien que vous comprenez ce que je dis là. Je ne suis pas contre, je dis que là personnellement le français c'était la langue…avant c'était ça…mais ce qui est dommage quand même c'est que le créole reste quand même la langue de la violence, la langue de la…les gens s'expriment en créole regarder par exemple quand vous êtes sur la route et tout ça, les gens vous insultent en créole. Les gens ne vont jamais vous parler en créole pour vous dire quelque chose de gentille. Vous voyez ? C'est pour vous insulter, quand ils trouvent que vous ne roulez pas assez vite ils vous insultent en créole. Donc les gens ne son pas encore en phase avec cette langue. Ce qu'il faut c'est que cette langue soit utilisée dans des moments…dans des moments comment dire ça…pour communiquer pas seulement pour agresser. Ce n'est pas une langue agressive. Et quand je regarde, jusqu'à présent, les gens ne vont jamais vous dire en français, ils vous insultent en créole. Donc il y a un gros travail à faire. Il y a un gros travail à faire. Je pense que la jeune génération va

faire…j'ai une jeune équipe là je pense qu'elle est consciente de (pause) de ça et elles vont mettre en place vraiment des choses pour prendre en compte la culture régionale et puis euh…pour valoriser cette culture qu'elle soit présente à l'école. Et moi, je vous dis, je pense qu'il faudrait très tôt sensibiliser à la langue pour moi la langue de la communication la langue qui passe partout l'anglais, dès la maternelle et puis la langue régionale qu'elle soit une option. Je vous ai dit que je ne suis pas une référence. Peut-être justement quand je serai à l'université du temps libre peut-être que je me mettrai à parler et à écrire le créole. Je trouve quand même que c'est difficile de rentrer dans un contexte créole. Mais le créole, quand j'entends par exemple Joby Bernabé c'est très joli mais il faudra que j'y mette, que je mets de côté tous ces préjugés et que je me dis que c'est notre langue. Mais je vous dis franchement que je suis plus à l'aise dans tout ce qui est l'anglais, l'espagnol, le français mais pas le créole.

E : *Parlez-moi un peu plus de votre expérience personnellet avec le créole.*

D : Je vous dis que je ne suis vraiment pas la référence hein je suis d'une famille comment on peut dire…à l'époque…je suis guadeloupéenne hein…la petite bourgeoisie, mon père était médecin, à l'époque mon père…c'était comme ça hein je n'ai jamais entendu parler créole chez moi hein. Et même les servantes qu'on avait, elles parlaient le français parce que même si elles parlaient créole, pour elles c'était le français hein, la langue c'était le français et le créole était vécu…mais jamais à cette époque…j'ai fait des études de lettres classiques. Moi j'ai fait du latin jusqu'à la Terminale, mon frère parlait le grec couramment. C'est peut-être une aberration mais c'était comme ça, c'était comme ça. Il n'y avait pas...les gens avant avaient envie justement de…de…parler français…je suis ici depuis quarante ans parce que j'ai épousé un martiniquais donc je suis ici depuis quarante ans, mais on ne parlait pas le créole hein. Donc je dis quand même heureusement que je suis venue ici en Martinique que j'ai épousé un Martiniquais, peut-être que je serais en Guadeloupe j'aurais épousé un Guadeloupéen je serais je ne sais pas… mais mon mari il est dans une famille j'ai souvent entendu parler quand même ses parents ne parlent pas créole mais c'est ici que j'ai découvert le créole. Mon mari ne me parle pas comme ça en créole mais c'est ici que j'ai commencé à entendre parler le créole et à le pratiquer mais ça ne fait pas partie…je n'en tire aucune fierté…mais je ne suis pas la seul hein je ne suis pas la seule ; je suis sûre que si vous parlez à des personnes de la soixantaine, je ne suis pas la seule…les parents avaient interdit ça pour s'en sortir il fallait maitriser le français. C'était la langue de la culture, la langue de la communication, la langue…

E : *Et si je vous dis la langue créole qu'est-ce que cela évoque pour vous en mots, en images ? Qu'est-ce qui vous vient à l'esprit ?*

D : Euh…la langue créole…(*pause*)

E : *Oui*

D : Bon…(pause) …comme je vous disais…j'aime entendre hein mais…vous savez j'aime entendre le créole…parce que je trouve que le créole guadeloupéen…et pourtant je vais souvent en Guadeloupe hein parce que ma famille est là-bas…quand je me retrouve en Guadeloupe et que j'entends parler créole je…je suis contente de voir qu'on la parle la langue

quel que soit le milieu, les p'tits milieux où je vais on parle le créole et puis comment dire ça…c'est naturel, on ne cherche pas. Je retourne régulièrement et je vois qu'en Guadeloupe qu'il y a une prise en compte de cette langue naturellement et je suis contente. C'est comme le *gwo ka* hein je vous dis à mon époque le *gwo ka*…maintenant quand j'entends le *gwo ka* ça répond, je sens qu'il y a quelque chose qui vibre en moi qui répond et c'est comme le créole en Guadeloupe. Ici moins. En Guadeloupe quand je visite la famille et j'entends parler le créole dans des milieux différents je suis contente. Ça a changé, mais c'est naturel. Vous allez dans un salon en Guadeloupe, vous entendez le créole naturellement. Ici je ne sais pas…je trouve que…je me demande même si ici ce n'est pas devenu mort. Je ne vis pas la langue créole ici comme en Guadeloupe. Je vous dis que quand je retourne j'entends les gens parler les jeunes cousins et tout ça parler créole *pani pwoblem*. Mais ici…non. Je sens que ça vibre, le créole guadeloupéen ça vibre. Je ne pourrais pas le parler, tenir une conversation mais c'est là. C'est là. C'est ma langue, c'est ma culture, le *gwo ka*…et pourtant ma culture musicale ça n'a pas été le *gwo ka* hein mais c'est là et ce n'est jamais trop tard et comme je vous dis dans la dernière période là parce que je vais partir à la retraite donc je vais très certainement apprendre à parler et quand je dis parler je veux dire écrire le créole hein et puis le *gwo ka* j'ai très envie d'apprendre à danser le *gwo ka* parce que le tambour…quand j'entends…et même à la rue piétonne à Fort de France le samedi, je me surprends à aller là à la rue piétonne et je me dis que finalement peut-être que ça n'a pas été cultivé par mes parents, ça a été interdit, et finalement cette fibre est là. Elle est là. Pourtant à côté de ça je vous dis je n'avais que la culture française hein. Donc j'ai été élevé comme ça mais au fil des années je me suis rendue compte qu'en vieillissant, bon on ne va pas dire en vieillissant mais en avançant en âge…ça m'aurait choqué d'entendre les p'tits cousins me parler créole '*tatty machin*…'. Là je suis tout à fait en phase avec ça, je ne suis pas choquée. Je pense que pour les gens de ma génération c'est là, c'est là. Maintenant c'est à nous de faire l'effort de…dans cet apprentissage…je pense que ce ne sera pas évident parce que j'ai essayé hein. Je ne l'ai pas approfondi mais je pense que pendant la retraite oui, ah oui. Je vais apprendre déjà à lire, à écrire, la dictée créole par exemple, quand ils font la dictée créole j'écoute. Mais tout ça, toutes ces choses là, vont faire que dans les années qui suivent, que le créole sera pris en compte comme langue…pas une langue comme je vous dis de violence mais une langue. Comme le français. Qu'on va pouvoir la parler normalement. Le créole pour moi c'est ma langue hein…j'ai pris conscience. Maintenant…le créole c'est ma langue. Il n'y a aucun problème à ce niveau mais pour pouvoir la pratiquer de manière quotidien pour communiquer et tout bon je ne suis pas encore là, mais la langue créole, la culture créole, il ne faut pas désespérer de moi (elle rit). Il ne faut pas désespérer. Il ne faut pas désespérer parce qu'il y a beaucoup de gens comme moi qui vont essayer…en Guadeloupe c'est tellement naturel en Guadeloupe ! C'est sa langue quoi ! Et tout le monde l'apprend et c'est pas pour faire…là on a l'impression que c'est un phénomène de mode, on parle le créole bon mais il n'y a pas cette spontanéité de la langue que je retrouve en Guadeloupe. En Guadeloupe c'est tout à fait naturel. Mes copines, quand je les retrouve, ah non ! Mais elle est belle, elle est imagée, elle a une sonorité particulière. Et puis c'est très, très imagée le créole. Je ne sais pas moi…quand j'entends…je prends un exemple…(pause)…ça ne me vient pas mais je trouve qu'il y a beaucoup d'images en créole. On ne dit pas la chose comme ça, non on met une image. C'est une belle langue hein. C'est une belle langue. Mais les parents ils veulent que les enfants parlent le français parce que pour

eux le français va les permettre de s'intégrer. Ce parent a reproché à la maitresse d'avoir regroupé les enfants dans la même classe. Pour eux c'est le français, c'est la langue qui va les permettre de se faire comprendre, déjà pour communiquer et puis pour leurs enfants n'en parlons pas, n'en parlons pas. Mais ce qu'il faudrait, il faudrait que les parents soient sensibilisés, de vraiment faire un bon travail avant de mettre en place… Mais ma collègue avant de mettre en place son projet l'année dernière, elle avait rencontré des parents, rencontre parents-enseignants. Je pense que si on fait un travail avec les parents ça va permettre de faciliter cet apprentissage si on fait un travail avec les parents…qu'ils comprennent.

Fin de l'entretien

Entretien avec le Directeur Ecole Élémentaire N°3.

Date : vendredi 18 novembre 2011
Heure : 9h15
Durée : 19 minutes
Lieu : Bureau de la directrice
Type d'institution : élémentaire publique
Ancienneté : directrice de l'établissement depuis 2 ans
La directrice est Martiniquaise

E = l'étudiante-chercheur
D = la directrice

(*Elle m'informe pour commencer qu'elle n'a vraiment pas beaucoup de temps à m'accorder et qu'elle espère qu'un quart d'heure suffira*)

E : *Pouvez-vous me parler de l'enseignement des langues dans l'école ? Langues régionales et langues étrangères...*

D : Alors, je avais d'abord vous parler de l'an dernier. L'an dernier il y avait la présence d'une assistante en langues qui venait dans deux classes. Alors cette assistante venait en CM1 et elle venait également dans le CM1/CM2. A côté de ça il y avait des enseignants qu'on appelle des MILVE, des Maîtres itinérants en langue vivante étrangère, qui venaient aussi dans deux autres classes. Donc cette MILVE venait au CE1/CE2 et dans une autre classe…j'ai oublié je vous avoue. Enfin, il y avait aussi une enseignante qui avait son habilitation, qui faisait de l'anglais pour sa classe et un CE1, donc elle faisait pour sa classe au CM2 et également pour un CE1. A côté de ça, on avait…je crois que c'est tout pour le dispositif anglais. On avait une enseignante aussi qui faisait créole parce qu'elle avait passé son habilitation en créole je en sais pas si ça rentre en dans…

E : *Oui, langues vivantes étrangère et régionales*

D : Donc c'était une enseignante qui faisait pour ses élèves langue vivante régionale. Elle a passé son habilitation et elle l'a eu.

E : *Elle faisait pour sa classe…*

D : Pour sa classe.

E : *Et pour les autres classes ?*

D : Pas pour les autres classes. Alors cette année on n'a plus la présence des assistants donc on a la présence de la MILVE. Alors, l'enseignante qui faisait l'anglais (*le téléphone sonne. Elle l'ignore et continue*) fait toujours anglais pour sa classe, Madame euh…l'enseignante qui faisait l'anglais fait que pour sa classe et on a aussi toujours la MILVE qui vient dans plusieurs classes donc le CM1, elle est aussi en CE1/CE2 et également en CM1/CM2. Donc elle a trois classes. [En plus] de l'enseignante volontaire qui fait anglais.

E : *Et en ce qui concerne le créole ?*

D : Madame O fait toujours créole pour sa classe. Elle a un projet, parce que c'est langue *et* culture régionales, elle a un projet *bèlè* c'est culturel…la partie *bèlè* c'est la partie culturelle qu'elle a avec sa classe.

E : *Combien d'enseignants sont habilités ?*

D : En anglais il n'y a qu'une enseignante qui est habilitée.

E : *Donc c'est elle qui fait pour sa classe.*

D : Oui

E : *Et en créole ?*

D : Il y a une enseignante habilitée

E : *Est-ce que les enseignants font la demande pour être habilités ?*

D : Alors les enseignants qui reçoivent le maitre, la maîtresse…c'est un maître itinérant en anglais, ces enseignants sont censés au fur et à mesure, prendre la classe. Donc elle commence…le maître itinérant commence les premiers jours et au fur et à mesure l'enseignante prend sa classe. Donc ces enseignants-là sont censés passer en fin d'année, en fin de période on va dire l'habilitation définitive.

E : *Donc ce maître itinérant est en quelque sort un formateur*

D : Voilà, voilà. C'est pour nous montrer comment on fait et puis aider l'enseignante à…parce que l'apprentissage en anglais c'est un enseignement un peu particulier, donc elle met les premières bases. Et après donc c'est l'enseignante qui prendra sa classe puisque l'enseignante est censée être [formée] dans la langue

E : *Si je peux vous demander cela fait combien de temps que vous êtes ici dans cette école ?*

D : ça fait deux ans. C'est ma deuxième année

E : *Est-ce que l'année dernière vous avez eu des projets autour des langues ?*

D : Non

E : *Et cette année ?*

D : Non. Mais peut-être pour l'année prochaine. Certains enseignants veulent se lancer déjà en espagnol. S'ils restent sur l'école ils le feront, s'ils ne restent pas…

E : *Et les voyages linguistiques par exemple ?*

D : Non, on n'a pas ce type de projet, pas dans l'immédiat non

E : *Est-ce que vous avez des demandes venant des parents qui souhaitent que d'autres langues soient enseignées ?*

D : Non, non

E : *Au niveau des enseignantes peut-être ? Vous avez parlé de l'enseignant qui veut faire de l'espagnol…*

D : Non…je vais vous avouer que l'année prochaine c'est moi qui vais faire de l'espagnol. J'en ai parlé déjà aux collègues et ça ne dérangeait personne et vu qu'au collège maintenant, le collège qui nous reçoit qui reçoit nos élèves, ils font de l'espagnol donc ce sera intéressant d'avoir euh déjà des bases de l'espagnol. Parce qu'en général, on essaie de faire les langues qui vont être enseignées au collège. A une époque le collège avait une section Allemand une section Allemande on va dire et euh…mon école faisait de l'allemand. A la fermeture de la section le projet s'est arrêté mais je sais que c'est un enseignant du collège qui le faisait.

E : *Dans cette même école ?*

D : Oui mais c'était dans le passé…dans le passé très lointain ça doit peut-être faire quatre ans tu vois il y a peut-être quatre ans…

E : *Pas si lointain* (*sourire*)

D : (*rires*) Oui, je voulais être approximative parce que je ne sais pas mais je sais que j'avais retrouvé ce projet et c'était un projet qui avait eu lieu dans cette école. Si le collège avait une section russe on ferait russe aussi, c'est par rapport au projet du collège on essaie d'établir un sur le leur. Bon, l'anglais c'est quasiment…bon on va dire obligatoire donc on fait d'office mais si le collège ajoute une deuxième ou une troisième langue, on peut à partir de là faire aussi.

E : *Puis-je vous demander votre avis sur l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école primaire éventuellement un enseignement obligatoire ?*

D : Ce serait une très bonne chose parce que ça allait éviter les créolismes eh parce que je pense que quand on sait parler convenablement les deux langues une langue eh forcément ça aide pour apprendre l'autre. Et puis, moi je ne vois pas d'inconvénient parce que moi je passe l'habilitation cette année en créole.

E : *Et au niveau des langues étrangères ?*

D : *(Pause)*

E : *Quel est votre avis ?*

D : Alors moi je je je ne suis…je suis pour l'anglais mais je pense qu'on peut enseigner aussi d'autres langues. C'est pour ça que je me lance dans l'espagnol parce que je pense que plus on en parle mieux on arrive à…mieux on arrive à les comprendre quand on pratique plusieurs langues. Je ne sais pas si j'ai un avis dessus.

E : *L'apprentissage d'une langue facilite l'apprentissage d'une autre ?*

D : ça favorise…voilà

E : *Vous pouvez me parler un peu de votre propre expérience avec le créole ?* (*Elle sourit et je ris de son expression*)

D : Alors… (*pause*) mon expérience…

E : *De votre expérience dans votre vie personnelle, dans le cadre familial et à l'école…*

D : Alors, déjà à l'école on n'en parlait pas parce que c'était à l'époque où on n'avait pas le vraiment droit de parler créole à l'école eh. En milieu familial on n'en parlait pas non plus parce qu'on considérait que ce n'était pas…qu'il fallait parler français et je me rappelle même à l'époque il y a eu des débats sur le créole à l'école, j'étais encore jeune, ma mère était complètement contre parce qu'elle trouvait que c'était pas ce qu'on devait apprendre aux enfants. Pour elle il fallait apprendre le français. Alors quand je suis arrivée à l'IUFM on nous a il y avait une option créole. Je me suis lancée dedans parce que tout le monde rigolait quand je parlais créole donc je me suis dit bon on va rentrer….j'ai pris cette option et c'était plus une option. Avant de parler c'était pas vraiment le parler créole c'était plutôt la culture. Ensuite, il y a peut-être trois ans de ça on n'en parlait plus on avait finit avec ça jusqu'à l'an dernier…non…avant l'an dernier il y a deux ans, où euh…je me suis dit pourquoi ne pas faire l'habilitation provisoire et je me suis lancée et puis il y a eu une opportunité c'était l'opportunité d'écrire le créole par des conseillers pédagogiques de créole donc ils faisaient de…comment dire ça…des cours d'apprentissage du créole à la maison de la culture donc je me suis dit je ne sais pas…je ne sais pas si je suis très bonne dans l'écriture en tout cas je me suis beaucoup améliorée dans le parler. Je parle pas créole-français (*elle rit*). J'essaie de parler créole quand je parle créole, je parle créole euh et puis cette année donc euh l'an dernier j'avais commencé à passer l'habilitation avec une classe, j'essayais de valider mon habilitation mais je n'ai pas pu aller jusqu'au bout parce que j'étais débordée mais cette année je vais finir avec une classe si j'arrive à boucler mon projet. Pour l'instant je ne sais pas…

E : *Au tout départ lorsque vous vous êtes lancés dans le créole à l'IUFM c'était parce que…vous m'avez dit qu'on rigolait de vous ?*

D : Oui, parce qu'on m'avait dit que je parlais créole comme une blanche !

E : *Comme quelqu'un qui aurait apprit à parler la langue ?*

D : Voilà ! Voilà ! Et je n'aimais pas ça surtout que je savais que chez moi je pouvais parler créole mais vraiment comme…parce que je vous dis franchement que quand on parlait créole on évitait de le faire devant les parents parce que les parents trouvaient que c'était pas que c'était pas….c'était pas bon !

E : *Et vous parliez le créole avec des amis ?*

D : Avec les copains ! Avec les copains de classe!…mais ce n'était pas le créole que parle mes parents. Et là maintenant c'est difficile de parler créole avec ses parents je sais pas eh…c'est pas quelque chose…ma mère peut parler créole mais elle ne s'adresse pas à moi en créole. Je ne m'adresse pas à ma mère en créole. Je parle créole mais je ne m'adresse pas à ma mère en créole. Parce que c'est pas…

(*Le téléphone sonne. Elle prend l'appel. On reprend une trentaine de secondes après*)

D : Alors je vous disais à une période c'était mal vu de parler créole et maman ma mère elle est restée ancrée dans cette histoire de on-ne-parle-pas-créole et automatiquement nous aussi puisque même entre sœurs nous ne parlons pas créole même entre frères et sœurs.

E : *Et dans quelle langue vous vous sentez le plus à l'aise ?*

D : Mais c'est ça ! Maintenant je me rends compte que je suis à l'aise en créole eh ! Il fallait simplement le p'tit déclic pour faciliter parce que quand nous on parlait créole à l'école on nous des fois on nous parlait créole parce que l'enseignant nous gueulait dessus en créole mais c'était pas vraiment parler créole, c'était des réprimandes en créole. Qu'on parle en créole c'était pas bien mais eux ils pouvaient nous réprimander en créole ! (*elle rit*) Et euh pour moi ça reste quand même une langue maternelle parce que c'est la langue de notre pays, c'est la langue de ma mère, elle ne nous parlait pas en créole mais ça reste quand même sa langue.

E : *Parlez-moi de votre expérience avec les langues étrangères ?*

D : Alors l'expérience en langues étrangères…alors, jusqu'au bac, l'espagnol

E : *Depuis le primaire ou depuis le collège ?*

D : Jusqu'au bac…depuis le prim ?…non depuis le collège ! Quatrième. On a commencé en quatrième jusqu'au bac, après ça s'est arrêté là. Ensuite j'ai continué l'anglais puisqu'il y avait toujours une option en anglais même à l'université je prenais l'option anglais, et puis il y a quelques années j'ai redécouverte l'espagnol par les voyages et je me suis lancée toute seule avec les…comment on appelle ça…les…

E : *Les méthodes ?*

D : Oui les méthodes. Voilà. C'est tout ce qu'il y a comme expérience en langue étrangère (*elle rit*).

E : *Comment vous auriez qualifié cette expérience générale ?*

D : Comment qualifier cette expérience générale… (*Pause*) ….

E : *C'était une expérience plutôt positive ou négative ?*

D : Non, au contraire. Au contraire. Parce que quand je regarde, quand je me suis remise à parler espagnol…je suis allée en voyage, j'ai du parler espagnol et les gens qui étaient avec moi me disaient « toi qui t'es arrêtée au bac tu as des bonnes bases ». Ca veut dire que l'enseignement qu'on m'avait donné à l'école pouvait suffire pour au moins avoir une conversation pour au moins se débrouiller dans le pays donc ça veut dire que les bases qu'on nous donne à l'école restent quand même suffisantes. Alors, pas suffisantes pour être interprète (*elle rit*) mais suffisantes pour se faire comprendre. Je pense qu'il faut…ce qui manque à l'école c'est les voyage linguistiques je pense pour avoir la prononciation parfaite, pour avoir…je sais pas euh…(*pause de quelques secondes où elle est pensive*) il manque un p'tit…le petit plus d'un voyage linguistique pour entendre le parler au quotidien mais sinon je pense que l'enseignement de base reste quand même convenable. Et je me rappelle l'époque où j'étais au collège -au lycée, c'était au lycée- au lycée il y avait des assistantes en anglais ou en espagnol qui venaient et donnait la possibilité aux enfants, ce qu'on ne fait plus là maintenant, de faire venir l'assistante, l'assistante dormait chez les élèves. Et je me rappelle que chez moi il y avait une assistante qui était venue en espagnol elle venait de [*région d'Espagne*] et elle était venue passer un weekend et elle parlait qu'espagnol ! Donc c'était quand même intéressant. Je ne sais pas si on fait ça toujours si ça existe, c'est possible si ça existe cette possibilité toujours, mais je trouve que c'était vraiment une expérience intéressante. Toute une journée d'espagnol ! Elle, elle parlait, bon on entendait l'espagnol on essayait de parler français, on essayait de parler l'espagnol mais on y arrivait pas parce que c'était quand même on était quand même au lycée, mais elle, elle entendait le français donc ça lui servait aussi donc c'était quand même une expérience quand même ! Et quel que soit l'enfant eh, on ne nous choisissait pas par rapport à notre catégorie sociale eh. On demandait qui était volontaire et tout le monde pouvait être volontaire même celui qui… (*il y a un bruit fort venant de la région du plafond. Elle s'arrête pour questionner le bruit. Je demande si c'est la sonnerie, elle m'assure que non. On continue après cette petite pause*)…et voilà c'était des élèves volontaires, c'était quand même une expérience assez riche.

E : *Et quand je dis langue créole qu'est-ce qui vous vient à l'esprit ? Quels mots, quelles images ?*

D : Quand on dit langue créole ?

E : *Oui, la langue créole…qu'est-ce que cela évoque pour vous ?*

D : Patrimoine… (*Pause comme si elle cherche des mots*) ça fait partie de quelque chose qui m'appartient ! Je sais pas ! Je ne peux pas aller plus loin que ça c'est…c'est voilà c'est quelque chose qui nous appartient. La langue créole c'est à personne d'autre, y a que notre pays, c'est mon créole, c'est quelque chose qui m'appartient ! Et je peux vous avouer que cela me dérange lorsque j'entends les métros parler créole (*Elle dit en riant*) je me dis mais qu'est-ce qui leur arrive ils parlent créole! (*Elle rit pleinement*) Non, c'est vrai (*Elle rit*). C'est quelque chose qui nous est propre alors même si on ne on ne le parle pas tout le temps mais…on revient à la langue maternelle, même si on ne la parle pas, on sait la parler, c'est en nous, c'est quelque chose qui est pratiquement innée…pas forcément parce qu'on l'apprend aux enfants mais je sais pas…je me dis que *sé ta nou* ! Ca y est ! J'ai repris le slogan de… (*elle rit*)

Fin de l'entretien

Entretien avec le Directeur Ecole Primaire N°4.

Date : lundi 07 novembre 2011
Heure : 9h15
Durée : 20 minutes
Lieu : Bureau de la directrice
Type d'institution : Primaire privée (religieuse)
Ancienneté : directrice de l'établissement depuis 5 ans dont 2 ans de direction.
La directrice est Martiniquaise

E = l'étudiante-chercheur
D = la directrice

E : *Pouvez-vous me parler de l'enseignement des langues dans l'école ? Quelles sont les langues enseignées, quelles classes ?*

D : Alors, euh quelles classes…toutes les classes, de la petite section jusqu'à, jusqu'au CM2. Nous étudions anglais. Donc pour certains niveaux dont le cycle 1 c'est de l'initiation, et du CP, les classes élémentaires, du CP au CM2 c'est un enseignement des langues. Cet enseignement des langues est fait par une personne habilitée, habilitation reçue par le rectorat et euh pour les une heure trente d'anglais, pour les plus petits ça va être trente minutes, une heure trente d'anglais par semaine pour chaque niveau. Et euh dès la, comment ça se passe pour le niveau des petits, les tout petits ? C'est fait par euh la maîtresse avec euh des supports audio. Alors pour euh les euh, il y a une classe la maitresse a sa maîtrise d'anglais donc euh elle aide les autres en forme d'échange de service. Et euh par exemple la même classe avec les mêmes moyens, le vendredi par exemple, les enfants tout ce qui est fait de textes, chants,

tout est fait en anglais ce jour-là, le vendredi par exemple. Donc euh nous nous sommes efforcés de mettre en exergue l'étude d'une langue étrangère 'fait tout', de façon à ce que nous puissions enrayer les lacunes qu'il y avait les années précédentes lorsqu'ils entraient au collège au niveau du CM2. Et nous allons attendre les résultats. (*elle sourit*)

E : *Pour les petits, ils ont aussi une heure trente par semaine ?*

D : Non, ils ont trente minutes, ils ont trente minutes. C'est pas possible de faire, c'est pas évident. Comme ce n'est pas obligatoire pour la maternelle il n'empêche qu'on a quand même tenue à sensibiliser. Non seulement ça, c'est que nous nous sommes une école où on chante beaucoup donc les enfants apprennent des petits chants en anglais et en français. Donc les mêmes chants en anglais et en français. Ce qui leur permet d'avoir déjà une petite sensibilisation à cette langue. Par ce biais en tant que euh, et déjà faire le lien entre le même chant et les paroles, donc ça nous permet déjà de, de faire des hypothèses quant à l'étude de la langue.

E : *Vous êtes dans l'école cela fait combien d'années ?*

D : Alors au niveau de la direction c'est ma deuxième année. Je suis dans l'établissement ça fait cinq ans. Cinq, six ans.

E : *L'enseignement de l'anglais se faisait depuis combien de temps ?*

D : Quand je suis arrivée dans cet établissement, l'enseignement de l'anglais était une, était déjà inséré. Les élèves faisaient déjà de l'anglais. Maintenant euh peut-être pas niveau cycle 1 et cycle 2. Parce que notre souci c'était d'avoir des intervenants. Nous travaillons avec les professeurs du collège qui parfois ne sont pas très, très réguliers. C'était là notre problème, c'était d'en avoir un, de deux, qu'il soit régulier. Maintenant, avec la possibilité pour nous d'avoir sur place trois enseignants habilités d'enseigner l'anglais, ça se passe déjà mieux. Ce qui nous a permis de pouvoir de pourvoir un enseignement sur tout l'élémentaire, cycle 2 et cycle 3.

E : *Donc le cycle 1 et le cycle 2, c'est assez récents ?*

D : Le cycle 1. Cet-à-dire quand je suis arrivée ici en 2005 il y a eu anglais dans ma classe fait par un enseignant. Donc il y a eu anglais dès le cycle 1…cycle 2. Donc je suis arrivée ça fonctionnait même si ce n'était pas régulier. Mais depuis quelque temps c'est beaucoup plus régulier, chaque semaine les enfants ont leur cours d'anglais.

E : *Vous avez dit qu'il y a trois enseignants qui sont habilités…*

D : Il y a trois enseignants habilités à enseignés l'anglais dans cet établissement

E : *Et vous avez, en plus de ça, un intervenant de l'extérieur…*

D : En plus de ça, nous avons un intervenant de l'extérieur pour pouvoir…euh…il est difficile pour l'enseignant de pouvoir sortir plusieurs fois de sa classe en échange de service. Et avec dix classes, trois enseignants, ça l'oblige à sortir deux fois de sa classe. Ça veut dire qu'il

arrive que l'enseignant fasse un niveau et pour palier aux autres cycles, les parents ont accepté d'avoir cette activité en activité pécuniaire, payante, où on paie une intervenante, habilitée elle aussi de langue anglophone, qui enseigne l'anglais.

E : *Donc l'enseignement des langues est divisé entre ces quatre personnes.*

D : Oui, entre ces quatre personnes, exactement.

E : *Et y a-t-il d'autres enseignants qui vont se former ?*

D : Il y a des enseignants qui se préparent à passer l'habilitation. Il y en a deux qui se préparent à passer l'habilitation.

E : *Vous pensez que bientôt vous n'aurez plus besoin d'intervenant ?*

D : Bientôt nous n'aurons plus besoin d'intervenant puisqu'au moins à chaque niveau on peut dire nous aurons au moins un enseignant habilité.

E : *Et cette intervenante dont vous parlez est une anglophone ou c'est un enseignant du collège ?*

D : Non, c'est une intervenante anglophone habilité par le rectorat à enseigner l'anglais.

E : *Au niveau du créole langue régionale vivante y a-t-il quelque chose qui est mise en place ?*

D : Alors, pour l'instant nous n'avons pas…deux personnes sont intéressées à préparer l'habilitation elles aussi pour l'enseignement du créole. Maintenant, même si nous n'enseignons pas le créole comme nous enseignons l'anglais ou le français, n'empêche que nous avons souvent des actions où certaines classes profitent de la journée du créole par exemple. Nous avons des sketchs, des chants, en créole. Donc, les enfants ont quand même une sensibilisation à cette langue à l'école. Et puis parfois les enseignants parlent le créole à leurs enfants, ça ce n'est pas dans le cadre d'un enseignement.

E : *La langue est présente ?*

D : Elle est présente dans l'établissement et dans notre vie hein ; elle fait partie de la vie de chacun, on ne peut pas le nier, donc elle est présente dans notre vie. On ne peut pas le nier et donc on fait avec et le créole fait partie…les enfants parlent le créole dans la cour, et une maîtresse, ça peut arriver qu'une maîtresse parle le créole à un enfant même si c'est sur un court moment. Donc il y a quand même…cette langue est présente, on ne peut pas le nier.

E : *Et si je vous dis « la langue créole » qu'est-ce qui vous vient à l'esprit ? Qu'est-ce que cela évoque pour vous en termes de mots, d'images ?*

D : Alors, quand on me parle de la langue je vois ma langue maternelle parce que moi je suis de langue maternelle créole. C'est-à-dire que même si je maîtrise la langue française et que je puisse me débrouiller dans d'autres langues, maintenant ma mère m'a élevé en créole. Quand vous me dites « la langue créole », moi je vois des images, des mots dont maintenant je

connais le sens, que j'employais mais sans avoir le sens mais j'avais la signification non avoir la représentation, et maintenant j'en ai les couleurs et les représentations. Et puis je vois chant, je vois gospel, je vois plein de couleurs…

E : *Des couleurs ?*

D : Beaucoup de couleurs, avec beaucoup de sonorités colorées, même si on ne voit pas les couleurs, elles s'entendent. Donc c'est une langue très riche, c'est ma langue maternelle, c'est la langue que j'utilise quand je rencontre mes amis, quand je rencontre ma famille.

E : *Votre mère, vous dite, vous a élevé en créole. Quelle a été votre expérience avec le créole pendant votre enfance, votre propre scolarité ?*

D : Alors, de par mon expérience et ma formation, le créole n'a été à aucun moment un frein dans mon développement psychologique, je n'en étais pas gênée. Deuxièmement, dans ma formation académique, pas du tout. Je crois que parfois c'est un atout parce que lors d'une recherche que j'ai faite, on a pu prouver que l'enseignement du français à partir du créole sonne beaucoup plus de résultats que celui où un étudiant, un élève, aura beaucoup plus de résultat que celui à qui on a interdit le créole. Parce que, quelque part, la diglossie est présente chez nous à tous les niveaux : quand on regarde quelque soit les hommes politiques même à la télé, certains termes créoles dont on ne trouve pas l'équivalent en français mais quand on veut marquer un évènement ou une situation, on utilise en créole parce qu'on n'a pas assez de mots, on n'a pas assez de mots qui ont la force en français pour exprimer ce que l'on ressent. Donc cette diglossie est présente dans notre vie antillaise, caribéenne, on ne peut pas le nier. Tandis que si on utilisait d'abord le créole on aurait pu…les élèves éviteraient certains créolismes dans leurs écrits. Parce que c'est présent, le créolisme est quand même présent, la diglossie est présente, tant à l'oral qu'à l'écrit, donc ce serait une bonne chose de partir de l'enseignement du créole pour parfaire l'enseignement du français.

E : *A l'école pendant votre propre scolarité est-ce que le créole était occulté ?*

D : Le créole était occulté. Ça c'est sûr. Maintenant, le créole n'est pas occulté, on l'enseigne. Mais il était interdit de parler le créole. Même à la maison je n'avais pas le droit d'en parler. Même si on s'adressait à moi en créole, je n'avais pas le droit d'en parler.

E : *Donc, vous avez été élevée en créole…*

D : J'ai été élevée en créole, je devais le comprendre, exécuter, mais utiliser le français pour répondre.

E : *Et vos parents, ils parlaient français ?*

D : Même si mon père parlait le français, ma mère moins, mais c'était la langue qui venait systématiquement, c'était la langue spontanée de la famille.

E : *Le français ou le créole ?*

D : Le créole. C'était la langue spontanée dans laquelle on avait des ordres, maintenant…qui était discutée entre les parents, dans la famille, lorsque quelqu'un venait, c'était la langue créole qui était…

E : *Mais pour les enfants…*

D : Les enfants ne devaient pas parler le créole. C'était interdit.

E : *Et est-ce que cela a changé lorsque vous êtes arrivée à l'âge adulte ?*

D : Arrivée à l'âge adulte, eh ben non, là maintenant quand on a pris un certain âge on parlait créole. Ça n'a pas posé de problème. Maintenant, on a trouvé que le créole ne gêne pas l'apprentissage du français. Au contraire, l'interdiction de parler le créole alors qu'on ne possède pas très bien la langue française est un frein. Donc, comme je disais, ça crée parfois des phénomènes de diglossies qui se révèlent sur les copies du BAC. Certains élèves n'ont pas le…le…la signification ou la…pas la prononciation ! J'allais dire prononciation (elle rit)

E : *La traduction ?*

D : La traduction ! Voilà. La traduction en français de certaines images, de certains mots en créole qui ont une image bien précise. Donc, on a l'image, le mot, mais pas la traduction en français. Il existe et parfois…j'ai déjà vu lors des corrections au niveau des élèves, certaines expressions créoles.

E : *Et quelle est votre avis sur l'enseignement sur le créole à l'école maternelle et primaire et l'éventualité d'un statut obligatoire ?*

D : Alors, statut obligatoire non…enfin…ça devrait…moi je me dis qu'à partir du moment les enfants ont cette langue en eux, même si tous les enfants ne la maîtrise pas, mais ils connaissent certaines expressions, il aurait été souhaitable que les deux langues soient étudiées, et le français, et le créole, même si on ajoute l'anglais et l'espagnol. Ça ne gêne nullement, au contraire. Les enfants ont la capacité tant phonologique, au niveau de l'appareil phonatoire, et les capacités intellectuelles assez pointues pour pouvoir utiliser plusieurs langues. Et plus tôt qu'on commence à étudier une langue, mieux le bilinguisme s'installe dans […] Maintenant, il aurait été souhaitable et cela aurait évité beaucoup d'injustices au point de vue des écoles, c'est-à-dire beaucoup d'enfants qui ont été injustement écartés de l'école parce que ne maîtrisant pas le français n'étaient donc pas intelligents. Donc cela aurait évité beaucoup d'injustices, cela aurait permit à beaucoup plus de personnes d'acquérir, comment dire, un certain niveau social, cela aurait permit…je pense que cela aurait joué…cela aurait permit à…une certaine délinquance… d'enrayer une certaine délinquance parce que certains élèves n'ont pas pu accéder à un degré de scolarisation par rapport à la maîtrise de la langue, donc catégorisés. Patrick Chamoiseau a bien fait sortir dans son livre, le livre parlait de sa première rentrée à l'école […] Chamoiseau a fait son livre, où il parlait de la difficulté de cette personne d'accéder à la langue, donc écartée de l'école. Je pense que l'enseignement du créole aurait réglé ce petit problème-là.

E : *Donc vous serez d'accord pour que le créole soit enseigné ?*

D : Pour que le créole soit enseigné, même si elle n'est pas langue première, langue principale, parce que la langue principale est le français. Mais l'enseignement du créole aurait permit d'enrayer certaines problèmes au niveau de la scolarité de certaines personnes. Moi j'en suis persuadée.

E : *Avez-vous d'autres demandes faites par les parents ou les enseignants pour d'autres langues ?*

D : Non, pas précisément. L'enseignement pour l'anglais, le créole, il y en a qui sont intéressés et qui veulent passer l'habilitation, mais d'autres langues, peut-être l'espagnol, non. Je n'en ai pas eu. Nous avons plusieurs personnes avec leur maîtrise en anglais mais pas trop en espagnol.

E : *Au niveau des projets autour des langues y a-t-il quelque chose qui est prévue pour cette année ou pour l'avenir proche ?*

D : Alors pour cette année, nous avons un voyage à la Dominique. A la Dominique, pour les classes de CE1 au CM1, donc trois niveaux, et c'est pour cela que en plus de l'étude de la langue il y a un projet d'étudier la culture de ce pays avec pour support, la langue. Et aussi il y a un voyage Europe avec passage à Londres.

E : *Cette année aussi ?*

D : Cette année aussi pour les CM1. Donc, l'étude de la langue a un objectif, c'est-à-dire, lorsque je visite la Caraïbe et mes voisins anglophones, posséder cette langue pour communiquer avec l'autre dans la Caraïbe. Parce que nous, notre projet était de découvrir notre environnement, et nous avons commencé par découvrir notre environnement immédiat : Martinique mais ensuite les CM sont partis à la Barbade pour continuer à découvrir. Donc on a besoin quand même de cette langue puisqu'on est entouré quand même d'anglophones donc que ce soit au nord ou au sud de l'île. Donc je crois que pour pouvoir avoir de bonnes relations avec nos voisins de la Caraïbe, il est important de maîtriser la langue. Maîtriser, pouvoir communiquer quelques mots. Ensuite, tandis qu'eux ils ont fait la Caraïbe, ils élargissent leur champ de découverte, ils vont en Europe, et ceux qui étaient restés sur la Martinique maintenant ils élargissent vers la Caraïbe.

E : *Donc les CM eux ont fait l'année dernière*

D : L'année dernière les CM2 sont allés à Barbade et cette année les CM2 vont sur l'Europe.

E : *Vous allez dans une école à la Dominique ?*

D : Alors, à la Dominique nous irons dans une école à Portsmouth. Une école primaire adventiste. Donc, nous serons logés à l'école […] nous serons tout près de l'école.

E : *Je sais qu'il y a le collège adventiste…*

D : C'est bien ça. C'est le collège. Mais il y a aussi les petits.

Fin de l'entretien

Entretien avec la directrice Ecole primaire N°6.

Date : 06 janvier 2012
Heure : 14h00
Durée : 43 minutes
Lieu : Bureau de la directrice
Type d'institution : primaire publique
La directrice est Martiniquaise et enseigne en classe de CM1

E = l'étudiante-chercheur
D = la directrice

E : *Pouvez-vous me parler de l'enseignement des langues étrangères et régionales dans l'école ?*

D : Alors, dans cette école alors c'est vrai que depuis…trois ans on a introduit l'enseignement de la langue créole parce que j'ai passé l'habilitation que je dis bien hein euh…donc depuis trois ans je suis pratiquement je suis la seule à l'enseigner sur sept collègues mais je fais pour trois classes, le cycle trois, ce qu'on appelle le cycle trois CE2 jusqu'au CM2. Je pourrais faire plus le problème c'est que j'ai déjà une demi décharge c'est-à-dire je n'ai ma classe que deux jours donc si en plus il fallait faire ma classe plus pour tous les niveaux je n'aurai pas ma classe donc je me cantonne à ce niveau là au cycle trois. Sinon il y avait euh…les parents ont adhéré hein, ils sont d'accords mais il y a quelques parents réticents parce qu'il y a encore, malheureusement de nos jours, des parents qui pensent qu'enseigner le créole empêche les enfants de parler le français alors que ce n'est pas vrai du tout puisqu'on apprend à faire la différence et on sait très bien que parler plusieurs langues c'est une richesse pour les enfants. Alors comme je les connais je leur dis que c'est beaucoup l'aspect culturel parce que ce n'est pas normal qu'un enfant martiniquais ne reconnaisse pas un amandier et qu'il reconnaisse un pommier sur un livre de là-bas. Il faut qu'ils connaissent la culture de leur pays et c'est bien d'apprendre la langue aussi parce qu'il faut qu'ils sachent faire la différence entre les deux. Et puis ici on ne fait pas que du créole hein, on fait de l'anglais et on fait même aussi de l'espagnol. Le CM2 fait l'espagnol, que le CM2 donc ça leur fait beaucoup hein parce qu'ils font anglais, espagnol, créole. Mais enfin on estime que l'ouverture par la langue c'est une très bonne chose. Donc de plus en plus d'école fait du créole. On trouve au moins un enseignant habilité dans chaque école alors qu'il y a cinq ans il y en avait pas beaucoup. Mais il y a eu quand même une politique de volontariat du rectorat d'ailleurs qui demandait aux enseignants de passer l'habilitation. Mais ça se passe bien hein. Depuis trois ans je fais régulièrement le créole depuis trois ans et ça marche bien avec des projets différents, ça marche bien. Et puis les parents adhèrent de plus en plus. Il y en avait pas beaucoup hein qui n'était pas d'accords, cinq six parents qui disent oui mais bon est-ce que ça ne va pas l'empêcher d'apprendre le créole, est-ce qu'il ne faut pas mieux faire de la grammaire, ou bien faire des dictées et tout mais bon, sinon les gens adhèrent en général. Ils avaient de petites doutes mais bon mais contrairement à ce qu'on pourrait penser ce sont plus les enfants des milieux défavorisés qui se disent oui…qu'ils sont persuadés que l'enfant fait pas très bien

du créole mais en fait je me rends compte que ces enfants là ils sont dans un milieu complètement créolophone les parents papa, maman, frères et sœurs, ils ne parlent que le créole entre eux. Et pour eux il y a une espèce de barrière qui fait qu'à l'école il ne faut pas parler le créole alors qu'ils ne s'expriment pas bien en français non plus. Donc je leur dis écoutez, il faut qu'ils sachent faire la différence, parce que si l'enfant parle un français-créole et il ne sait même pas que c'est ça c'est là que ça devient catastrophique parce qu'il ne se rend pas compte que ce sont des erreurs. Mais sinon, ça va. Enfin moi je me bats un p'tit peu pour que ça puisse perdurer, continuer parce que c'est vraiment dommage. Au niveau culturel surtout, c'est grave parce que….le carnaval qui arrive là les enfants ne connaissent plus la symbolique des couleurs qu'il y a dans le carnaval, le mardi gras le rouge, le noir du mercredi des cendres, ils ne connaissent pas tout ça alors on va finit par perdre notre culture parce qu'on ne s'intéresse pas à ça. Je travaille aussi sur les *rimèd razié*, tu vois avec les plantes. J'ai même un jardin qui est toujours là. Et c'est un plaisir et c'est vrai qu'on fait aussi venir les parents comme ça parce que les grands parents connaissent bien ces choses là donc c'est un moyen aussi d'attirer les parents à l'école pour montrer leur savoir hein. Donc c'est un

E : *Le jardin était un projet en créole ?*

D : Oui, oui c'était un projet en créole et c'est vrai que cette année je n'en ai pas un mais je continue à entretenir et on l'utilise hein quand on a des p'tits maux. Y a ce qu'on appelle le zèb […] on l'écrase et on l'applique sur le front…je pense que ce sont des choses intéressantes parce que ça nous permet de nous réapproprier notre culture et puis déjà pour savoir d'où on sort. Quand on leur demande mais pourquoi vous parlez créole ? Les premières réponses sont très intéressantes hein. « D'où ça sort ? Je ne sais pas. Qui ta appris le créole ? Ma maman. Qui est-ce qui a appris à ta maman ? » Donc quand on remonte comme ça ben ils se rendent compte que ce n'est pas seulement en Martinique qu'on parle le créole, on parle créole ailleurs, quand on va beaucoup plus loin dans l'Océan Indien ils n'en reviennent pas. Donc je pense que c'est quelque chose de vraiment intéressant, de savoir d'où on vient comme ça on saura où on va. Peut-être. Mais je l'utilise tant sur le point culturel et que aussi pour la grammaire, par exemple même pour le vocabulaire en créole on dit *asou tab-la*, c'est sur et *anba tab-la* c'est sous. Eh bien les enfants ont souvent, en maternelle, ils disent *sour la table*, alors nous on se disait mais pourquoi ils disent ça ? D'où ça sort ? Je leur dis non mais c'est le créole ! Et quand ils disent *sour la table* je mets *sur la table*, ils ne mettent pas *sur la table* donc c'est leur faire comprendre que même le fait de prononcer mal peut porter à confusion donc bon en créole on dit *sou* pour le bas mais en français on dit *sur* alors le *u* n'est pas…ça n'existe pas en créole le son *u*. donc c'est difficile mais c'est intéressant. Mais les enfants adorent l'aventure. Au début ils sont un peu gênés parce que vous savez on est quand même dans le cadre de l'école, la maitresse parle créole, ça fait un peu…on a peur de parler, on fait semblant de ne pas savoir parler, et puis après, une fois qu'on les a mis à l'aise, ils se libèrent et euh…ils sont tout étonné de voir qu'on étudie des choses en créole parce que quand je leur donne des cartes géographiques pour situer un p'tit peu les Antilles, on est où par rapport à la Guadeloupe, à la Dominique, ils se disent « ah comment, c'est ça la créole ? » parce qu'ils pensaient qu'on serait là en train de je ne sais quoi. Alors on apprend des choses et ils adhèrent beaucoup. Alors avec un groupe je fais des contes, je n'aime pas faire la même

chose hein, trois classes, trois projets différents parce que répéter la même chose ça ne m'intéresse pas. Par exemple on a travaillé des devinettes *Tim, Tim bwa seche* tu comprends ?

E : *Oui*

D : Alors cette année on a changé, j'ai changé. Ils m'ont demandé « alors on peut faire d'autres devinettes ? » et tout donc c'est que…ils aiment beaucoup. Ils aiment les langues en général…parce qu'ils trouvent l'anglais difficile (*elle rit*)

E : *Et l'anglais commence depuis… ?*

D : Euh…le CE2. Pareil parce que normalement, dans les textes, les enfants devraient commencer depuis la maternelle. Le problème c'est qu'on n'a pas les moyens d'avoir des intervenants dans toutes les langues et pour toutes les classes. Bon, de plus en plus on aura des enseignants habilités parce qu'il faut faire l'anglais…au moins une langue. Mais c'est vrai que pour l'instant on n'a pas les moyens d'avoir un maître pour chaque classe, pour chaque niveau. C'est vrai qu'il y a des écoles où on va trouver des maîtres pour toutes les classes mais on n'a pas…surtout dans le nord. Parce que c'est charmant le nord hein. Mais c'est difficile de trouver des gens qui viennent travailler par ici. Tout le monde préfère rester dans les embouteillages de Fort de France. Mais bon, ça va. Au niveau des langues on est gâté. Le projet espagnol ça ne concerne qu'une seule classe parce que c'est un projet qu'on a mis en place avec le collège parce qu'ils ont mis en place une première langue espagnol et c'était un p'tit peu embêtant que les enfants arrivent personne ne pouvait s'inscrire en première langue parce que personne n'avait jamais abordé l'espagnol donc ne serait-ce que pour ça, même si c'est la moitié du temps parce qu'au lieu de faire une heure trente d'anglais, une heure trente d'espagnol, ils font quarante-cinq minutes d'anglais, quarante-cinq minutes d'espagnol, mais au moins ils ont touché un p'tit peu tu sais aux deux langues quoi. Mais on espère bientôt qu'il aura bientôt le créole au collège de [commune]. Parce que ça existe déjà pour le collège de [commune] mais pas encore pour le collège de [commune]. Mais je pense que ça viendra d'ici quelques années parce que c'est vrai que ça fait une rupture, ils le font ici depuis le CE2 pendant trois ans, et puis après plus rien. Donc c'est un p'tit peu embêtant.

E : *Alors vous êtes habilitée en créole. En anglais et espagnol il y a combien d'enseignants ?*

D : En anglais et espagnol ce sont d'autres intervenants.

E : *Ce sont des intervenants de l'extérieur ou des enseignants ?*

D : Alors, pour l'anglais ce sont des enseignants de l'école. Il y a deux enseignants de l'école qui font anglais. Et pour l'espagnol c'est le professeur d'espagnol du collège. Normalement elle aurait dû être là cet après-midi mais elle a un enfant malade. Elle monte tous les vendredis après-midi faire trois quarts d'heure enfin quarante-cinq minutes avec les élèves et ça tombe bien parce que quand ils vont au collège ils connaissent déjà le professeur d'espagnol. Ça permet au professeur d'espagnol de repérer un p'tit peu les élèves qui seraient susceptibles de suivre l'espagnol en première langue en sixième. C'est bien quoi. C'est un partenariat, ça nous permet d'avoir des ponts entre le collège et l'école. C'est bien.

E : *Y a-t-il d'autres enseignants qui ont l'intention de passer l'habilitation ?*

D : En anglais ou en créole ?

E : *En anglais ou en créole. Pour enseigner une langue.*

D : Pour l'instant non. Les jeunes qui arrivent c'est vrai qu'ils sont habilités mais pour les collègues qui sont là ce n'est pas évident hein. Parce que c'est vrai qu'on parle un p'tit peu, on baragouine l'espagnol, l'anglais, mais on nous dit…on pourrait le faire…mais je pense que…surtout pour l'anglais. Il faut avoir l'intonation etc. c'est pas la peine d'apprendre des choses et que ce soit mal fait. Et c'est vrai qu'on a nos appréhensions parce que c'est vrai que je pourrais faire de l'anglais, me décider et tout, mais bon. … c'est peut-être…les jeunes vont mieux le faire. Parce qu'on se dit bon on a donné hein c'est vrai que moi je fais déjà de l'anglais (*tchip*) pas l'anglais le créole plus d'autres…parce qu'il y a des langues mais il y a aussi d'autres échanges de service par exemple une enseignante peut faire le sport et moi je fais de l'art plastique donc il n'y a pas que ça. Mais normalement, à terme, tous les enseignants devront faire au moins une langue, au moins une langue vivante soit créole, soit anglais, soit espagnol. Donc c'est en train de venir là depuis l'année dernière parce qu'avec les Masters qui rentrent il faut absolument qu'ils soient habilités à enseigner une langue. J'espère qu'il y en aura de plus en plus mais pour l'instant ici nous sommes…(*pause*)…deux…un deux trois…trois…trois. Il y a une aussi qui pourrait le faire, elle a une licence d'espagnol une maitrise donc elle aurait pu faire de l'espagnol mais bon elle ne le fait pas. C'est vrai qu'il y a un peu de réticence…elle est moins âgée elle est plus âgée je veux dire. Je pense que les plus jeunes font plus facilement la langue. Moi je sais que j'aime les langues aussi mais depuis le temps…j'ai perdu euh un p'tit peu tout ce qui est prononciation et tout c'est pas la peine d'apprendre aux enfants des choses et c'est pas bien prononcé et tout. On ne peut pas passer son temps à mettre des CD-ROM, y a pas que ça, il y a la conversation aussi.

E : *Vous me parliez des projets que vous avez fait en créole. Pouvez-vous me parler un peu plus des projets autour des langues en cours ou ceux qui ont déjà été fait ?*

D : Bon, je vais vous parler de ceux qui ont déjà été faits et puis ceux qui sont en cours. L'année dernière, par exemple, au CE2, j'essaie de faire aussi avec ce que la classe fait aussi, au CE2 comme en histoire ils font tout ce qui est les Amérindiens la période précolombienne et tout euh…ça avec les enfants du CE2 on a travaillé les Arawak et les Caraïbe, leurs pratiques ce qui reste encore dans la langue créole, ce qui reste encore dans nos pratiques culinaires et tout ça. Donc c'était pas mal, c'était intéressant. Avec le CM1 j'avais travaillé justement sur les…les…comment on appelle ça…les devinettes créole et avec les CM2 j'avais travaillé sur les jeux d'antan. Alors tout ce qui est jeux de billes, je ne sais pas si tu vois de quoi je parle, y a des gens qui disent cristal, c'est des p'tites billes qu'on fait rouler là. Ou alors, on attrapait des *anolis*[403] avec ce qu'on appelle des nœuds coulants (elle explose de rire) ils ont a-do-ré ! Tout ce qui était jeux d'antan parce qu'on s'est rendu compte que si les enfants n'ont pas un jeu électronique, ils s'ennuient. Et comme c'est interdit dans les cours

[403] De petits lézards

d'école, ils sont là, ils savent pas, ils ne font plus la course, ils s'ennuient. Alors je me suis dit mais non, il y a des p'tits cailloux, apprendre à lancer...alors ici on appelle ça *toulis* je ne sais pas comment tu appelles ça…

E : *Jacks*

D : Comment ?

E : *Jacks*

D : Ah bon ? Parce que le vrai nom c'est des *osselets*. Le nom européen ce sont des osselets. Alors, ils n'en revenaient pas mais il faut bien pratiquer, il faut être adroit. On a passé un trimestre et c'était pas encore ça quoi, ils ne savaient rien faire. J'ai un peu regretté d'avoir fait ça pour les CM2 parce que bon ils étaient bien contents, ils jouaient dans la cour mais en fait cette promotion là elle est partie au collège. Donc moi, j'aime demander aux élèves, je n'aime pas…comment dire ça…imposer un projet. Donc je leur demande en essayant de parfois.... mais là bon j'avais envie de refaire les jeux mais ce que j'avais envie de faire c'était de faire avec les CE2 et de faire monter pour que dans la cour ils puissent trouver matière à s'amuser parce que vraiment s'ils n'ont pas quelque chose de fabriquée même hein - maintenant c'est des espèces de toupie qu'ils vendent partout là – donc…sinon cette année avec le CE2 on travaille un p'tit peu sur on a repris les *rimèd razié* mais comme il y a beaucoup moins de temps parce qu'avec les CE2 je n'ai que trente minutes alors on fait très, très court. Donc, par exemple, la semaine prochaine on va faire une dégustation, on va fait comme si on a trop mangé à noël et on doit trouver des herbes digestives donc on va faire une dégustation de tisane. Avec le CM1, ma classe, on travaille sur les fêtes, comment les gens faisaient les fêtes, comment ils s'habillaient et tout, on va voir comment les gens faisaient au carnaval. Avec les CM2 eux c'est les animaux dans les contes antillais. Alors, quels sont les animaux….alors ils s'étonnent pourquoi on trouve le tigre alors qu'en Martinique il n'y a pas de tigre. Même l'éléphant hein des fois on trouve l'éléphant alors qu'en Martinique il n'y a pas d'éléphant, alors c'est bien parce que ça nous ramène à l'Afrique. Donc on travaille un peu comme ça. Mais quand on a un projet ce n'est pas cantonné- on ne fait pas que ça. Par exemple, on travaillait sur les animaux dans le conte antillais, mais c'est vrai qu'il y avait aussi noël donc forcement on a parlé un p'tit peu de noël, il y aura carnaval on va en parler aussi. Donc c'est vrai qu'il y a un projet, un fil conducteur, mais il y a aussi le culturel que je fais rentrer là-dedans à tous les coups parce que c'est bien de connaître la tradition. Surtout à noël parce que personne ne sait pourquoi on mange le cochon etc. Donc c'est bien de faire des projets pour les enfants parce qu'ils se rendent compte que c'est quelque chose de sérieux. Donc je ne vient pas là simplement pour dire « *sa'w fè ? Wè sa ka tchimbé* » et tout. On apprend des choses. Et puis pour les parents aussi. Les parents se rendent compte qu'il y a matière à enseigner. Parce qu'ils ont l'impression qu'on apprend à parler le créole. Ecoutez, vous pensez que moi j'apprends aux enfants à parler le créole ? Mais ils parlent mieux que moi le créole! On pratique le créole, on se rend compte que c'est une langue, on cherche quelques origines…et quand ils se rendent compte que par exemple, *accra* c'est un mot qui sort d'Afrique ben ils sont étonnés et c'est bon à savoir. Ne serait-ce que le jour où vous allez dans un autre pays vous aurez des choses à dire de votre pays, de votre langue.

E : *Et autour de l'anglais et de l'espagnol ?*

D : Alors, autour de l'anglais et de l'espagnol aussi. Alors, l'espagnol je ne pense pas qu'elle travaille sur projet hein parce qu'elle là fait vraiment une initiation de base pour pouvoir les permettre d'avoir un niveau pour première langue en sixième. Autour de l'anglais, elle n'a pas de projet comme en créole, mais n'empêche qu'il y a des temps forts, par exemple la fête de l'anglais que l'on prépare et il y a toute une série d'ateliers culinaires, de dégustation, on va essayer de faire tout ce qui se fait dans les pays anglophones, il y a des sketches aussi. Alors on marque la semaine des langues au mois d'avril. Mais sinon il n'y a pas de…je sais que la maitresse qui travaille dans ma classe elle n'a pas de projet précis. Parce que souvent, je ne sais pas - peut-être que ça sera comme ça pour le créole dans quelques années – on est limité, on a des impératives. Par exemple il y a le cadre européen avec un certain vocabulaire à connaître et tout, les drapeaux des pays…je sais qu'il y a un vocabulaire qui est quand même assez costaud pour le A1 qu'il passe en CM2 et l'année dernière 2010-2011 les résultats…ce n'était pas satisfaisant hein. Mais je trouve quand même dommage parce que la langue devrait rester quelque chose avec laquelle on s'amuse, on fait des jeux de mots, plutôt que vouloir donner un certain nombre de mots à connaître par cœur. Je ne sais si c'est tellement l'objectif qu'on devrait se donner pour tout ce qui est des langues au niveau élémentaire. Après d'accord, mais là je pense qu'il vaut mieux parler, savoir dire le minimum savoir se présenter et tout, ce serait déjà intéressant. Donc on a un cadre européen à respecter, parce qu'il y a un niveau dans le socle commun, à partir du livret des enfants. Là on n'a pas trouvé de trucs mais il y a un niveau…il n'est peut-être pas sur le livret français mais il y a quand même euh….(*long pause*)…pratique d'une langue vivant étrangère, il y a quand même un niveau à acquérir par les enfants (*long pause*) Par contre, j'ai quand même apprécié parce que j'ai vu qu'ils avaient mis en place – je l'ai lu en diagonal - pour l'étude de la langue créole à l'école élémentaire il y a quand même tout un dossier avec des directives, des idées, des objectifs, des cadres à suivre qui sont intéressants. Donc c'est sorti cette année pour le créole au moins.

E : *Est-ce que vous avez déjà eu un projet de voyage ou des projets de ce genre où vouas avez accueilli des enfants d'autres pays ?*

D : Alors, ça c'est des choses…pour nous c'est dans le domaine du rêve. Pourquoi ? Toute les com-pli-ca-tions administratives ! C'est devenu vraiement…euh…c'est très, très difficile de décider de faire des voyages avec les enfants (*elle tousse*). On a essayé une année (*elle tousse*) moi j'avais laissé tomber, j'étais pas ici hein, je travaillais dans une autre école, et il y a un collègue qui est allé jusqu'au bout mais il s'est mordu les doigts parce que mon dieu ! Ils allaient à la Dominique je crois avec les élèves et c'était difficile. Il fallait savoir pour le bus qui venait les chercher, le numéro du bus, est-ce que les pneus du bus sont en bonne santé ! Il y a une liasse de papiers, c'est vrai, une liasse de papiers à remplir. Je ne sais pas si c'est pour nous casser les bras, pour nous dire bon rester chez vous, mais c'est très, très, très difficile.

E : *Les pneus ?*

D : Oui, même là hein, je pars avec les enfants là, il faut vérifier hein. Est-ce qu'on est habilité pour ça ? Je ne sais pas mais en matière de sécurité c'est très, très difficile. Avant on le faisait

plus facilement, mais comme de plus en plus quand il y a des cas on voit comment on se retrouve dans des histoires pas possibles à cause d'un petit incident, alors les gens hésitent. Par contre, ce qu'on essaie de faire de plus en plus – on n'a pas fait cette année mais l'an dernier on avait fait – ce sont des échanges mais informatiques par correspondances. On fait des visioconférences. On en a fait l'année dernière mais là c'était carrément l'Angleterre hein. Mais là, les voyages, on pense que cela aurait été l'idéal parce qu'échanger avec un anglophone c'est la meilleure des pratiques mais au niveau administratif c'est trop, trop, trop compliqué. On a des liasses de papier et vraiment on nous demande des trajets précis, exactement le trajet sur toute la durée du voyage. Si on a quatre jours il faut connaître exactement tous les horaires précis, tous les trajets. Ça c'est des choses qu'on ne peut pas prévoir. Alors quand il y a un problème, qui est-ce qui paie ? C'est nous parce que bon, le timing n'a pas été respecté. Donc je pense qu'on va le voir de moins en moins parce qu'au niveau sécurité c'est trop draconien. Le collègue qui l'avait fait c'était à l'école du L et c'était vraiment au dernier moment. Comment si les enfants devaient partir à 18h et à midi il était toujours au rectorat en train de finir les papiers. Vraiment c'est parce que c'est quelqu'un qui n'aime pas abandonner et qui…faut dire qu'il a un caractère…il aime bien emmerder les autres aussi donc il est allé jusqu'au bout. Mais vraiment c'est du jamais vu. On lui a dit chapeau hein mais après ça ! (*elle rit*) mais vraiment hein jusqu'au dernier moment des papiers, des papiers, des papiers, des papiers à signer ! Et vraiment au dernier moment qu'on lui demandait justement cette histoire de sécurité du bus qui allait les transporter, numéro de voiture, et les pneumatiques est-ce qu'ils sont en état, contrôle technique et tout. Comment est-ce que quand on est en Martinique on arrive à avoir tout ça ? Donc, à la rigueur il aurait fallu aller avant, préparer, tout regarder. Et ça ne veut rien dire, une semaine après le car peut avoir fait un accident hein. Mais bon. Ça se comprend aussi parce que si tous ces textes là sont sortis je pense qu'il y a eu des incidents et des accidents graves. Donc l'État se couvre un peu. Mais nous, ça nous gêne un p'tit peu parce que ça nous empêche de mener des projets intéressants. Ne serait-ce que quand on fait la semaine culturelle autour des langues – parce qu'on fait anglais, espagnol, créole, y a des sketches dans ces langues – alors, bon on fait à nos risques et périls des gâteaux et tout mais, si on regarde la législation, normalement on ne devrait pas faire ça avec les enfants n'importe comment, dans n'importe quelle condition, tous les enfants devraient avoir des gants, des petits gants à la taille des enfants. Parfois on leur donne mais enfin il y a toute une procédure, normes de cuisine et tout ça. Ça nous casse les bras. Ça ne nous donne pas envie. Bon, on le fait mais ça ne nous donne pas envie. Il y a une quinzaine d'années on faisait plus facilement des projets. Honnêtement.

E : *Et quel est votre avis sur l'enseignement obligatoire du créole à l'école primaire ?*

D : Ben moi je suis d'accord hein, ça ne me pose aucun problème hein d'autant plus que c'est sur du français, on prend sur l'horaire du français et moi j'estime que – parce que je le pratique et ça fait des années…j'ai été habilitée il y a trois ans mais je faisais avant, j'ai toujours utilisé le créole au service du français - moi je pense que c'est un moyen de favoriser un p'tit peu l'étude de toutes les langues. Ca va faire du bien et au français, et à l'anglais et à l'espagnol parce que c'est une ouverture d'esprit. C'est une façon de penser qu'une langue fonctionne, chaque langue a son code. Donc je pense que ça ne peut que faire du bien, ça ne

peut que faire du bien, donc obligatoire oui. Je ne sais pas si à la long si toutes les écoles vont faire du créole parce que est-ce que tout le monde va faire l'habilitation ? Il y a encore des résistances je pense. Il y a aussi des jeunes qui ne manient pas si bien le créole que ça parce qu'il y a des expressions que les jeunes collègues à moi ne connaissent pas, des expressions créole qui ne sont pas si vieilles que ça hein pourtant, parce que je ne suis pas si vieille que ça, mais ils ne connaissent pas. Même au niveau culturel c'est perdu un peu, il y a des gens qui ne savent pas reconnaître les arbres d'ici, je ne vais pas dire un amandier ou un manguier mais des feuilles d'avant il y a beaucoup de gens qui ne connaissent pas. Donc moi je trouve que c'est bien. Parce que ce n'est pas normal parce que c'est une façon aussi d'éduquer à l'environnement, étudier parler le créole, apprendre ce qu'il y a autour de nous, parce qu'on apprend le culturel, c'est une façon aussi pour de peut-être de protéger aussi parce que le fait que les enfants ne connaissent pas les plantes médicinales, nos *rimèd razié*, ils ne font plus attention à ce qu'il y a autour d'eux. Souvent maintenant, ils me disent « maitresse, j'ai trouvé ça », ils rapportent. Je me retrouve avec plein de plantes dans la classe parce qu'ils sont plus intéressés par ça simplement parce qu'on en a parlé à l'école. Donc moi je trouve que ce soit obligatoire…pas forcement obligatoire mais ce serait une très bonne chose, ça ne peut faire que du bien. Tout ce qui est découvrir quelque chose de…qui nous concerne ça ne que faire que du bien.

E : *Et quel est votre avis sur l'enseignement obligatoire des langues étrangères à l'école ?*

D : Pour moi, à partir du moment on peut s'exprimer, échanger, parler, je trouve ça *mer-veilleuse* de pouvoir parler plusieurs langues, de pouvoir être bilingue d'être trilingue. Et c'est bien de le rendre obligatoire parce qu'après…c'est dommage que nos génération n'ont pas bénéficié de ça. Je pense que les langues ça doit être très jeune pour avoir cette pratique, cette espèce de faciliter de passer d'une langue à l'autre, ça doit être fait très tôt. C'est pour ça que c'est bien qu'à la rigueur de le mettre obligatoire - quitte après à ce que ça devienne facultatif – pour booster un peu les collègues, même moi, à ouvrir un p'tit peu. Parce que je pense que c'est une ouverture d'esprit à donner à nos jeunes, parce qu'on vit tout est mondialisé maintenant, on aura tendance à voyager un p'tit peu partout. Quand je vais à Miami et que je rencontre par exemple des Haïtiens qui manipule l'anglais, le créole, l'espagnol et le français un p'tit peu c'est formidable ! C'est dommage que dans les Antilles françaises on n'a pas ça. Pourquoi ils le font ? Parce qu'ils sont obligés. Ils vont à Miami, faut bien qu'il se débrouille, et très vite. Il y a des gens qui me disent « je suis arrivé ici, je ne savais pas parler l'anglais » et la personne se débrouille très bien. Alors je trouve que c'est bien d'avoir une attitude d'ouverture envers les autres langues. Par contre ce c'est que l'Américain n'a pas. L'Américain ne fait aucun effort. Aucun effort ! Ni français, ni espagnol ça ne l'intéresse pas. C'est sa langue. Moi je trouve que c'es bien d'ouvrir dès la plus jeune âge, dès la maternelle habituer l'oreille à entendre de nouvelles sonorités, ça ne va lui faire que du bien. Plus on met des langues mieux ça vaudra. C'est sûr qu'on ne peut pas tout étudier, il y a des mathématiques, il y le français, il y a le sport donc c'est sûr qu'on ne peut pas tout mettre mais je pense que c'est faisable, deux trois langues c'est faisable.

E : *Vous me parliez un peu du créole dans votre vie à l'école. Est-ce que vous pouvez me parler un peu plus de votre expérience avec le créole dans votre vie familiale et à l'école.*

D : Alors, quand j'étais à l'école, on parlait le français et dans la cour de l'école c'était le créole et avec les copines, hors de l'école dans la rue c'était le créole. Une fois qu'on passait la porte de la maison, c'était le français jusqu'à un certain âge. Et puis après je me suis demandé mais à quel âge j'ai parlé le créole à ma mère ? Parce qu'elle parlait créole à sa copine à côté mais je devais répondre en français. Alors à la maison, dès qu'on rentrait c'était le français ; le créole c'était pour dehors, avec les copines. Et elle m'entendait parler avec les copines, elle ne disait rien, il n'y avait pas de problème. Mais, n'empêche que, il fallait parler le français à la maison. Donc, le créole à l'école, il n'y avait pas question de ça, à cette époque là il n'y avait pas ça, c'était uniquement le français. Et je ne sais pas si c'était une bonne chose ou une mauvaise chose, mais je sais que mes neveux qui ont maintenant 25 ans passé, ma sœur a toujours eu tendance à parler les deux et ça ne les a pas empêché, y a un qui a un doctorat en maths alors ça ne les a pas empêcher d'arriver loin de parler créole. Ce n'était pas la langue comme beaucoup croit qui va vous empêcher d'apprendre non, non, pas du tout. Mais c'est vrai que quand on était petit c'était comme ça et dans toutes les familles hein pas seulement dans notre famille. C'était comme ça. On parlait le créole dans la cour de récréation, dans la rue, dans les autres…(*entre ! elle dit à quelqu'un qui a frappé*) quand il y avait des fêtes et tout et puis sinon le française c'était pour la maison et pour les adultes. (*Elle parle avec une femme qui est entrée. La sonnerie*). Et même ma mère qui a maintenant 87 ans, ma mère parlait parfaitement le français par rapport aux mamans que je vois maintenant. Et même quand elle écrivait, elle écrivait très bien. Maintenant les mots que je vois on voit la différence hein que ce soit dans le langage ou bien dans l'écrit il n'y a pas de …on ne maitrise plus la langue française. Je ne sais même pas si on maitrise la langue créole. Oui, peut-être. Alors passons. Mais c'est vrai que bon c'est quand est devenu majeur…je ne sais plus…j'essaie de savoir à quel âge j'ai commencé à parler le créole à ma maman…j'avais déjà quitté le lycée je pense. Et encore, on commence timidement « *sa'w fè maman* »[404] (*elle éclate de rire*) et puis quand on devient un peu femme pour les filles. Alors qu'elle nous entendait parler le créole, on l'entendait parler le créole, mais c'est comme s'il y avait une espèce de frontière où…c'était même, malheureusement, considéré comme une manque de respect. C'est-à-dire que l'adulte, si on de s'adressait pas à lui en français, c'était une forme de non-respect alors qu'on peut très bien dire bonjour à quelqu'un en créole. Et c'est ce que je fais avec les élèves, la première séance c'est toujours « *ki manière nou ka di bonjou en kréol ? Mè wi, moun ka di bonjou en kréol, alò ki manière nou ka di sa ?* »[405] . Parce que c'est dommage, souvent les gens ont tendance à utiliser le créole quand ils sont fâchés, pour reprendre les enfants « *rété trankil. Asiz* »[406] etc. C'est dommage. On a vraiment tendance à considérer le français le créole comme l'exutoire quoi quand on est vexé quand on est fâché, ça nous permet de vomir un p'tit peu toute notre colère. Alors que le créole ce n'est pas ça, on peut parler en créole, il y a des chansons quand même qu'on entend à la radio qui disent des

[404] Comment ça va, maman ?

[405] Comment on dit bonjour en créole ? Mais oui les gens disent bonjour en créole, alors comment on dit ça ?

[406] Reste tranquille. Assied-toi (Asseyez-vous)

mots d'amour en créole. Mais j'ai l'impression que dans la pratique c'est pas encore ça, on a toujours l'impression que le créole c'est pour…mais ça va revenir.

E : *Et si je vous dis la langue créole qu'est-ce ça évoque pour vous ?*

D : Moi j'adore le créole hein. *Mwen aimé kréol* ![407] Parfois je pense au créole, je pense à un mot et je ris. C'est pour ça que quand j'ai fait des études j'ai fait du créole, j'ai fait lettres modernes et j'ai fait du créole aussi. Mais ça m'amusait parce que j'imaginais toute la gymnastique que les gens faisaient pour essayer de comprendre le créole, toute la difficulté pour se comprendre et puis pour comprendre un mot. Parfois quand j'entends un mot j'essaie de voir d'où ça sort et parfois je ris. Par exemple, il y a une expression « *toufé titiri* » tu connais le titiri ? Les tout petits poissons…

E : *Oui*

D : Alors *toufé titiri* tu sais ce que ça veut dire ?

E : *Non*

D : Alors quand on fait le *titiri* avec tomates et tout ça. Court-bouillon poisson. Mais en France, leur court-bouillon c'est le *blaf* d'ici. Donc on essaie de chercher partout ce que ça veut dire *toufé titiri* jusqu'à ce qu'on tombe sur le mot étuver. Et je me suis dit forcement dans le temps il y a peut-être un esclave qui a entendu son maitre dire *étuver*, lui il a compris *étouffer*. Moi j'aime beaucoup le créole parce que je trouve que dans l'esprit il y a ce côté humour. Même dans la façon de dire des choses, on dit des choses mais c'est comme si on essaie de les cacher. Donc j'aime bien ce côté là. Maintenant on dit des choses de façon cure, mais avant on utilisait le créole pour dire des choses…je en sais pas moi…j'essaie de trouver un exemple. Ils utilisait le créole pour dire des choses même les choses qui seraient grossières aujourd'hui, passaient parce que c'était dit sous couvert…d'une autre façon. Moi j'adore le créole, j'aime ça (elle rit). Je trouve que c'est bien de parler créole. J'aime bien le français aussi hein mais bon si le français s'écrivait comme le créole et les élèves me disent ça tout le temps (*elle éclate de rire*), un son, un mot, enfin un son un truc, il n'y a pas de pluriel, il n'y a pas ceci parce que le créole c'est pas complique hein à écrire, c'est pas exigeant. Je pense que…quand on était petite j'avais l'impression que c'était un truc qui nous appartenait, qui était à nous. Et je te dis même pour les touristes et les gens qui ne comprenaient pas on sentait qu'on avait quelque chose qui était bien à nous. C'était notre petite chose. Maintenant tout le monde parle créole plus ou moins, tout le monde comprend. Mais j'avais toujours l'impression quand j'étais enfant, quand j'étais à l'école que je partageais quelque chose avec une communauté, quelque chose d'important. Maintenant on a moins cette impression là parce qu'il y a quelque chose…il y a tellement de choses…je en sais pas comment c'est perçu aujourd'hui mais quand je les vois les premières leçons de créole il y a beaucoup d'appréhension. Alors ils font semblant de dire « oui je ne parle pas le créole » alors je les attends « avec qui tu parles le créole ? – Non, non je ne parle jamais le créole. Mais qu'est-ce que tu m'as dit ? Tu parles créole avec ton père ou avec ta sœur ? – Avec ma sœur » Alors,

[407] J'aime le créole

dans un premier temps ils disent qu'ils ne parlent pas mais au fur et à mesure on découvre que dans la cour de récréation les enfants parlent le créole. Mais c'est vrai qu'il y a plein d'expressions qui sont perdues. Par exemple je leur demandais comment on dit araignée en créole *zagriyen,* ils n'ont pas pu répondre, ils ne trouvaient pas. Donc il y a des expressions qu'on ne trouve plus tellement, il y a des mots qu'ils ne connaissent plus. Et pourtant il y a des mots anciens qui ont disparus, d'accord, mais araignée ça existe toujours…(*pause*)

E : *Bien*

D : C'est bon ? Je parle tellement !

E : *Et c'est très bien (rires)*

D : Mais c'est vrai que je pense que c'est de plus en plus complexe. Ils disent on sait bien qu'il faut revendiquer sa culture mais en même temps que bon que quand même c'est bien de parler le français. J'essaie de leur dire mais à quoi ça sert de parler mal le créole *et* le français ? Il faut parler bien les deux, ou au moins un. Mais j'ai l'impression qu'on est dans une époque où on ne sait pas trop…on est frileux. Pas seulement économiquement mais aussi culturellement, on ne sait pas trop et puis les plus jeunes qui sont à fond dans la culture Américaine je ne sais pas pourquoi ôlala ! Moi j'ai un fils de treize ans, il m'agace hein. Je ne sais pas, je trouve qu'il y a…le chanteur là […] pour lui c'est un dieu hein en prison ou pas ! Même s'il fait quelque chose ce n'est pas grave hein c'est la société qui n'est pas bonne à la rigueur et un gars comme ça il faut le mettre dehors parce qu'il fait de bonnes chansons. C'est grave quoi. C'est la société qui pardonne tout pour lui. Un gars qui a plein de trucs sur la peau en plus (elle rit) alala !

Fin de l'entretien

Annexe 7 : Grille d'analyse thématique des entretiens des directeurs d'écoles de la Dominique

Thème		Ecole primaire N°4 (publique)
Les langues à l'école		
1	**<u>Enseignement des LVE</u> Situation actuelle**	-- I'm very new here and the only language that I'm aware of which is actually being taught is French.
	Choix de l'enseignement des langues Et Choix des langues enseignées	--
	Temps d'enseignement et types d'activités	--
	Qui enseigne la/les LVE?	-- Well the French teacher who's a very enthusiastic young man is actually putting things in place. He's really in love with the language and he really wants pupils to excel so he's having his French day, he's going to have a French day, he goes around trying to put in French corners in the classrooms. He has asked for funding or even though not the financial part but the material, the assisting in establishing his French corners and he's very in touch with the people who are actually in charge of French on the island.
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVE	--
	<u>Enseignement des LVL</u> Situation actuelle	-- Neither Kokoy nor French Creole is taught, not to my knowledge. So only French.
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVL	
	Projets autour des langues	--

Formation des enseignants		
2	**Situation actuelle**	-- There are four of them (trained French teachers) -- there's the only one teaching French because of the nature of the school, everybody is a classroom teacher so it's not easy, so he's the only one teaching French. […] He's a French teacher.
	Projets de formation	
	Importance de la formation	--
Représentation des langues		
3	**Expérience personnelle : LVE**	--
	Avis : enseignement LVE à l'école	--
	Avis : enseignement LVL à l'école	-- I think it would be a beautiful thing for Creole to be taught, give children a chance with another language to express themselves and the Creole is a beautiful language. I think it would have been a very, very beautiful thing. But it would probably call for training because what I've noticed about Creole, I may be subject to correction, but my main problem with Creole is um that the spelling has not been standardized. So you look at something spelt, the same word, and that person says that's the way it should be spelt and that person says no. So there should be a standardized dictionary whereby people could, and the conjugation, whereby people could use to do the Creole expression instead of taking it from their head and what they think is the spelling. That is my main issue with the Creole language, the writing of it. But yes, any other language the child can learn I'm for it, yes.
	Expérience personnelle LVL	-- look all now so a Haitian girl she speaks the English so well I couldn't believe she was from Haiti! Very fluent. But we have two now who have been challenged. They just came in two weeks ago and they're really crazy, they don't understand it, they're really crazy, the teachers don't understand them, they don't understand each other. Yes, we have that situation. -- Well, I'm originally from a Creole-speaking village which is Soufriere so I speak Creole fluently. But you know, even at my home I really don't...my husband and I speak Creole but the children really don't and trust me we really don't take time out to teach them. So when my mother was alive if I would tell my daughter in Creole... […]I was saying that my children they don't speak Creole and even when my husband and I would say something in Creole they would ask us to explain it, we wouldn't explain it to them. So when my mother was alive she would call my mother for the explanation or go and spend a weekend with my mother to get the Creole. I just wasn't interested in teaching the Creole. But I do speak Creole and for the greater part in Soufriere you'll find that all around is just the Creole you know. But when the children do get to speak the English they speak it well. I was very proud. Up to last week we were saying that. For a patois village in the country, for a patois village we have produced how many radio

		announcers from that patois village and it was so cute. -- through my experience at school Creole was only present when the teacher was angry or wanted to tell the children off but not in a nice way to express themselves or to teach something that the children could learn. Like they get mad, they would *fouté* them a piece of Creole, a piece of patois you know, something negative but nothing positive to enhance the language among the children, no -- the parents spoke a lot of Creole but most times though when they spoke the Creole is when they didn't want the children to understand. If children in the family don't understand English and they wanted to say something maybe nasty or bad or so they would communicate it in Creole. Or if you do something bad and they want to curse you off or tell you off then they would give it to you in Creole, or when they were quarrelling, throwing words at each other then they would say it in Creole most of the time. Unless like the men hang out and just have their conversation in Creole, but most times Creole was used in the negative connotation.
	Représentation LVL	-- I think an expression, a nice expression, a time to remember your […] fore parents -- The past yeah, precious memories

Thème		**Ecole primaire N°6 (publique)**
Les langues à l'école		
1	**<u>Enseignement des LVE</u> Situation actuelle**	-- Only one class is tested for formal French, that's the Grade 2 because the teacher had undergone the training and she would prepare but the others just practice speaking it informally. -- the other teachers who have some knowledge of French, high school French that is, they teach the class only when the students have covered the ordinary syllabus in every other language, every other subject, and they are free, they do French after, like in the months of May, June, July
	Choix de l'enseignement des langues Et Choix des langues enseignées	
	Temps d'enseignement et types d'activités	-- The ministry of education does have a French curriculum and they use the text *Farandole* where they do mostly basics, conversational French with the children in Grade 2, how to hold a conversation, how to introduce themselves, basic things like colours, and they use it to do the present tense. That's what they do, colours, numbers, and so forth and introduction of themselves, introducing a fellow student in French…

	Qui enseigne la/les LVE?	-- we have a curriculum to cover French from grade K right up to Grade 6 but its only the teacher in Grade 2 who is doing it and the Grade 6 teacher she will do some things but not much
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVE	-- we were supposed to timetable it but the teachers are complaining that they will not train to do the French so you cannot force a person to do something that they do not want to. -- We had a TV where they would put it and we had the alphabet français, l'alphabet français, and they said the pronunciation is kind of tying them, so all that that make them say "*I don't want to*", "*I am not comfortable*" -- That's the problem. Because the Grade 2 teacher she would give the children some simple directions in English then she would repeat it in French: "draw a line", "form a line", do this…and the teachers, the ordinary teachers it would tire them out to do it so they are comfortable in that zone. Its kind of hard for them
	<u>Enseignement des LVL</u> Situation actuelle	-- during the Independence time, when everybody has to do the topic on patriotism they do a little Creole; Creole in the form of songs, stories like the "*Tim, Tim Bwa sèche*", they would do some things like that, make stories, make songs, and the children would learn it and they would dance to the songs or sing the songs on Creole day because we have a day set aside for Creole day. So that is as far as the Creole language is concerned. -- It is punctual. Every school year, in the month of September-October, we have…there is a topic on patriotism in Social Studies and they prepare the children for Creole day in October, the last Friday of every October that's Creole day, so that is the time the children would come, they would sing songs in creole, dance, and say little poems and things in creole. And for that day they speak a lot of creole.
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVL	
	Projets autour des langues	-- The only thing is during French week, like in the month of March coming up, she would have a French lady, somebody from France, come and do something in cooking, and she would tell them the utensils in French and she would tell them to do those things but its only for one day around French day. And on that she would pass around and label the doors in French, just some titles the children would learn. But she doesn't have any big projects with correspondence with another school where the children would have to respond. And she has not undergone the training…they have training in Martinique how many times and most times it was during the summer holidays and she had so many difficulties to undergo before she leaves that she never had the training in Martinique […] Yes at Alliance Française, and they just had some exams last term, and for the whole week she did the exams to move on and so she had not gone to Martinique, so she had not done any exchange with students to see how they work and so; she doesn't have that
Formation des enseignants		
2	**Situation actuelle**	-- there are two teachers who have undergone some training in the teaching of French but she only teaches her class. The other teachers who have done French at high school, they do a little French, like the teacher who teaches Common Entrance teaches French whenever the children cover their syllabus for the Common Entrance they do some French at school.

		-- with Alliance Française in collaboration with the ministry of education. There is one who went on leave…the one who is doing it is in the Grade 2
	Projets de formation	-- I doubt, because the teachers are reluctant in exposing themselves to it because they say they had done it for France in a secondary school and when they did the exam that was it. It's not a compulsory subject. It is part of the curriculum for true but it is not tested nationally so that is why we do not push it so much.
	Importance de la formation	--
Représentation des langues		
3	**Expérience personnelle : LVE**	-- I like the French, that's why personally I did the French, I did with Alliance Française and with Mrs D. I did French for my own personal growth and development because I really like the language and I wanted to assist my children at home when they have it at secondary school and so. So I did the Diplome de langues and the […] with Mrs. D for my personal growth. -- in growing up, when we were children at high school we had French exchanges and I was able to have a friend and we kept in contact until she went to France. Then I have cousins and so who are in France but most times when they come they speak their English (*laughs*) so in growing up I had some exposure to the French language.
	Avis : enseignement LVE à l'école	-- When I was in the classroom it wasn't a language that you were pushing on the children. So I had the Grade 6 as well and I just used to teach after the Common Entrance. But now that's it is timetabled, it is part of the curriculum as far as teaching goes but I find that teachers are adults and you cannot just push it on them; if they are not comfortable then you cannot make them teach. That's what they are telling me at my school, they are saying : "*Miss, if I'm not comfortable, I don't think I'll do a very good job with it*". So that is why we only have one teacher who has undergone the training but she is kind of reluctant to move from class to class to do it because she says she's not a language teacher per se, she has to do all the subjects so that's why she's doing only her class. I went ahead and I spoke to a gentleman from the neighbouring school M primary, and he said he could come and give us some help and so. I don't know how that is going to work out for him to come and do at least two other classes of French. But I'd really like to see it grow in our school, we should have French being taught at our school
	Avis : enseignement LVL à l'école	-- It is part of our culture and I feel that there are some children, if they make the liaison between a creole word, a French word, and an English word, it would help them in their language to explore…to probably express themselves better because there are some children who cannot write English well and if they could express themselves in Creole maybe that could help them in their composition writing and so on. -- Kokoy….I am wondering if it will assist the children in their English. I don't know, because I don't know the rules of the language, because there are grammar rules for every language, I don't know the grammar rules of the language so I'm not sure if the children are exposed to it how much they would gain from it.
	Expérience personnelle LVL	-- There are children who are Haitian-born here and they would be reluctant in even speaking the creole. Because I noticed that if you want to have a conversation with them in Creole, they are reluctant to talk to you in Creole. They respond in English […] I don't know why! Because there was one who…we just had carnival and there was a child who wanted to go up for Princess so we asked her why not do a story in Creole, a song or whatever, she said no. She didn't want to do that. I don't know. Possibly it

		hinders their development in English. Last year we had Creole competition, creole spelling competition and the children pass it. And the children there were English children…and I had two Haitian children studying the words as well and they were reluctant. They participate… in the creole competition its Dominican children who participated, not the Haitian children. I don't know why. I just don't know why -- Well when we were growing up if our parents don't want us to know what they are talking about they would converse in Creole and if you would respond in Creole they would tell you that you are rude. And you couldn't…well you see like when people were growing up they would prevent you from talking Creole in the house. You cannot speak Creole in the house. Until when you are grown, you realise that Creole is being accepted as a language and whatever it is being explored in the schools and so, so you encourage the children to speak a little Creole and so. So the parents would just let it pass, but when we were growing up Creole wasn't a language it was a patois. I know that the children from the country area were talking creole but the children in the town, no. -- The Kokoy. Um it is usually done in Marigot, Wesley, in the north..um…(*pause*) it is a language to learn and I am not exposed to it so much. Imagine, I am in Dominica, it's in another village and I'm not exposed to it so much. If the people talk I will understand what they saying but I will not talk
	Représentation LVL	-- Creole is an expressive language. When you say something in Creole it sounds so much funnier. You express yourself and you feel as if you're enjoying a joke when it's done in creole. And when you pronounce a word it sounding so real, like some words um…like…some of the words they would use, it sounding so raw…so you enjoy the language. It's really expressing yourself when you use Creole.

Thème		**Ecole primaire N°8 (publique)**
Les langues à l'école		
1	**<u>Enseignement des LVE</u> Situation actuelle**	-- There is the teaching of a foreign language, French. French is taught in all schools in Dominica. […] At primary school level. At my school we teach French from K upwards. As a matter of fact we have two French teachers at my school. And the ministry [of education] has been promoting that because they have the French association, […] with the French between Martinique and Guadeloupe through the university they have been training teachers so at least they are able to impact the information. We have a French curriculum, which means that we can use… it's given by the ministry of education. Um…so they have it. So we teach French. In fact it's compulsory that we teach French in all schools
	Choix de l'enseignement des langues	-- The Ministry has said that a language has to be taught, preferably French because we don't do anything in Spanish per say, it's only secondary schools, but primary schools yes. We must teach French. But there is a French curriculum set.

	Et **Choix des langues enseignées**	-- our parents don't demand languages eh. I mean they follow what the school does so if the school says that we have French, then we have French
	Temps d'enseignement et types d'activités	-- we have French day. French day is normally celebrated in March so um...on French day we celebrate French. Like my school, we do things in French, we do french cuisine, or we learn about different places in Martinique or a particular French country we want to highlight, and we do prayers in French, we do um poems, we do write-ups in French, we set up our French section in the auditorium and we raise our little funds for that. We get some monies for that, Alliance Française, the foreign department through Mrs A. So she was the one who would really help us to set that up. So the French...and the children are interested in the French […] one of the things I'd like them to do, I'd like them to...I told them about it already, my French teachers...is that you have to create the ambiance of French. So you say "*bienvenue à l'école X primary school*", "*merci*", "*au revoir*", "*à plus tard*"...you know? You take French words "*bonjour*".... so you stick it around, because you teach French too, you know? And also we have the Haitian people there and there are Spanish children at the school. Um...even that, I'm trying to get them to put in a little bit of that so that they feel welcome, "Buenos días"... things like that. They have not been doing that and I've been speaking about it so I'll have to remind them again to put it up so as soon as somebody comes they can sense that we are multicultural, that we are bilingual, we speak more than one language at our school. Because we have students, even if we don't teach them in the language, they speak in the language. So, when a Spanish child comes in what I normally do, I put them in the very same class where the English children can help them because they don't do so well at our school, but the Haitian children do <u>extremely</u> well.
	Qui enseigne la/les LVE?	--
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVE	--If your staff is not French-oriented, you have a problem. And sometimes because of the fact that you have your own class, you are not able to go out and teach the French because you have your own class. But, like in my school, my French teachers teach only French, because my school is very big. But in other small schools you will find that because a teacher has to teach all her subjects she won't have the time. And the principal should be able to know how to work with the teacher so that she has time to teach all the grade levels because you may not get everybody teaching French, everybody doing French, so you have one person who teaches French in the school. And one of the things that I've noticed- because I've taught at different schools in Dominica so I have an understanding of what happens- um…if you organize the staff well, a French teacher can teach all the classes but most schools don't do that so French is being
	<u>Enseignement des LVL</u> **Situation actuelle**	-- basically we don't teach formally Creole language in Dominica. I think generally. Although right now there is the drive toward promoting the Creole language so every year we have a program, a spelling competition in Creole and my school participates. And more so I have a lot of Haitian children in my school so when I have those programs they do very well. Well, Creole is in fact known by almost 99 per cent of our children at our school. Whether we teach it or not, through oral tradition, word of mouth, through the parents, through culture itself. So everybody can speak patois. You cannot say anything in patois that they wouldn't know about at my school. Although a lot of them cannot speak fluently, but generally all of them can speak patois. As a matter of fact, because of the heavy influence of the Creole language, it has impacted so much on the English language that they are not able to write properly

		and they cannot speak properly. Everything is a direct translation from Creole to English, which is not grammatically accepted. -- while it is not part of the curriculum, but it is deeply within the curriculum! The children know more Creole vocabulary than English vocabulary. Well you would say that I live in...well our school is kind of suburban in that it is a Roseau school. So you might say to yourself that you would expect the children to be more…you know into the English. No! Their vocabulary is very *limited*. They know more Creole expressions. Their vocabulary is better. In Creole dialect they are excellent; when they come to the English it's a problem. And sometimes when they come from their class, they come to me to complain I say "*you have to speak to me in proper English.*" And that is a problem so they hate to come upstairs because they have to speak to me in proper grammatical English. No "*they was*" or "*I dunno*". So when I want to put them under some stress when they come to me with their complaints, sometimes I tell them "*you're going to translate for me in proper English*". So that puts them off, that puts them off. So you see, no matter...the long and short of that is that um the teaching of Creole, though not formal, it's an accepted language. It's in my opinion more accepted than the English language.
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVL	
	Projets autour des langues	-- Well for our Creole, every independence you have Creole day. So, on Creole day we sing, we do all our Creole things. Patois is the main language on Creole day in all schools in Dominica. So, we do our Creole and we do all our little things, you know, they speak Creole, they eat Creole, they dance Creole, everything is Creole. So that is the only time. But projects as to say well like how we do our little French projects, but we don't really do Creole projects as such. Our Creole project is basically only during independence time. -- Well, basically our projects, as I was saying about the French projects, as a matter of fact we were planning this school year to go to the Saints. That is in the pipeline. Before I came to this school we used to have French exchange. Although in the past six years we haven't had any French exchange. But what we're trying to do is to take them on field trips to the Saints, but that's a lot of money, so that is one of the projects. But, in terms of other projects, no.
Formation des enseignants		
2	**Situation actuelle**	-- So apparently a group of them went to Martinique already and they stayed in Martinique for almost a month. That was last summer. And then after that they (*les professeurs/formateurs de l'université*) came down I think in December of last year, they came down [to Dominica] for about three weeks and they met them sometime in September, they met in June, they met three times already. What they're doing right now is when they do the first exam with them when they came to Dominica they noticed that some people they had BAC1...how do you say it BAC? […] So most people [had] only their BAC1, just elementary, so therefore they had some extra work for the training. A few of them were a little above that. Then in Martinique they receive a formal training level known to Martinique and they also give them exam...examination? They give them exams and so on and training. And then they came down to Dominica again and taught them again for more training. -- Yes, some trainers from Martinique came down to train them in Dominica. Also um...before that really happened, the trainers they had few trained teachers. Only a few were trained and these people were trained and they were given a visa so they could go to all

		the Antilles countries, all the French countries. And they were trying to upgrade them but what they're trying to do now all over Dominica so that in every school somebody has to be a French teacher for the school. So I think that was the main objective of the government and all the funding is from the French government. -- Before last summer there was a group already, so it's they and others. At my school there are four of my teachers who are able to teach French, who had received the training. I had Miss J, I had Miss L, Miss F and Miss V. But one of them went away. I still have three on staff so if somebody's sick I have somebody who has been trained and can teach the French
	Projets de formation	
	Importance de la formation	--
Représentation des langues		
3	**Expérience personnelle : LVE**	--
	Avis : enseignement LVE à l'école	--
	Avis : enseignement LVL à l'école	-- I'm of the view that every country has to have something of its own. And even if Creole may not be accepted as an official language but we should…for our own benefit it should be one. Because in the African countries everybody have their own dialect and they can write their dialect and they can sing in their dialect; so what is wrong in Dominicans having their dialect and making space for it so that it makes us truly Dominican? I feel that the schools should do a little more in that because…. (*pause*) more and more you see that, while people were saying before "do not speak patois", more and more that language…people want to speak the language, talk the language. So I think the schools should teach the language formally. There is no formal structure in our timetable for the teaching of Creole -- to be honest, while the Creole has no curriculum you find yourself with a stumbling block. A child wants to say something but cannot get the word for it. They'll tell you "*pipwi*", "*I goin in de pipwi*". You know a "*pipwi*" is a raft, small boat. "*Miss she volè my recess*" Ok? Sometimes the word comes up and you ask them "*Have you ever heard that word in patois?*" The appreciation for the language is very rich. The children appreciate a patois joke and they will laugh and they will go on, they appreciate a patois story, they appreciate a patois story. -- I think that teaching Creole at schools should be compulsory because we speak it all the time! I mean I write my own Creole, I make key rings, I make glorias, I write Creole songs. But when I write it, I write it in a way that it looks like English, so when they pronounce it...take for example "*alé*" ok? I know that it's "*a-l-l-e-r*" in French so I write "*a-l-l-a-y*" so they say "*allay*", so when they're reading it they will use the English pronunciation to get the French word. So I don't know...I can write and sometimes they ask me how I do it. I just take the word, I put the English to it and I write it. So if it's French I have to make it spell like English -- I always find that what is yours you have cannot let it go. That is part of our history, part of our culture. We like too much to run to

		foreign things. Every other country there is something that they preserve that is theirs. You have to preserve your language, you have to preserve your food, you have to preserve your music. And a language is important. I remember when I went to England, that was the only way we could get our self out. Sometimes you might be talking and other persons listening so you *fouté* your Creole out! Sometimes you meet other people and they speak Creole...the Seychelles Islands for example to speak Creole too. -- Yes, it should be part of our program. We should have a day in the week where they sit and do the language. I think a deeper appreciation of the English and Creole language would help the children to better understand...if you say "*mwen ka alé*", "*I am going*" the "*ka*" means "*am*" but if you say "*mwen alé eh, mwen alé*" which means "I go". The "*am*" isn't there. The correct form is "*I am going*". So the students say that and they forget that, because of the interference of the Creole language. But then, if we teach it they'll be able to appreciate it and say "*oh, that's why we say that that way*".
	Expérience personnelle LVL	-- That is the thing about it you know! My mother would speak Creole, but you couldn't answer her in Creole. She found it rude to answer her in Creole. So all instructions were given in Creole but you had to answer in English. You couldn't say "*mwen pasa fait sa*". She would tell me that's rude, that Creole is not for children it's for big people. But despite having that, I always loved that language. Well at school my teachers were rigid. Creole was your secret business on the outside. In the classroom you couldn't speak Creole. They would punish for Creole language you know, so Creole used to be '*country bookie*'[408] thing. So when you speak Creole people from Roseau used to say "*ay, gen bwa, gen country, gen bwa!*". […] And my community? Everybody can speak patois in my community. Although I have my daughter she doesn't speak as I would like her to. Well my husband doesn't speak patois. But when he wants to give a joke it has no taste, he has to be really good in it eh for it to have taste. But my daughter…we cannot say anything in patois because she knows; but there are certain expressions that we say in patois that she likes so she puts it in on her own. But that is something that we have to do….that thing that's going on, that American business I don't like that. That is a language that we have to keep, we have to keep it. And we have to start at the school. -- I don't know much about the Kokoy, it's only when they speak it "*dem niggas down dey*" and so...I like to hear them speak Kokoy because with Kokoy there is a certain accent. Our Creole is flat. That's why Dominicans don't have high [pitch?] because it's a bit flat "*allô, bonjour, ça va*" whereas "*how are you? Are you fine?* (*elle imite un accent anglais*). The vocals are stretched, but with our French....Creole the sounds are more guttural, so it's more deep...but when they speak the Kokoy you can hear something of that British accent "*dem nigga come down dey...ah fuh ah...*" It's beautiful, you know. And that's also a Creole, it's a Creole language, an English Creole.
	Représentation LVL	-- The use of Creole is, well for me, I'm a deep-rooted Creole girl, I love Creole! My Creole language is my flavour. Anywhere you put me I'll always find a means to ensure I put a piece of Creole in whatever I'm saying. I'm from Soufriere and Soufriere is deep pit Creole. -- But for me, my experience, Creole is a *rich* language. I *love* it! When you see I have to give my friends a joke English has no flavour. It doesn't work nice. But when I give it to them in Creole *sa bon*! *Aie aie aie*! (*Nous rions toutes les deux*) Boy ! I love it! I cannot tell you more than that nuh because I really love it. Really, really love it. -- When I hear the Creole language the first thing that comes to my mind is fun, jokes laughter, yes...you know...even sometimes I have a

[408] Terme péjoratif utilisé pour désigner une personne ou une chose manquant de finesse. Il est souvent utilisé pour parler de quelqu'un qualifié de « paysan » par ses manières dites grossières.

		friend from Marigot and Marigot people they speak their own language Kokoy and when he talks sometimes he puts in a little patois "*Gason ou ni blag wi*!" It makes such a difference! You must laugh! "*ou ni blag*!" (*Elle rit*) because you know what it means.... "*you have jokes*!" [you're funny]. Even with the calypsos most times they put some patois in it so that shows the importance.

Thème		**Ecole primaire N°11 (privée avec subventions du gouvernement)**
Les langues à l'école		
1	**<u>Enseignement des LVE</u>** **Situation actuelle**	-- the ministry of education has asked us to start our French program so we are teaching French from K to Grade 5. -- the government has a skeleton (*laughs*) syllabus that the teachers follow
	Choix de l'enseignement des langues **Et** **Choix des langues enseignées**	-- the ministry of education has asked us to start our French program -- some people are asking for Spanish, that we set up a Spanish program, but the school is not ready to set up a Spanish program. I think there are about three Spanish children in our school and some came for registration so I don't know how far it will go, so sooner of later we'll have to cater, sooner or later we'll have to cater for the Spanish children and the Spanish-speaking people who would like to take part in the school. Probably not this year or next year, but in the future I'm looking forward to setting up a program for Spanish.
	Temps d'enseignement et types d'activités	-- the French that is being taught is mostly speaking, oral French and a little writing. And I find the children are doing very well with their little French. And the other one is English language, we're doing language arts where all the basic components of the language are being taught like grammar, spelling, dictation, not in isolation but it's like a whole language approach.
	Qui enseigne la/les LVE?	-- There are two French teachers; one is concentrating mostly on the lower sections of the school from K to Grade 3 and then the other one from Grade 4 to Grade 5. -- they are French teachers. They're hired for French
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVE	-- Just speaking French or teaching a class is not enough. We need Alliance Française, or some French people to you know come and expose the French culture to the children. Because our French in Dominica looks like its dying (*laughs*), our French culture […] before there was more um…a greater relationship with the French countries like Martinique and Guadeloupe in Dominica. But now it looks like people are not as interested as they were before. Although there are a lot of French people who come to Dominica but I do not really see the interest in Dominicans trying to learn the language
	<u>Enseignement des LVL</u>	-- sometimes I think it's a pity because if the ministry of education was enforcing our Dominican Creole…the only thing is you

	Situation actuelle	hear it on the radio but when it comes to school its not spoken to the children. You know, I do not know but in the Roseau area hardly any Creole is spoken and when you speak to a child in Creole they will ask you "*what are you saying*?" You know it's like they do not understand our Creole and I think it's now as they are at an early age that we have to continue speaking Creole to the children but we are not making….maybe there is no room or space in the curriculum to enforce it….but once in a while I speak to them in Creole when they can not understand English
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVL	
	Projets autour des langues	-- but there is one thing, like the French day our teacher is trying to organise something where she brings in people from Alliance Française or something to really expose the French culture. Because I think we need to expose our children to French culture so they will have a taste of what it is all about.
Formation des enseignants		
2	**Situation actuelle**	-- one of the teachers she did the French program with the people from Martinique who came here and once in a while she goes to the workshops that are being offered. So she uses the materials that are given, she uses them for her work -- there are follow-up workshops and I think that most of them are done by people in Dominica through Alliance Française. And she's liking it so far because we have only one, the teacher who did the course with the people from Martinique, she's the one who does the workshops so what she does is, when she comes from the workshops, then she trains the other teacher in French.
	Projets de formation	-- no, no uh uh. There's one teacher, she speaks French but she said she would not want to teach it.
	Importance de la formation	--
Représentation des langues		
3	**Expérience personnelle : LVE**	-- Well, with foreign languages, the thing I really had a struggle with was learning French (*she laughs*). But I lived in Brazil for eleven years so I had to learn Portuguese because that was the only thing that was spoken there, I could not speak English, I could not speak Creole, so I had to learn Portuguese. So the Portuguese helped me with my Spanish and it also helped me when I came back to Dominica, I started doing a French program at the Alliance Française so that helped me with my French as well. I went up to B1 and I took a test. But I love foreign languages, I find them fascinating
	Avis : enseignement LVE à l'école	-- it's beneficial, and why I say it's beneficial is because remember we are living in a global world and for global marketing we need foreign languages, we need foreign languages when we go…like when we meet people from Spain…our Caribbean itself has so many languages, we have English, French, Spanish, the three basic languages they should be learnt and taught in our schools in Dominica, and we should take pride in learning them because if we want to do um business with other people, we

		have to learn their language
	Avis : enseignement LVL à l'école	-- teaching creole yes, yes, because I know some schools in the country areas like Pennville and those places they do little creole sessions at schools you know. When I was in Portsmouth we had a competition, a Creole spelling competition for the North, to give the children a boosting you know, let them know that Creole is important -- It [Kokoy] should be taught. Both should be taught, English language and the Kokoy should be taught. But the thing is the problem with us is that we teach to speak, but in the writing we need to find our grammar and everything for writing. You know they say written words are recorded so we should do that.
	Expérience personnelle : LVL	-- Me? Wow! Very good! (*she laughs for a while*) I learned Creole from my grandparents because at home my father did not want us to really speak Creole. So I was always at my grandparents' home and that was the only thing that was spoken and they spoke classic Creole so for me it was…growing up in Vieille Case it was really a beautiful experience to learn creole because I find it fascinating when you can say something in Creole, especially certain expressions you cannot find words in English to say it, then the Creole is the best thing to express yourself -- [my parents spoke Creole] with other adults yes, but we as children were not permitted to speak to them in Creole. Now, with my siblings if we had to speak Creole we would hide away (*she laughs*). So that was it. It allows me to be bilingual. It's really helpful because when it came learning Spanish and French, even Portuguese I learned, it was not that difficult eh to just learn the languages -- Well, at school among our friends we used to speak Creole, but in the classroom no. At recess time or whatever you know, and even when we meet like when I meet my friends and so, you know it's Creole, we *lambouste* the Creole (*she laughs*). We really take advantage of speaking the Creole, because what I realise is that the Creole is dying in Dominica, it is not as before. Everybody wanted to speak Creole. But thanks god for people like Felix Henderson and so who really push Creole -- I have lived in Wesley for a year and I was really impressed to see that the people of Wesley, Marigot they keep that Kokoy going. They teach it to the small children as young as can be up to adulthood, so that culture is going on. It's not dead, even though they speak English and yet their Kokoy is going on. So I think that it's something good, and every culture should keep their language you know not let their language die
	Représentation LVL	-- I feel at home. I feel like that is us, you know Dominicans that's our language. I will always say Dominicans have two languages: our maternal language and the official language, the official is English and our maternal language is Creole because we are all creole people. So you know it really makes me feel comfortable. When I hear someone speaking Creole I say my, my! That is it! You know, that is who we are, so I think it should really be promoted eh, it should really be promoted and taught to our children so that our language, our maternal language don't die

Thème		Ecole primaire N°13 (privée avec subventions du gouvernement)
Les langues à l'école		
1	**<u>Enseignement des LVE</u> Situation actuelle**	-- We have a French teacher, a full-time French teacher her name is Miss A and she teaches French from Grade 1 up to Grade 6. -- we couldn't do Grade K because it was too much on her schedule so we just did from Grade 1 to Grade 6 -- We want to introduce Spanish but it's the same teacher who has to do Spanish and my school is very large, we have twenty-four classrooms so it would be a lot for her to do.
	Choix de l'enseignement des langues Et Choix des langues enseignées	--
	Temps d'enseignement et types d'activités	-- She does one period a week, about…in the smaller classes, in 1 and 2 it's 35 minutes and in the bigger classes it's an hour. She basically follows the syllabus of the ministry of education because the French teachers developed a syllabus you know, yes. Basically teaching the children how to introduce themselves in French um…as they get older they are able to make longer sentences and she would teach them the days of the week, months of the year…you know basic things in French. So that basically what we have been doing.
	Qui enseigne la/les LVE?	--
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVE	--
	<u>Enseignement des LVL</u> Situation actuelle	-- We don't really teach Creole here except when Creole day is coming up they would teach the children Creole songs, but that is the extent of the Creole that we teach. -- they [the parents] always ask for Spanish, you know and the French, they always like the Spanish and the French, but not the

		Creole, not the Creole. As if to them it's not something that should be taught officially. They would prefer to teach their children at their homes different languages but not Creole. Creole is like the little language that my parents knew, you know, not an official language so that's the problem
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVL	
	Projets autour des langues	-- When it's French day, I think it's March something, we always organise something. So we would have an assembly where the children would do each of the classes that do French would present something in French, either a poem or a song or just interaction you know, that they would present something on French day. We have had exhibitions where every year we have a different theme, so I think last year own it was fruits, so they bring the real item and the teachers and the children would put the names of the items and the others, the rest of the school would come and view the exhibits and so they learn to say the names of those things in French. -- We have gotten a few invitations but we have never really taken them up yet you know in terms of correspondences and so on
Formation des enseignants		
2	**Situation actuelle**	-- she's well trained, she's well trained in French language. She did a lot of the various courses with Alliance Française um…I think she did the last course they had when they went to Martinique to do their final training and so on so she did all of that as well
	Projets de formation	-- Well I have another teacher Mrs E. She used to be the French teacher before and she did that program as well but she was not trained by the ministry of education so we couldn't have appointed her as a specialist because French is considered as a specialist subject so we couldn't have. So, after three years teaching French, she had to go back to college for her to be qualified, so right now she's on her final year where she's doing her practicals and so on; so she's one of those persons who would be able to do the French. […] Yes it would be between the two of them. So, what I would do now is put one of them with Grade K, 1 and 2 and the other one would be with 3, 4, 5 and 6.
	Importance de la formation	--
Représentation des langues		
3	**Expérience personnelle : LVE**	-- well actually I never liked French when I was going to school because we had a ridiculous teacher when I got to 3rd form but I managed to get through it. I had an aunt who spoke Papiamento or something like that and a mixture of Spanish or something else so every now and then I would hear the words, I think she was from Aruba or somewhere like that. I myself studied in Italian so I'm fluent in Italian, I did a couple of years in Italy and studied the language. But I always had a liking for languages. I like Spanish but I don't think I would be able to teach Spanish or teach French. I mean I can understand those languages, but not a knowledge for teaching. Now my father he always said that we needed to know a foreign language so all of us, at one point or

		another would know a foreign language in some way, shape or form, because I also have a brother who did Spanish, he's fluent in Spanish. But I think the reason for it is not that they wanted us to be whatever, they just felt that we needed to have a foreign language, you know, learn a foreign language. But *not* Creole, Creole was never a 'learn to speak it' uh, uh. No, never. […] That's where I could get a scholarship at the time! […] I did my religious studies in it so it was very, very, very interesting. I also learnt other languages, bits and pieces of different languages because all of us doing that particular course at the time were people who were non-Italian so you had Koreans, you had Portuguese, you had…all those different languages, African languages…and all those people had come to that particular course to learn Italian you know. It was a very, very interesting experience and the professor spoke no other language but Italian (*she laughs*). It was interesting.
	Avis : enseignement LVE à l'école	--
	Avis : enseignement LVL à l'école	-- I think children need to learn to speak Creole because many of them cannot speak the language but it would be very difficult to get parents to agree to that. If it is something that has been put by the ministry of education, you see, like French. The ministry of education said that that is what they're going to do and they will pay somebody to teach French. If it is something where something like that is done for Creole it wouldn't be a problem but anytime it's something that you leave up to parents of individual schools… Like me, I mean I love my Creole so when you see October comes around I mean I speak to them in Creole and so on, but it would be very difficult to introduce it as a subject unless the ministry of education says that it's something that should be done, so it's going to be difficult to do that. But I think children should learn to speak Creole. -- In one part of the island…well you see I would love for those…for Kokoy to be taught you know just as the French Creole because you see it brings back the children to their roots and that kind of things, but how much is it spoken to the children? Will they make use of it? All that you have to look at. Now when we teach them the French and the Spanish we tell them that if they go to a foreign country or if they have different jobs you know that is something that can help them. But if you introduce Kokoy and you introduce patois Creole well you know people now they think of how they're going to use it. Personally I have no problems with teaching those you know those subjects. But my set of people they want things they can see the benefit after, that's the idea of parents. -- But if you talking about teaching Creole you have to talk about writing it and that is a totally different thing now because I know I cannot write Creole, I can speak it but to write it (*she laughs*) uh uh not at all […] You would *have* to be able to write it, you would have to be able to write it. I believe so because you cannot just teach a person a language just…although I mean it can be done but you should be able to write it. And you have seen our Creole dictionary right? The one Felix Henderson and his people have put up so that would be a help to people who want to teach Creole.
	Expérience personnelle : LVL	-- Well my parents never wanted us to speak Creole ok because it was considered the language of the older people and they enjoyed it because they would be able to speak the language and you as the child wouldn't be able to understand. My mother is from Wesley so she spoke Kokoy. My father is from Laplaine and I grew up in Laplaine so he spoke the Creole. Now my mother never spoke a word of Creole because she didn't know it, but eventually she learnt the language. But she never taught us Kokoy

		because at the time, in the 1970's when I was going to school, it was not considered something good for you to speak patois at all at all at all at all! I mean I learnt Creole by listening and speaking it to my friends and so on and trying to get it, but it wasn't something that we learnt at school and so. But I needed to learn it. The funny thing is my grandmother only spoke Creole, so anytime you went to her with a message or whatever she would insist that you speak to her in English but then she would answer you in Creole so you would have to be able to understand it you know, so you grow able to understand it. So that is the kind of background you know. But my own daughter I taught her Creole because I didn't want her growing up not knowing Creole. So, from a very young age although she grew up in Roseau, she knows Creole because I taught her Creole, I made a specific effort to teach it to her. -- It comes naturally, it comes naturally because over the years I've seen the value of it so it comes to me naturally now. I mean every now and then I struggle for a couple words because you know some of it you don't really know but I can converse properly in Creole now. And many of the teachers who come from the country area they can converse in Creole, people who are brought up in Roseau they don't necessarily are able to speak Creole, that is the other thing. But there is a generation of young people who cannot speak it at all…there is a generation, I think those people in their thirties or so, they just cannot speak the Creole.
	Représentation LVL	-- To me when you say Creole you speak about the old-time way of life, the old rustic way, the country, when you go to the river, you know that kind of thing. To me it's not modern (*she laughs*) […] Like a time past. To me that's how I look at Creole. Like a time past, like how it used to be. I mean I may be contradicting myself when I say that, but to me when you think of Creole you think of the good old days, you know, that's how I look at it (*she laughs*) […] I mean what I'm telling you is, I like Creole, I like the language but I still think of it as something that is past not present and I would like to see children learn the language but I still feel that it's something you know….

Thème		**Ecole primaire N°14 (privée)**
Les langues à l'école		
1	**<u>Enseignement des LVE</u> Situation actuelle**	-- At ***X***, what we do we introduce the children to formal English, Spanish and French from early, from Pre-K; so the 3 to 4 year olds start their studies and we would start of course with a lot of songs and games and introducing them to pretty much what they're learning in English at the time. -- In terms of English, English is always taught as um...I think we teach it like a foreign language. And the reason I say that I had the opportunity to view how English was taught in a couple schools in America and I was pretty much surprised at the manner in which it was taught. At our school, we start them off with a course of phonics, sight words and speaking well, correcting them because yes we can always speak our Dominican English, that's what they learn, that's what is primary to them, particularly at this school, but as you grow up you have to learn the internationally accepted standard. [English is taught] pretty much as a foreign language, yes. Just the same way when you would explain...I mean...grade six, just a couple weeks ago I showed them how stress makes a difference to the verb form to the parts of how you call it speech parts. So you have a word like "*object*" o-b-j-e-c-t. Do you say an "*<u>ob</u>*ject"? Is it an "*<u>ob</u>*ject" or "ob*<u>ject</u>*"? Which one is it and when do you use the correct one? So we show them how if

		you shift your pronunciation you could be speaking a verb, if you use the other pronunciation you could be speaking a noun. So as much detail as that. I'm not sure, this is such a broad question. So I'm thinking in terms of grammar and usage...
	Choix de l'enseignement des langues **Et** **Choix des langues enseignées**	-- So there's an internationally accepted standard or standards because you have the American and you have the English, and to be understood and to be globally marketable they need to have command of that sort of English. So we delve into teaching them verb forms. We don't take it for granted that they have good speaking models at home because a lot of the time the speaking models at home is the Dominican English in its most casual form. So we teach them the verb parts, we do little drills, we do it we focus on usage, we correct pronunciation but it's not just by chance, it's not just about the mechanics of language, we focus a lot on usage.
	Temps d'enseignement et types d'activités	-- We do it in a very oral manner because we think that if they cannot read, they cannot read yet anyway, so we have to teach it in a very oral manner. So with the Spanish and French we do a lot of counting, courtesies, how you say good morning, that's how we would start them off. And of course the program would progress where they learn eventually colours, how to ask specific questions when they look at specific verb forms and how these translate into English and they learn to use them correctly. -- We have our own curriculum. I think more work has been done in French than in Spanish from the government perspective but notice I use the word I *think*. For us, what we did, we got a model from what was put together for Jamaica for Spanish and we used it, it's not our backbone but we used it to make our own and from that we partnered the French.
	Qui enseigne la/les LVE?	-- There's a French and Spanish teacher. In the past we've used natives of the language.
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVE	-- There are not many schools like ours on the island in that we're completely private and so finance has always been a problem. So since our school has always been able to attract this…the multicultural community, the diverse community, we ask for volunteers. And so for a while, both the French and the Spanish program was taught by native speakers but we felt it needed more structure, we needed people who were more immersed in education
	<u>Enseignement des LVL</u> **Situation actuelle**	-- We do not teach the Creole, we do not teach the Kokoy. We do that...there are focus times when we would bring it up to the surface more than ever but on a whole no. There has been discussion about introducing Creole into the school curriculum. We do have a program that the other schools don't have. We open up one hour on a Thursday afternoon just to introduce the children to various arts. It's a ungraded area so they get to explore whatever art form they would like so they can experiment. Now through this program we were able to introduce them to sign language and to Mandarin. Well you see, it's different because this would just be a group of about ten ok so we take a sizeable group because it's usually taught by a volunteer who's a member of the community or a parent who is of native origin or something like that. So we have introduced them to these subjects. In the same way, we wanted to introduce Creole. Interestingly, just getting a volunteer to do that is going to be a challenge. We have members of staff who can do it but that special hour is their preparation time so that cannot be traded in really and I mean I respect that. So it's still something that I'd like to do. […] but honestly there has been no discussion about introducing Kokoy

	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVL	
	Projets autour des langues	-- not planned for the near future. What we do around Independence time, we'll focus on the language and have the children learn particular things, particular aspects. So, for a week, it would be Creole. I know it's not enough but, for example, last year one teacher handled words that sound English but are Creole. So when you say "*kò'w*" is that an animal out there eating grass? Who are you talking about? And she introduced quite a few of those words which sound English but are in fact Creole and have a different meaning. Another one [teacher] did courtesies, how do you say positive things in Creole, so she tackled the please, the thank you, you know so each teacher left them with a word for the day a word that they had to remember. As I said, it wasn't sustained because we have not been able to get a volunteer you know but this is something that we're seriously considering -- It's in the making. Like...um two years ago we had a group from Guadeloupe, a primary school group, I think of about forty-eight, who visited our island and ***X*** was their base, our school was their base. So we were able to organize team activities with the age groups rather than the grade so we were able to partner them with children their age. We started their mornings with us, their visit wasn't very long, just about three or four days, and three of those days were spent with us. So they came in in the mornings and we took the opportunity to have extended assemblies where we did cultural arts, so Bèlè dancing, singing of various folk songs and that kind of things. They did outings like going to the Fresh Water lake, that was a joint outing. Um...we also went to Screws, you know the hot water springs, and while they were at school we were able to do cooking together, art, but what was really delightful was the final night where we had a children's dinner which was laid out for them, particularly for them and after eating and everything the Guadeloupe children decided that since we had been welcoming them through our cultural arts they were going to present the same. And it turned out to be such a beautiful night of drumming and dancing […]. And you know, what was lovely was even if...I think they knew more English than my children knew French, but it didn't stop the communication and I saw my children dancing with them, they were performing, they were dancing and our children were dancing along with them and for me it was the nicest thing to seize from that outing. And they tried to get us to come to Guadeloupe but it was challenging from our end. So the exchange is not complete but we are open. On a whole to our school is multicultural.
Formation des enseignants		
2	**Situation actuelle**	-- currently our Spanish teacher holds a degree in education but she studied in Mexico so [her teaching] is very effective. She encourages correct pronunciation of words and anything the Venezuelan embassy is doing she will participate; she encourages native speakers of Spanish to participate in whatever it is that she's doing. So it's working well. With French well, maybe it's a stroke of good luck, but the current teacher actually spent some of his teenage years in Guadeloupe. So, although they're Dominicans, they've been immersed in the language and in the culture that they're teaching. -- Usually when the government does its programs, particularly when there's cost involved and they're flying to Martinique we would be excluded but for some reason we have been blessed. So our French teacher has been on two training sessions in Martinique […] So he has been able to participate yes. I tell you it's been moving well. I'm satisfied with the way it's moving
	Projets de formation	--
	Importance de la formation	--

Représentation des langues		
3	**Expérience personnelle : LVE**	-- We accept children who can't speak a word in English. And that for me, PhD student, that for me is what's fascinating. How a 4 year old, a 5 year old, a 6 year old, can enter and feel a complete stranger in a month for about a month but then afterwards just become 'one of', one of the group. That for me is the biggest thing. We've had Japanese children, Chinese, Dutch, we had a Danish family but they could speak English. We've had Spanish come, not a word of English and um the same with French and you find that within a term they know enough English to complain! […] So for me, that is very remarkable and the teachers expect that. Maybe next term they'll have a student who cannot speak English and though they're not trained in teaching English to a second language speaker, they still manage. They speak English by pointing, if we know a little bit of their language then we use a little bit more of their language. We encourage them to socialize with our children so I guess that that too, it's not completely foreign for our children to be with children who do not speak their language. Sometimes you find that the children whose primary language is another besides English they might be hesitant to speak it at school but I try to encourage them by telling them you know that they shouldn't be ashamed of it you know. Sometimes we've had a couple of cases where the children don't want their foreign speaking parents I don't want to say it like that but so that you understand […] to come to school and use German or whatever it is that they use but I tell them it's ok and that they should be proud and there are certain instances where I have them come to the front of the class and "*tell us something in your language. Let us learn to say something in your language, something that you know*"... so I encourage that, yes
	Avis : enseignement LVE à l'école	--
	Avis : enseignement LVL à l'école	-- I think that would be great. I think it's um it's necessary if they want to see the language continue um...as a pioneering school, as I said it's something that has come up, it has been discussed. It just hasn't taken root and we will look at it further because it's something I have been something that has already been forward to some of the staff on an individual level "*Miss would you mind teaching that?*" That kind of thing. It's just that it hasn't happened, but I think it would be important because I look at other trends in Dominica and I see change being brought about by one or two people. Just looking at the radio stations and broadcasting over the years, and how through the [...] people, before F. H, that guy from Point Michel, but before him Creole came over the airways. So if a small group of people, D. J, those people could make that change, I look at flute music in Dominica where almost every student in Dominica today has learnt to play flute from P. C, I look at the majority of [Piano] people have been taught by Mr C, although now his son is taking over, Mrs L, Mr A and they have led to a new group of musicians who read and play these instruments. I look at...you notice a lot of music that's my passion (*rit*) so when you think of language I think of music. I look at what's his name Mr E.A and Fanta Pan and other groups around his time that are no longer around but from him, he continues to instruct and look at how many pan players have grown under his hand. And I think if we just start off one seed then it's going to grow, it's going to just take off. So it is something that I'm not going to put on the back burner. It's just that finance is just a major

		issue and that has been our obstacle in this particular matter. -- There's always a possibility. I think it would be to the advantage of every Dominican to learn to speak Kokoy but it is not widely accepted if you know what I mean (*rit*). How do I phrase that?... Think back a couple years ago there was a princess show and one of the contestants came from Marigot. So she presented her speech in Kokoy and because she used the same starting for quite a few lines, in English that would have been seen as emphasis, but very soon the crowd was saying it with her and laughing. Now it wasn't laughing jeering, but you could see it was laughing because it was different. And I still think that although there's the Kokoy program on the air, I may be wrong but I still think that because Kokoy is not as widely spoken as Creole that it has not yet received the status of Creole. It's not as accepted as an alternative form of communication, it's not widely accepted in that manner. I think in certain ways it is misunderstood as well and just as if we want people to really understand English very well we have to go back to the roots of words and where they come from, what is Latin, what is Greek, I think that for us to start appreciating our local languages, we need to know where they come from. And as long as Kokoy is just seen as related to the sing-song accent, it's related to Wesley and Marigot and Woodfordhill probably or where else, a few hundred people what's the point putting out? Unless we can see the channel, where did it come from? How were words broken down? Why is it in Marigot Wesley food is referred to as *vittle*? It's one of the oldest English words you could find (*rit*) alright so where did this come from? Why did they cling to that sort of language? Why was it important to them? I think instead of just teaching the language if we teach the history of the language there might be a deeper appreciation for it. I can see more quickly parents accepting Creole being spoken here, in fact some of them have suggested it, than for me to say ok let's go learn Kokoy. […] In some ways also, and you can correct me if you think I'm wrong, I think Kokoy has a similar history to Creole in terms of being spoken in that although most people growing up in Marigot would be fluent in Kokoy, some of them could not speak it at home. So the whole thing about if you want to be internationally marketable, if you want to get a better job, you need to focus on English, the same thing that was spoken to the Creole people, same thing spoken to people who spoke Kokoy. So even within these communities where people grew up with it as their everyday language there were still limitations on how freely they could speak it.
	Expérience personnelle : LVL	-- That's an interesting question because in terms of heritage that's as diverse as Dominica gets, in that my dad is from Marigot; this is not a patois-speaking area, a Creole-speaking area. And not only that, he always says that at the time he grew up Creole was not appreciated in Marigot. He says it as a joke but I think it is significant of the attitude of the people of that area to the language at the time where it is said one carnival they painted a coffin, wrote '*Patois*' on it and buried it! That should be something interesting in itself you know (*rire*) so it tells you something. But maybe his view of Creole was not so narrow since his mom was from Laplaine and that's what she spoke. When he moved to town he was immersed in Creole but it's still not a language at home with him. He uses Creole when he needs to communicate through that avenue, my mom likewise. My mom grew up in town [Roseau] Bath Estate/town and so she uses Creole through that avenue. But she is one of those who went to high school at that time when a lot of people didn't speak Creole...so you're not going to speak standard English....so again it wouldn't be her daily language; it would be : 'when I need to communicate through that avenue then I do'. So if we were at the lunch table together all of us as a family and they needed to discuss something private, but in company that would be the language they would use. However, we were not taught to look down on Creole; it's just that it was not practised at home. But still, my mom is quite an artist in terms of singing, dancing, performing, painting, we were encouraged to be part of groups like that so I found myself involved in cultural groups at school and I learnt a lot of Creole songs and such. So my knowledge of Creole, which is not wide, interesting but it's not wide, comes from a lot of singing.

		-- At school not really...even now that I work with younger people and you would expect that now that the language is wider it's more broadly spoken it's openly appreciated um...I teach songs to the choir and let me tell they understand it but they don't speak it. So they probably grew up with a grandparent at home who communicates with them but they respond in English. So there is a wide understanding but when it comes to singing it you actually have to break down the words and teach them how to sing it in song.
	Représentation LVL	-- I see a fusion and I do not see an English fusion (*rit*) I always see it French-based. I see it African based, I always see it from that avenue. You don't know, you're hitting a very delicate spot because one of the festivals I enjoy the most is the World Creole Music Festival in Dominica and I still think to this day that the festival I appreciated more before the Creole was extended to include reggae and other forms of English Creole. I just see it as French! I think that when you...when we speak of Creole...ok. We do not see our Creole as a patois, it's graduated to a Creole and we call it Creole. You know of any other language where it's called by the standard of the language? […] In other words, when we thought it wasn't quite...when we classified it as a dialect it was patois; we forgot the English patois and all of that, just patois. Now, we see it as a language and we call it Creole. […] It's Creole! It comes from its origin! It's one large fusion of everything into one melting pot. For me, it has a lot of French and African together. Yes, it has that touch that the fusion has brought, there are one or two English words in there but...I just....maybe it's my uneducated way of things. […] Yes! I mean I am very clear in my mind to what I consider Creole. Well, I did Spanish (*rit*) and you learn about the criollos and interesting again, this is Spanish, this is a Spanish Creole, that cannot be my creole! Well maybe it can be, but it is not at this point right where I am mentally, it's not at this point. And I think that by just broadening, yes there is Creole with a broad meaning that's a mix but then there is something unique about this French-based African-based Creole that is Dominican; that is so....that is marked by the level of the language. It doesn't have its own name! English is a language and we don't call it language we call it English! But Creole is something that has emerged....you see what I mean? […] And then if it's called Creole and that is its name then that's ok but then it should not be extended, at least from my perspective, or at least from the unique perspectives of Dominicans when that is your Creole then how can everything else be your Creole? It cannot be. It could be Creole to somebody else but it shouldn't be ours. When you asked me that question I just went home to the World Creole Music Festival and I said "I understand if this is Creole, but is it *our* Creole?"

Thème		**Ecole primaire N° 16 (privée)**
Les langues à l'école		
1	**<u>Enseignement des LVE</u>** **Situation actuelle**	-- here we teach French in only one class and the reason for that is because there's only one teacher who has French at CXC level, so he does it in his class so although its something that we started last year and the teachers were trying, but then they were not too confident with it so they decided to just leave it out so there's only one teacher does it and that's Grade 4 -- they would like to do it but what they have requested is maybe a program, something that they can listen to and learn and um even if for example they do not have the basics and they are not very comfortable with it they requested something that can teach

		them more the teaching of the French language, but they are interested in doing it
	Choix de l'enseignement des langues **Et** **Choix des langues enseignées**	
	Temps d'enseignement et types d'activités	-- he focuses more on the days of the week, the months of the year, the different greetings, that's basically what is done, the animals, names, numbers, that's basically what is done -- Although I think there is a curriculum but we do not have that
	Qui enseigne la/les LVE?	
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVE	-- parents are aware that it is taught in some schools, you know, so they are concerned why aren't we teaching it, so we shared our situation with them, so they were suggesting as I told you why not have the other teacher come across and do that. But that again is a ministry of education decision because we share a sports teacher, the sports teacher he teaches here and he teaches over there so they were saying you know why not have that same arrangement but nothing has come out of that
	<u>Enseignement des LVL</u> **Situation actuelle**	-- Well sometimes we have dramatization and sometimes we have courtesy week, we have the different focuses and sometimes some of the messages are brought in Creole
	Problèmes/difficultés liés à l'enseignement des LVL	
	Projets autour des langues	
Formation des enseignants		
2	**Situation actuelle**	-- our school was not selected [for training] because we are a private institution. So the government schools have somebody who is into that program but our school doesn't have anybody in that program […] I know there is somebody from our sister school who is onto that program. But I also know that maybe its because we had nobody with French, at the time they were selecting we had nobody with French so maybe that could be the reason why our school was not selected.
	Projets de formation	-- I was looking at something, there's this Rosetta Stone, we've been looking at it but no final decisions have been made with regards to that but it's something we are considering and um I've spoken to the ministry of education officials to see if we can get…we were saying if the teacher at the junior school is trained, why not send her over to spend an hour at least an hour a week, to share with us, not

		necessarily to teach a class, but you know to share with us, but that has not…nothing has materialised from that.
	Importance de la formation	
Représentation des langues		
3	**Expérience personnelle : LVE**	-- Well I went to the Dominica Grammar School so I was exposed to both French and Spanish. I preferred Spanish because I liked the rolling of the tongue, I found French was extremely difficult as a student. I didn't get to do them at a higher level, I just got to 4th Form with both of them and that was it, and even when I look back you know I wish I had taken at least one of them because right now I'm encouraging my children to learn foreign language. My daughter went to Convent and I told her take on the foreign language and you know because to me if you have a foreign language and you go away to study it puts you at an advantage because you can communicate with somebody else, if you go to another country and it's a foreign language what do you do? So I think that learning a foreign language would be a real asset for anybody. -- my sister lives on Guadeloupe but even when she came back it was back to the English although she struggled with the English because she had gotten so used to the French. So it was nothing that she passed on say like you know somebody comes and they speak a foreign language and it would be catchy to you, I didn't have that kind of experience. Although when her daughter came…they would speak about themselves but when it came to speaking with you, you wouldn't get anything that made you want to learn it or want to get on board -- I've travelled to Guadeloupe a number of times so maybe at that point I felt like I should have learnt the language. Yeah, because you are out there and you really can't communicate with anybody. And you know, even in the school system, even when you introduce a child to reading, it's a foreign language, you know, so it makes life a little difficult and frustrating when you get in a situation where you are supposed to be communicating and you don't know what to say.
	Avis : enseignement LVE à l'école	
	Avis : enseignement LVL à l'école	-- I think generally a foreign language should be an asset to anybody. Creole…well we're between the French countries and we have to communicate so for me, if a child is exposed to the reading and the writing of creole I think that child would be at an advantage although some people are of the opinion that if they cannot master the English how can they master another language. But they are children; they are at a very receptive age and I think you know anything you really want to impact the primary school is a very good age to do that so I think the Creole language being taught at the primary school could be very effective. -- maybe again [Kokoy] is something that the children can identify with because what you are is what you get from your community, and I'm really not sure what life is like out there, but I think what you grow up with helps you to express yourself better so I think that if you can use it in a more structured way in the school system I think that could also be an advantage, yes.

	Expérience personnelle : LVL	-- well at home we were not allowed to speak any patois, none of it at all as compared to my aunt, you go to my aunt's home and that was the main language so that's where we learnt most of the Creole language. At school…I don't think that was being done at all but you could hear it on the streets and somehow I always associated it with quarrelling and *mépwi* because that's how I would hear it more in our neighbourhood when people are mad with each other then they would quarrel. So for me growing up I always saw it as a language that you use when you are angry with somebody so you would tell them off but to have a normal conversation for me no...it wasn't.. -- Yes it was [widely spoken], but for us at home it wasn't. So you would have other children who would speak right in the neighbourhood because that's how we really learnt it. And we had our aunt who lived just a few houses down from us and at her house that's what everybody spoke whereas at our house we were not allowed to speak it […] I never understood why. I never understood why[…]It wasn't like we were punished or anything you know, it just wasn't a language of our home. My mother just spoke my parents just spoke strictly English so we grew up like that but when we went to my aunt's house we had to switch. We spent a lot of time at my aunt's house because my mother went out to work and my aunt was home so when we came from school the place we stayed was at my aunt's. No, but at home we just…I didn't grow up speaking patois at home at all. And still at my home I still don't really speak patois, sometimes we add a little Creole but when I come to speak the children I have to struggle to do it (*rit*) I mean compared to my cousin from my aunt's house who also works here and when she does it she's just so fluent with it, you know, so again it wasn't the language of our home
	Représentation LVL	-- it brings a certain kind of emotion…you know it makes you very expressive, you know you want to bring something across with a lot of force, the Creole language is…and you know I think there are things you only say in Creole to get the meaning conveyed. So it's…I think it's a language that can be used to carry certain messages that can only be carried in creole. To me there are certain things that you say in English and they really do not mean the same if you say them in Creole. So creole I think it has its place and I really never understood why we didn't speak it at home but I think it has its place. And I think it connects you too with your roots because you know, because again you come from the French background so it helps. -- When you are mad! (*rit*) […] Yes anger. Anger to me that's the first expression that comes you know when you are mad, you are mad with a child you don't say...to me the first thing that you say is not "behave yourself" if you are in your comfort zone you say "*sa ki fè ti-moun ta-la nuh*!" You know? And to me the child quickly gets the message so to me that's how I see it because for me growing up that's what people used when they were quarrelling, you would hear the neighbours shouting, so it was always associated with that kind of thing.

Annexe 8. Retranscription intégrale des entretiens des directeurs d'écoles de la Dominique.

4 entretiens parmi les 7 que nous avons menés figurent ici dans les annexes. Le contenu de tous les entretiens est retranscrit dans la grille d'analyse thématique des entretiens.

Entretien avec la Directrice Ecole Primaire N°6

Date : jeudi 23 février 2012
Durée : 20 minutes 19 secondes
Lieu : Bureau de la directrice
Type d'institution : Primaire publique
Directrice de l'établissement pas de classe en charge
La directrice est Dominiquaise

E = l'étudiante-chercheure
D = la directrice

E : *Can you tell me a bit about language teaching at this school ? By language teaching I mean foreign languages as well as local languages, so Creole, Kokoy…*

D : ok there are (pause) …two teachers who have undergone some training in the teaching of French but she only teaches her class. The other teachers who have done French at high school, they do a little French, like the teacher who teaches Common Entrance teaches French whenever the children cover their syllabus for the Common Entrance they do some French at school. Apart from that, during the Independence time, when everybody has to do the topic on patriotism they do a little Creole; Creole in the form of songs, stories like the "*Tim, Tim Bwa sèche*", they would do some things like that, make stories, make songs, and the children would learn it and they would dance to the songs or sing the songs on Creole day because we have a day set aside for Creole day. So that is as far as the Creole language is concerned. Only one class is tested for formal French, that's the Grade 2 because the teacher had undergone the training and she would prepare but the others just practice speaking it informally.

E :*, Ok. So you said there are two teachers who underwent training. So they did a training program…*

D : Yes, with Alliance Française in collaboration with the ministry of education. There is one who went on leave…the one who is doing it is in the Grade 2

E :*, So these two teachers teach French…*

D : Yes, formally but for their class only

E :*, Ok. …*

D : Yes, and the other teachers who have some knowledge of French, high school French that is, they teach the class only when the students have covered the ordinary syllabus in every other language, every other subject, and they are free, they do French after, like in the months of May, June, July.

E :*, Are there several classes where that is done ?*

D : Only two, the Grade 6 and the Grade 2

***E :**, Ok. So these two classes have exposure to French in addition to the two classes where the teachers have had training?*

D : Yes, they do a little French. One of the teachers doesn't do much so really there is one teacher doing French, in the Grade 2 that is.

***E :**, And are there any other teachers who will be receiving training soon in the area of language teaching?*

D : I doubt, because the teachers are reluctant in exposing themselves to it because they say they had done it for France in a secondary school and when they did the exam that was it. It's not a compulsory subject. It is part of the curriculum for true but it is not tested nationally so that is why we do not push it so much.

***E :**, So there are no teachers presently who will be doing training to teach French…*

D : I doubt.

***E :**, You said that in terms of Creole it's punctual.…*

D : It is punctual. Every school year, in the month of September-October, we have…there is a topic on patriotism in Social Studies and they prepare the children for Creole day in October, the last Friday of every October that's Creole day, so that is the time the children would come, they would sing songs in creole, dance, and say little poems and things in creole. And for that day they speak a lot of creole. There are children who are Haitian-born here and they would be reluctant in even speaking the creole. Because I noticed that if you want to have a conversation with them in Creole, they are reluctant to talk to you in Creole. They respond in English

***E :** Why do you think that is?*

D : I don't know why! Because there was one who…we just had carnival and there was a child who wanted to go up for Princess so we asked her why not do a story in Creole, a song or whatever, she said no. She didn't want to do that. I don't know. Possibly it hinders their development in English. Last year we had Creole competition, creole spelling competition and the children pass it. And the children there were English children…and I had two Haitian children studying the words as well and they were reluctant. They participate… in the creole competition its Dominican children who participated, not the Haitian children. I don't know why. I just don't know why.

***E :** For the teachers who participated in the French teaching program, is there a French curriculum that is given by the government?*

D : The ministry of education does have a French curriculum and they use the text *Farandole* where they do mostly basics, conversational French with the children in Grade 2, how to hold a conversation, how to introduce themselves, basic things like colours, and they use it to do the present tense. That's what they do, colours, numbers, and so forth and introduction of themselves, introducing a fellow student in French…

***E :** So the teachers have directives from the government…*

D : Yes, we have a curriculum to cover French from grade K right up to Grade 6 but its only the teacher in Grade 2 who is doing it and the Grade 6 teacher she will do some things but not much

E : *Do you have a copy of the curriculum ?*

D : She has hers…(*searches, opens draws*) That's my copy but the other teachers do have theirs. (*She shows me the document*)

E : *There's one like this for every subject ?*

D : Uhuh, because its just the basics that they do. (*Shows me the document*) This is the one for Grade 6, the Grade K one has less. When the Grade 6 teacher is ready she takes from there, but it's the same thing all over: how to say thank you, and things like that

E : *And is there an official document or directive from the government that stipulates that French is compulsory at school ?*

D : Yes, we were supposed to timetable it but the teachers are complaining that they will not train to do the French so you cannot force a person to do something that they do not want to.

E : *But the ministry of education is asking that they do?*

D : uhuh, uhuh

E : *And have there been any demands from the parents for other languages to be taught or for French to be taught more in other classes?*

D : The parents are not demanding, no.

E : *Can you tell me a bit about your personal experience with Creole in your own childhood and growing up? ...*

D : Well when we were growing up if our parents don't want us to know what they are talking about they would converse in Creole and if you would respond in Creole they would tell you that you are rude. And you couldn't…well you see like when people were growing up they would prevent you from talking Creole in the house. You cannot speak Creole in the house. Until when you are grown, you realise that Creole is being accepted as a language and whatever it is being explored in the schools and so, so you encourage the children to speak a little Creole and so. So the parents would just let it pass, but when we were growing up Creole wasn't a language it was a patois. I know that the children from the country area were talking creole but the children in the town, no.

E : *And how do you feel about the language?*

D : Creole is an expressive language. When you say something in Creole it sounds so much funnier. You express yourself and you feel as if you're enjoying a joke when it's done in creole. And when you pronounce a word it sounding so real, like some words um…like…some of the words they would use, it sounding so raw…so you enjoy the language. It's really expressing yourself when you use Creole.

E : *What is your opinion on Creole being taught at schools?*

D : It is part of our culture and I feel that there are some children, if they make the liaison between a creole word, a French word, and an English word, it would help them in their language to explore…to probably express themselves better because there are some children who cannot write English well and

if they could express themselves in Creole maybe that could help them in their composition writing and so on.

E : *How do you feel about the teaching of foreign languages at primary school?*

D : Um…I like the French, that's why personally I did the French, I did with Alliance Française and with Mrs D. I did French for my own personal growth and development because I really like the language and I wanted to assist my children at home when they have it at secondary school and so. So I did the Diplome de langues and the […] with Mrs. D for my personal growth.

E : *And in terms of teaching it at school ?*

D : When I was in the classroom it wasn't a language that you were pushing on the children. So I had the Grade 6 as well and I just used to teach after the Common Entrance. But now that's it is timetabled, it is part of the curriculum as far as teaching goes but I find that teachers are adults and you cannot just push it on them; if they are not comfortable then you cannot make them teach. That's what they are telling me at my school, they are saying : "Miss, if I'm not comfortable, I don't think I'll do a very good job with it". So that is why we only have one teacher who has undergone the training but she is kind of reluctant to move from class to class to do it because she says she's not a language teacher per se, she has to do all the subjects so that's why she's doing only her class. I went ahead and I spoke to a gentleman from the neighbouring school M primary, and he said he could come and give us some help and so. I don't know how that is going to work out for him to come and do at least two other classes of French. But I'd really like to see it grow in our school, we should have French being taught at our school

E : *The teachers are not comfortable…*

D : No. We had a TV where they would put it and we had the alphabet français, l'alphabet français, and they said the pronunciation is kind of tying them, so all that that make them say "*I don't want to*", "*I am not comfortable*". That's the problem. Because the Grade 2 teacher she would give the children some simple directions in English then she would repeat it in French: "draw a line", "form a line", do this…and the teachers, the ordinary teachers it would tire them out to do it so they are comfortable in that zone. Its kind of hard for them.

E : *Does the Grade 2 teacher have any projects around language teaching?*

D : A project?

E : *yes, any projects within the school itself, or any kind of projects like traveling or corresponding?*

D : Uh-uh. The only thing is during French week, like in the month of March coming up, she would have a French lady, somebody from France, come and do something in cooking, and she would tell them the utensils in French and she would tell them to do those things but its only for one day around French day. And on that she would pass around and label the doors in French, just some titles the children would learn. But she doesn't have any big projects with correspondence with another school where the children would have to respond. And she has not undergone the training…they have training in Martinique how many times and most times it was during the summer holidays and she had so many difficulties to undergo before she leaves that she never had the training in Martinique.

E : *She did her training locally at Alliance Française*

D : Yes at Alliance Française, and they just had some exams last term, and for the whole week she did the exams to move on and so she had not gone to Martinique, so she had not done any exchange with students to see how they work and so; she doesn't have that

E : *Did you yourself have any contact with foreign languages ?*

D : Um yes, in growing up, when we were children at high school we had French exchanges and I was able to have a friend and we kept in contact until she went to France. Then I have cousins and so who are in France but most times when they come they speak their English (*laughs*) so in growing up I had some exposure to the French language.

E : *There's another local language spoken in Dominica…*

D : The Kokoy. Um it is usually done in Marigot, Wesley, in the north..um…(*pause*) it is a language to learn and I am not exposed to it so much. Imagine, I am in Dominica, it's in another village and I'm not exposed to it so much. If the people talk I will understand what they saying but I will not talk.

E : *And what is your opinion on teaching Kokoy at school?*

D : Kokoy….I am wondering if it will assist the children in their English. I don't know, because I don't know the rules of the language, because there are grammar rules for every language, I don't know the grammar rules of the language so I'm not sure if the children are exposed to it how much they would gain from it.

Fin de l'entretien

Entretien avec la Directrice Ecole Primaire N°8.

Date : vendredi 17 février 2012
Durée : 29 minutes 42 secondes
Lieu : salle de classe
Type d'institution : Primaire publique
La directrice est Dominiquaise

Une fête en relation avec le carnaval se déroule dans un autre bâtiment de l'école. Les élèves parlent et jouent dehors. De temps en temps ils montent les escaliers et arrivent jusqu'au niveau de la salle de classe où nous sommes. La directrice parle dans un mélange d'anglais et d'anglais dominiquais ponctué par des expressions en kwéyòl.

E = l'étudiante-chercheure
D = la directrice

E : *Can you tell me a bit about foreign and local language teaching at this school?*

D : Ok, um basically we don't teach formally Creole language in Dominica. I think generally. Although right now there is the drive toward promoting the Creole language so every year we have a program, a spelling competition in Creole and my school participates. And more so I have a lot of Haitian children in my school so when I have those programs they do very well. Well, Creole is in fact known by almost 99 per cent of our children at our school. Whether we teach it or not, through oral tradition, word of mouth, through the parents, through culture itself. So everybody can speak patois. You cannot say anything in patois that they wouldn't know about at my school. Although a lot of them cannot speak fluently, but generally all of them can speak patois. As a matter of fact, because of the heavy influence of the Creole language, it has impacted so much on the English language that they are not able to write properly and they cannot speak properly. Everything is a direct translation from Creole to English, which is not grammatically accepted. So all in all, I'm of the view that every country has to have something of its own. And even if Creole may not be accepted as an official language but we should…for our own benefit it should be one. Because in the African countries everybody have their own dialect and they can write their dialect and they can sing in their dialect; so what is wrong in Dominicans having their dialect and making space for it so that it makes us truly Dominican? I feel that the schools should do a little more in that because…. (*pause*) more and more you see that, while people were saying before "do not speak patois", more and more that language…people want to speak the language, talk the language. So I think the schools should teach the language formally. There is no formal structure in our timetable for the teaching of Creole. There is the teaching of a foreign language, French. French is taught in all schools in Dominica.

E*: At the primary school level?*

D: At primary school level. At my school we teach French from K upwards. As a matter of fact we have two French teachers at my school. And the ministry [of education] has been promoting that because they have the French association, which sometimes [*cris des enfants couvrent une partie de la phrase*] with the French between Martinique and Guadeloupe through the university they have been training teachers so at least they are able to impact the information. We have a French curriculum, which means that we can use…

***E**: And the French curriculum is done by the school or is it given to the school by the government?*

D: No it's given by the ministry of education. Um…so they have it. So we teach French. In fact it's compulsory that we teach French in all schools. As you know, Dominica… [it's] the staff. If your staff is not French-oriented, you have a problem. And sometimes because of the fact that you have your own class, you are not able to go out and teach the French because you have your own class. But, like in my school, my French teachers teach only French, because my school is very big. But in other small schools you will find that because a teacher has to teach all her subjects she won't have the time. And the principal should be able to know how to work with the teacher so that she has time to teach all the grade levels because you may not get everybody teaching French, everybody doing French, so you have one person who teaches French in the school. And one of the things that I've noticed- because I've taught at different schools in Dominica so I have an understanding of what happens- um…if you organize the staff well, a French teacher can teach all the classes but most schools don't do that so French is being […]. (*Les cris des enfants deviennent plus forts couvrant la fin de sa phrase. Nous regardons par la fenêtre. Elle s'excuse, se lève et leur demande de redescendre les escaliers*)

***E:** You were saying that French teaching is compulsory in primary schools. Did you receive a written notice from the government?*

D: Yes, yes, yes. The Ministry has said that a language has to be taught, preferably French because we don't do anything in Spanish per say, it's only secondary schools, but primary schools yes. We must teach French. But there is a French curriculum set. And then also we have French day. French day is normally celebrated in March so um...on French day we celebrate French. Like my school, we do things in French, we do french cuisine, or we learn about different places in Martinique or a particular French country we want to highlight, and we do prayers in French, we do um poems, we do write-ups in French, we set up our French section in the auditorium and we raise our little funds for that. We get some monies for that, Alliance Française, the foreign department through Mrs A. So she was the one who would really help us to set that up. So the French...and the children are interested in the French. And we do um...we do a lot of conversational French and we use the computer and a lot of visual aids. Because, remember, we want them to really love it because if they hate English, and they do a foreign language and its pure writing it's going to affect them. So it's a lot of pictures and visuals and songs and so on to make them to understand it. Another thing again we have...one of the things I'd like them to do, I'd like them to...I told them about it already, my French teachers...is that you have to create the ambiance of French. So you say "*bienvenue à l'école X primary school*", "*merci*", "*au revoir*", "*à plus tard*"...you know? You take French words "*bonjour*"....

***E:** The everyday vocabulary...*

D: Yes, so you stick it around, because you teach French too, you know? And also we have the Haitian people there and there are Spanish children at the school. Um...even that, I'm trying to get them to put in a little bit of that so that they feel welcome, "Buenos días"... things like that. They have not been doing that and I've been speaking about it so I'll have to remind them again to put it up so as soon as somebody comes they can sense that we are multicultural, that we are bilingual, we speak more than one language at our school. Because we have students, even if we don't teach them in the language, they speak in the language. So, when a Spanish child comes in what I normally do, I put them in the very same class where the English children can help them because they don't do so well at our school, but the Haitian children do <u>extremely</u> well.

***E:** Is it because of the language barrier?*

D: Well the Haitian children speak the Creole, but I do not know...there is something about these children that is *amazing*! Because they come to the school and they cannot speak *one* iota of English! And within a term these children pick up and they lost our children in Dominica! And I always take them...and I tell them "*look at these children*" and I use them as a pedestal for the others and I tell them "*look, take that child for an example, see what happens*". These children do *very* well! The Spanish...because we cannot...we don't have teachers for Spanish it's very hard for us to...um...but they themselves on their own, being children, they pick up on their own. But the Haitian children, because of the French and Creole, they pick up quickly. Extremely well. Extremely well.

E: *So you have children at the school speaking different languages...Spanish, English, Haitian Creole...*

D: Yes, yes...when they're on their own, the Haitian [children] they giving their Creole blows!

E: *So they converse in Creole?*

D: Yes, in Haitian Creole

E: *In the school setting?*

D: In the school setting yes. Whenever they're on their own you know, you pass around and you hear them speak, they speak the Creole, they speak the Haitian language. The same thing for the Spanish children, when you meet them, that's what they speak

E: *Do they use Spanish at school if the Spanish children are together? Do they speak Spanish with each other?*

D: Yes, yes, if for example one is able to speak English...one is stronger in English, I normally put them in a class where...with the help of the teacher we put them together. So, one helps the other who speaks only Spanish and tells him what to say. So we use the students to help the students through the teacher. So it's a bit exciting.

E: *Do you have any demands from the parents or from the other teachers for the teaching of other languages?*

D: Um...basically, our parents don't demand languages eh. I mean they follow what the school does so if the school says that we have French, then we have French. One of the demands that they have is concern for the grading system because for French I don't necessarily give them a mark like 76, I give them a grade like A or B or C. So they are concerned, they want the raw scores. Even with my teachers, some want raw scores, some want grades, especially where the grades are two row, when it's a raw score you won't mark it you'll just represent it by the overall mark. So that is one of our concerns. But they don't really...I don't hear them saying like we should teach Spanish. I speak for my school.

E: *You said that there's a French curriculum for the schools, but there's no Creole curriculum. You use Creole in the classroom to communicate and to teach. Would you say to a certain extent that it's being taught?*

D: Yes, to be honest, while the Creole has no curriculum you find yourself with a stumbling block. A child wants to say something but cannot get the word for it. They'll tell you "*pipwi*", "*I goin in de pipwi*". You know a "*pipwi*" is a raft, small boat. "*Miss she volè my recess*" Ok? Sometimes the word comes up and you ask them "*Have you ever heard that word in patois?*" The appreciation for the

language is very rich. The children appreciate a patois joke and they will laugh and they will go on, they appreciate a patois story, they appreciate a patois story. The use of Creole is, well for me, I'm a deep-rooted Creole girl, I love Creole! My Creole language is my flavour. Anywhere you put me I'll always find a means to ensure I put a piece of Creole in whatever I'm saying. I'm from Soufriere and Soufriere is deep pit Creole. In terms of um....while it is not part of the curriculum, but it is deeply within the curriculum! The children know more Creole vocabulary than English vocabulary. Well you would say that I live in...well our school is kind of suburban in that it is a Roseau school. So you might say to yourself that you would expect the children to be more…you know into the English. No! Their vocabulary is very *limited*. They know more Creole expressions. Their vocabulary is better. In Creole dialect they are excellent; when they come to the English it's a problem. And sometimes when they come from their class, they come to me to complain I say "*you have to speak to me in proper English.*" And that is a problem so they hate to come upstairs because they have to speak to me in proper grammatical English. No "*they was*" or "*I dunno*". So when I want to put them under some stress when they come to me with their complaints, sometimes I tell them "*you're going to translate for me in proper English*". So that puts them off, that puts them off. So you see, no matter...the long and short of that is that um the teaching of Creole, though not formal, it's an accepted language. It's in my opinion more accepted than the English language.

E: *In terms of projects around languages, you said that there's French day, do you have any projects concerning the foreign languages or Creole? Anything that is happening right now or that is being planned for the near future?*

D: Well for our Creole, every independence you have Creole day. So, on Creole day we sing, we do all our Creole things. Patois is the main language on Creole day in all schools in Dominica. So, we do our Creole and we do all our little things, you know, they speak Creole, they eat Creole, they dance Creole, everything is Creole. So that is the only time. But projects as to say well like how we do our little French projects, but we don't really do Creole projects as such. Our Creole project is basically only during independence time.

E: *And the French projects would include what type of projects? Would it be activities at the school or travelling with a group to a French country for example?*

D: Oh!...Well, basically our projects, as I was saying about the French projects, as a matter of fact we were planning this school year to go to the Saints. That is in the pipeline. Before I came to this school we used to have French exchange. Although in the past six years we haven't had any French exchange. But what we're trying to do is to take them on field trips to the Saints, but that's a lot of money, so that is one of the projects. But, in terms of other projects, no. But you can make a French exchange for us (*Elle rit. Elle m'explique que son école est très grande avec un effectif de 655 élèves la moitié ayant cours que le matin l'autre moitié que l'après-midi. Il y a donc du monde pour faire un échange. Elle se dit très intéressée par un échange avec une école de la Martinique si je voudrais bien la mettre en lien avec une école. Nous discutons une quelques secondes de cela. Elle propose de donner les coordonnées de l'école.*)

E: *You were telling me that the government has been working in collaboration with the university in Martinique for the training of teachers? Can you tell me a little bit more about that program? How long has it been going on for and what exactly has been done?*

D: Well my sister is a teacher and she loves French so I'm used to ask her what happens every day but now I have my teachers here. So apparently a group of them went to Martinique already and they stayed in Martinique for almost a month. That was last summer. And then after that they (*les*

professeurs/formateurs de l'université) came down I think in December of last year, they came down [to Dominica] for about three weeks and they met them sometime in September, they met in June, they met three times already. What they're doing right now is when they do the first exam with them when they came to Dominica they noticed that some people they had BAC1...how do you say it BAC?

E: *Yes*

D: So most people [had] only their BAC1, just elementary, so therefore they had some extra work for the training. A few of them were a little above that. Then in Martinique they receive a formal training level known to Martinique and they also give them exam...examination? They give them exams and so on and training. And then they came down to Dominica again and taught them again for more training.

E: *Who came down to Dominica?*

D: Martinique people came down.

E: *So the people who were training...*

D: Yes, some trainers from Martinique came down to train them in Dominica. Also um...before that really happened, the trainers they had few trained teachers. Only a few were trained and these people were trained and they were given a visa so they could go to all the Antilles countries, all the French countries. And they were trying to upgrade them but what they're trying to do now all over Dominica so that in every school somebody has to be a French teacher for the school. So I think that was the main objective of the government and all the funding is from the French government.

E: *The first teachers who participated are from last year? The ones who went up over summer?*

D: Yes, some of them but they had some new ones.

E: *Before last summer were there teachers who had been trained?*

D: Before last summer there was a group already, so it's they and others. At my school there are four of my teachers who are able to teach French, who had received the training. I had Miss J, I had Miss L, Miss F and Miss V. But one of them went away. I still have three on staff so if somebody's sick I have somebody who has been trained and can teach the French.

E: *I'd like you to talk to me a bit about your personal experience with Creole. Creole in your childhood, growing up, at school...*

D: But I tell you already you know (*Elle rit*) Creole...

E: *Did you speak Creole at home?*

D: That is the thing about it you know! My mother would speak Creole, but you couldn't answer her in Creole. She found it rude to answer her in Creole. So all instructions were given in Creole but you had to answer in English. You couldn't say "*mwen pasa fait sa*". She would tell me that's rude, that Creole is not for children it's for big people. But despite having that, I always loved that language. Well at school my teachers were rigid. Creole was your secret business on the outside. In the classroom you couldn't speak Creole. They would punish for Creole language you know, so Creole used to be '*country bookie*'[409] thing. So when you speak Creole people from Roseau used to say "*ay,*

[409] Terme péjoratif utilisé pour désigner une personne ou une chose manquant de finesse. Il est souvent utilisé pour parler de quelqu'un qualifié de « paysan » par ses manières dites grossières.

gen bwa, gen country, gen bwa!". But for me, my experience, Creole is a *rich* language. I *love* it! When you see I have to give my friends a joke English has no flavour. It doesn't work nice. But when I give it to them in Creole *sa bon*! *Aie aie aie*! (*Nous rions toutes les deux*) Boy ! I love it! I cannot tell you more than that nuh because I really love it. Really, really love it. And my community? Everybody can speak patois in my community. Although I have my daughter she doesn't speak as I would like her to. Well my husband doesn't speak patois. But when he wants to give a joke it has no taste, he has to be really good in it eh for it to have taste. But my daughter…we cannot say anything in patois because she knows; but there are certain expressions that we say in patois that she likes so she puts it in on her own. But that is something that we have to do….that thing that's going on, that American business I don't like that. That is a language that we have to keep, we have to keep it. And we have to start at the school.

E: *What do you think about teaching Creole at schools?*

D: Well, I think that teaching Creole at schools should be compulsory because we speak it all the time! I mean I write my own Creole, I make key rings, I make glorias, I write Creole songs. But when I write it, I write it in a way that it looks like English, so when they pronounce it...take for example "*alé*" ok? I know that it's "*a-l-l-e-r*" in French so I write "*a-l-l-a-y*" so they say "*allay*", so when they're reading it they will use the English pronunciation to get the French word. So I don't know...I can write and sometimes they ask me how I do it. I just take the word, I put the English to it and I write it. So if it's French I have to make it spell like English.

E: *If I say "the Creole language" what is the first thing that comes to your mind? The first words or images?*

D: When I hear the Creole language the first thing that comes to my mind is fun, jokes laughter, yes...you know...even sometimes I have a friend from Marigot and Marigot people they speak their own language Kokoy and when he talks sometimes he puts in a little patois "*Gason ou ni blag wi*!" It makes such a difference! You must laugh! "*ou ni blag*!" (*Elle rit*) because you know what it means.... "*you have jokes*!" [you're funny]. Even with the calypsos most times they put some patois in it so that shows the importance.

E: *Tell me a little bit about Kokoy. What has been your experience with Kokoy?*

D: Yes...I don't know much about the Kokoy, it's only when they speak it "*dem niggas down dey*" and so...I like to hear them speak Kokoy because with Kokoy there is a certain accent. Our Creole is flat. That's why Dominicans don't have high [pitch?] because it's a bit flat "*allô, bonjour, ça va*" whereas "*how are you? Are you fine?* (*elle imite un accent anglais*). The vocals are stretched, but with our French....Creole the sounds are more guttural, so it's more deep...but when they speak the Kokoy you can hear something of that British accent "*dem nigga come down dey...ah fuh ah...*" It's beautiful, you know. And that's also a Creole, it's a Creole language, an English Creole.

E: *What's your opinion on teaching it in schools?*

D: I always find that what is yours you have cannot let it go. That is part of our history, part of our culture. We like too much to run to foreign things. Every other country there is something that they preserve that is theirs. You have to preserve your language, you have to preserve your food, you have to preserve your music. And a language is important. I remember when I went to England, that was the only way we could get our self out. Sometimes you might be talking and other persons listening so

you *fouté* your Creole out! Sometimes you meet other people and they speak Creole...the Seychelles Islands for example to speak Creole too.

E: *You've told me how you feel about teaching foreign languages at schools…*

D: Yes, it should be part of our program. We should have a day in the week where they sit and do the language. I think a deeper appreciation of the English and Creole language would help the children to better understand...if you say "*mwen ka alé*", "*I am going*" the "*ka*" means "*am*" but if you say "*mwen alé eh, mwen alé*" which means "I go". The "*am*" isn't there. The correct form is "*I am going*". So the students say that and they forget that, because of the interference of the Creole language. But then, if we teach it they'll be able to appreciate it and say "*oh, that's why we say that that way*".

E: *You think they'll better understand how the language functions?*

D: Yes. Exactly. C'est bon? (*Rires*)

E: *Oui c'est bon. Thank you very much*

D: You're welcome

Fin de l'entretien

Entretien avec la Directrice Ecole Primaire N°13

Date : jeudi 23 février 2012
Durée : 16 minutes 38 secondes
Lieu : Bureau de la directrice
Type d'institution : Primaire privée avec subventions du gouvernement
Fonction: directrice de l'établissement sans charge de classe
La directrice est Dominiquaise

E = l'étudiante-chercheure
D = la directrice

E : *Can you tell me a bit about language teaching at this school ? Foreign languages as well as local languages, so Creole, Kokoy…*

D : We have a French teacher, a full-time French teacher her name is Miss A and she teaches French from Grade 1 up to Grade 6. She does one period a week, about…in the smaller classes, in 1 and 2 it's 35 minutes and in the bigger classes it's an hour. She basically follows the syllabus of the ministry of education because the French teachers developed a syllabus you know, yes. Basically teaching the children how to introduce themselves in French um…as they get older they are able to make longer sentences and she would teach them the days of the week, months of the year…you know basic things in French. So that basically what we have been doing. We don't really teach Creole here except when Creole day is coming up they would teach the children Creole songs, but that is the extent of the Creole that we teach. We want to introduce Spanish but it's the same teacher who has to do Spanish and my school is very large, we have twenty-four classrooms so it would be a lot for her to do.

E : *You said she's doing French for all the classes*

D : Uhuh, for all the classes and we couldn't do Grade K because it was too much on her schedule so we just did from Grade 1 to Grade 6.

E : *Has this teacher received training to teach French?*

D : Yes, she's well trained, she's well trained in French language. She did a lot of the various courses with Alliance Française um…I think she did the last course they had when they went to Martinique to do their final training and so on so she did all of that as well

E : *Are the any other teacher who are planning on or who would like to do that training?*

D : Well I have another teacher Mrs E. She used to be the French teacher before and she did that program as well but she was not trained by the ministry of education so we couldn't have appointed her as a specialist because French is considered as a specialist subject so we couldn't have. So, after three years teaching French, she had to go back to college for her to be qualified, so right now she's on her final year where she's doing her practicals and so on; so she's one of those persons who would be able to do the French.

E : *So when she finishes her training she will also be teaching French?*

D : Yes it would be between the two of them. So, what I would do now is put one of them with Grade K, 1 and 2 and the other one would be with 3, 4, 5 and 6.

E : *And have there been any projects around French teaching, any projects done within the school setting?*

D : When it's French day, I think it's March something, we always organise something. So we would have an assembly where the children would do each of the classes that do French would present something in French, either a poem or a song or just interaction you know, that they would present something on French day. We have had exhibitions where every year we have a different theme, so I think last year own it was fruits, so they bring the real item and the teachers and the children would put the names of the items and the others, the rest of the school would come and view the exhibits and so they learn to say the names of those things in French.

E : *And have there been any projects around language exchanges or correspondences or anything of that sort?*

D : We have gotten a few invitations but we have never really taken them up yet you know in terms of correspondences and so on

E : *Ok. We spoke a bit of Creole before. How do you feel about it being taught at schools?*

D : I think children need to learn to speak Creole because many of them cannot speak the language but it would be very difficult to get parents to agree to that. If it is something that has been put by the ministry of education, you see, like French. The ministry of education said that that is what they're going to do and they will pay somebody to teach French. If it is something where something like that is done for Creole it wouldn't be a problem but anytime it's something that you leave up to parents of individual schools… Like me, I mean I love my Creole so when you see October comes around I mean I speak to them in Creole and so on, but it would be very difficult to introduce it as a subject

unless the ministry of education says that it's something that should be done, so it's going to be difficult to do that. But I think children should learn to speak Creole.

E : *The parents are reluctant to the teaching of Creole, do they ask for other languages to be taught?*

D : Yes, they always ask for Spanish, you know and the French, they always like the Spanish and the French, but not the Creole, not the Creole. As if to them it's not something that should be taught officially. They would prefer to teach their children at their homes different languages but not Creole. Creole is like the little language that my parents knew, you know, not an official language so that's the problem.

E : *And what is your opinion on Kokoy which is spoken in one part of the island?*

D : In one part of the island…well you see I would love for those…for Kokoy to be taught you know just as the French Creole because you see it brings back the children to their roots and that kind of things, but how much is it spoken to the children? Will they make use of it? All that you have to look at. Now when we teach them the French and the Spanish we tell them that if they go to a foreign country or if they have different jobs you know that is something that can help them. But if you introduce Kokoy and you introduce patois Creole well you know people now they think of how they're going to use it. Personally I have no problems with teaching those you know those subjects. But my set of people they want things they can see the benefit after, that's the idea of parents.

E : *And in your own personal life growing up what has been your experience with Creole?*

D : Well my parents never wanted us to speak Creole ok because it was considered the language of the older people and they enjoyed it because they would be able to speak the language and you as the child wouldn't be able to understand. My mother is from Wesley so she spoke Kokoy. My father is from Laplaine and I grew up in Laplaine so he spoke the Creole. Now my mother never spoke a word of Creole because she didn't know it, but eventually she learnt the language. But she never taught us Kokoy because at the time, in the 1970's when I was going to school, it was not considered something good for you to speak patois at all at all at all at all! I mean I learnt Creole by listening and speaking it to my friends and so on and trying to get it, but it wasn't something that we learnt at school and so. But I needed to learn it. The funny thing is my grandmother only spoke Creole, so anytime you went to her with a message or whatever she would insist that you speak to her in English but then she would answer you in Creole so you would have to be able to understand it you know, so you grow able to understand it. So that is the kind of background you know. But my own daughter I taught her Creole because I didn't want her growing up not knowing Creole. So, from a very young age although she grew up in Roseau, she knows Creole because I taught her Creole, I made a specific effort to teach it to her. But if you talking about teaching Creole you have to talk about writing it and that is a totally different thing now because I know I cannot write Creole, I can speak it but to write it (*she laughs*) uh uh not at all

E : *So if it's being taught*

D : You would *have* to be able to write it, you would have to be able to write it. I believe so because you cannot just teach a person a language just…although I mean it can be done but you should be able to write it. And you have seen our Creole dictionary right? The one Felix Henderson and his people have put up so that would be a help to people who want to teach Creole.

E : *Do you feel like Creole comes to you naturally inspite of not being able to speak it as a child?*

D : It comes naturally, it comes naturally because over the years I've seen the value of it so it comes to me naturally now. I mean every now and then I struggle for a couple words because you know some of it you don't really know but I can converse properly in Creole now. And many of the teachers who come from the country area they can converse in Creole, people who are brought up in Roseau they don't necessarily are able to speak Creole, that is the other thing. But there is a generation of young people who cannot speak it at all…there is a generation, I think those people in their thirties or so, they just cannot speak the Creole.

E : *And how do you feel about the language itself? When I say Creole what comes to your mind?*

D : To me when you say Creole you speak about the old-time way of life, the old rustic way, the country, when you go to the river, you know that kind of thing. To me it's not modern (*she laughs*)

E : *It's linked to a time past?*

D : Like a time past. To me that's how I look at Creole. Like a time past, like how it used to be. I mean I may be contradicting myself when I say that, but to me when you think of Creole you think of the good old days, you know, that's how I look at it (*she laughs*)

E : *Why do you say you might be contradicting yourself?*

D : I mean what I'm telling you is, I like Creole, I like the language but I still think of it as something that is past not present and I would like to see children learn the language but I still feel that it's something you know….

E : *It's the feeling you get*

D : Yes that's the feeling

E : *And what was your personal experience with foreign languages growing up?*

D : Um…well actually I never liked French when I was going to school because we had a ridiculous teacher when I got to 3rd form but I managed to get through it. I had an aunt who spoke Papiamento or something like that and a mixture of Spanish or something else so every now and then I would hear the words, I think she was from Aruba or somewhere like that. I myself studied in Italian so I'm fluent in Italian, I did a couple of years in Italy and studied the language. But I always had a liking for languages. I like Spanish but I don't think I would be able to teach Spanish or teach French. I mean I can understand those languages, but not a knowledge for teaching. Now my father he always said that we needed to know a foreign language so all of us, at one point or another would know a foreign language in some way, shape or form, because I also have a brother who did Spanish, he's fluent in Spanish. But I think the reason for it is not that they wanted us to be whatever, they just felt that we needed to have a foreign language, you know, learn a foreign language. But *not* Creole, Creole was never a 'learn to speak it' uh, uh. No, never.

E : *So you had the opportunity to travel to study a foreign language. Why Italian?*

D : Oh that's where I could get the scholarship at the time! (*She bursts out laughing*)

E : *Was it a good experience?*

D : Yes because I did my religious studies in it so it was very, very, very interesting. I also learnt other languages, bits and pieces of different languages because all of us doing that particular course at the

time were people who were non-Italian so you had Koreans, you had Portuguese, you had…all those different languages, African languages…and all those people had come to that particular course to learn Italian you know. It was a very, very interesting experience and the professor spoke no other language but Italian (*she laughs*). It was interesting.

E : *You did tell me that there's a curriculum for French?*

D : Yes, they just completed one, they just completed one, but there has always been one for the teachers to follow, but there's a new one now. I think the one for Spanish is being developed; but I know the one for French they just completed it.

E : *I see. Are you a class teacher in addition to being the principal?*

D : No, but for example when it comes to teaching of the Creole like in October like when we have the different classes I would go to a class you know. But I was teaching for twenty-something years. I was made principal a couple years ago, so I was in a classroom you know.

Fin de l'entretien

Entretien avec la Directrice Ecole Primaire N°14.

Date : jeudi 23 février 2012
Durée : 34 minutes 16 secondes
Lieu : Bureau de la directrice
Type d'institution : Primaire privée
La directrice est Dominiquaise

Nous sommes dans le bureau de la directrice. C'est une matinée sportive. Les activités se déroulent à l'extérieur mais l'école est petite. Parfois les cris atteignent un décibel gênant. La directrice s'excuse du non retour des questionnaires. Nous lui remettons d'autres questionnaires à l'attention des enseignants.

E = l'étudiante-chercheure
D = la directrice

E : *Can you tell me a bit about language teaching at this school ? By language teaching I mean foreign languages as well as local languages. Local languages being Creole and Kokoy.*

D : Yes, ok that's the thing. At ***X***, what we do we introduce the children to formal English, Spanish and French from early, from Pre-K; so the 3 to 4 year olds start their studies and we would start of course with a lot of songs and games and introducing them to pretty much what they're learning in English at the time. We do it in a very oral manner because we think that if they cannot read, they cannot read yet anyway, so we have to teach it in a very oral manner. So with the Spanish and French we do a lot of counting, courtesies, how you say good morning, that's how we would start them off. And of course the program would progress where they learn eventually colours, how to ask specific questions when they look at specific verb forms and how these translate into English and they learn to use them correctly. In terms of English, English is always taught as um...I think we teach it like a foreign language. And the reason I say that I had the opportunity to view how English was taught in a couple schools in America and I was pretty much surprised at the manner in which it was taught. At our school, we start them off with a course of phonics, sight words and speaking well, correcting them because yes we can always speak our Dominican English, that's what they learn, that's what is primary to them, particularly at this school, but as you grow up you have to learn the internationally accepted standard (*quelqu'un rentre dans le bureau et nous arrêtons l'enregistrement un bref moment puis nous reprenons*). So there's an internationally accepted standard or standards because you have the American and you have the English, and to be understood and to be globally marketable they need to have command of that sort of English. So we delve into teaching them verb forms. We don't take it for granted that they have good speaking models at home because a lot of the time the speaking models at home is the Dominican English in its most casual form. So we teach them the verb parts, we do little drills, we do it we focus on usage, we correct pronunciation but it's not just by chance, it's not just about the mechanics of language, we focus a lot on usage.

E : *So the English language is taught as*

D : Pretty much as a foreign language, yes. Just the same way when you would explain...I mean...grade six, just a couple weeks ago I showed them how stress makes a difference to the verb form to the parts of how you call it speech parts. So you have a word like "*object*" o-b-j-e-c-t. Do you

say an "*ob*ject"? Is it an "*ob*ject" or "ob*ject*"? Which one is it and when do you use the correct one? So we show them how if you shift your pronunciation you could be speaking a verb, if you use the other pronunciation you could be speaking a noun. So as much detail as that. I'm not sure, this is such a broad question. So I'm thinking in terms of grammar and usage...

E : *Well you told me a bit about the teaching of foreign languages French, Spanish as well as English which is taught as a foreign language. In terms of the local languages like Creole or Kokoy is there any teaching of these languages?*

D : No. We do not teach the Creole, we do not teach the Kokoy. We do that...there are focus times when we would bring it up to the surface more than ever but on a whole no. There has been discussion about introducing Creole into the school curriculum. We do have a program that the other schools don't have. We open up one hour on a Thursday afternoon just to introduce the children to various arts. It's a ungraded area so they get to explore whatever art form they would like (*les enfants crient leur soutient à leurs equipes. Le bruit est surprenant et nous rions simultanément.* « sports in the background *» dit-elle*) so they can experiment. Now through this program we were able to introduce them to sign language and to Mandarin. (*Elle rit franchement des paroles des enfants dehors la fenêtre*). Well you see, it's different because this would just be a group of about ten ok so we take a sizeable group because it's usually taught by a volunteer who's a member of the community or a parent who is of native origin or something like that. So we have introduced them to these subjects. In the same way, we wanted to introduce Creole. Interestingly, just getting a volunteer to do that is going to be a challenge. We have members of staff who can do it but that special hour is their preparation time so that cannot be traded in really and I mean I respect that. So it's still something that I'd like to do.

E : *So it's in the works…*

D : Yes, but honestly there has been no discussion about introducing Kokoy.

E : *In terms of projects around foreign languages do you have any ongoing projects right now or anything planned for the near future?*

D : Um...not planned for the near future. What we do around Independence time, we'll focus on the language and have the children learn particular things, particular aspects. So, for a week, it would be Creole. I know it's not enough but, for example, last year one teacher handled words that sound English but are Creole. So when you say "*kò'w*" is that an animal out there eating grass? Who are you talking about? And she introduced quite a few of those words which sound English but are in fact Creole and have a different meaning. Another one [teacher] did courtesies, how do you say positive things in Creole, so she tackled the please, the thank you, you know so each teacher left them with a word for the day a word that they had to remember. As I said, it wasn't sustained because we have not been able to get a volunteer you know but this is something that we're seriously considering.

E : *And has the school participated in any language exchanges or any such project in recent years?*

D : It's in the making. Like...um two years ago we had a group from Guadeloupe, a primary school group, I think of about forty-eight, who visited our island and ***X*** was their base, our school was their base. Um..so we were able to organize team activities with the age groups rather than the grade so we were able to partner them with children their age. We started their mornings with us, their visit wasn't very long, just about three or four days, and three of those days were spent with us. So they came in in the mornings and we took the opportunity to have extended assemblies where we did cultural arts, so

Bèlè dancing, singing of various folk songs and that kind of things. They did outings like going to the Fresh Water lake, that was a joint outing. Um...we also went to Screws, you know the hot water springs, and while they were at school we were able to do cooking together, art, but what was really delightful was the final night where we had a children's dinner which was laid out for them, particularly for them and after eating and everything the Guadeloupe children decided that since we had been welcoming them through our cultural arts they were going to present the same. And it turned out to be such a beautiful night of drumming and dancing

E : *Gwo ka?*

D : (*rit*) Yes! And you know, what was lovely was even if...I think they knew more English than my children knew French, but it didn't stop the communication and I saw my children dancing with them, they were performing, they were dancing and our children were dancing along with them and for me it was the nicest thing to seize from that outing. And they tried to get us to come to Guadeloupe but it was challenging from our end. So the exchange is not complete but we are open. On a whole to our school is [...] (*cris de l'extérieur*)

E : *Excuse me?*

D : Multicultural. We accept children who can't speak a word in English. And that for me, PhD student, that for me is what's fascinating. How a 4 year old, a 5 year old, a 6 year old, can enter and feel a complete stranger in a month for about a month but then afterwards just become 'one of', one of the group. That for me is the biggest thing. We've had Japanese children, Chinese, Dutch, we had a Danish family but they could speak English. We've had Spanish come, not a word of English and um the same with French and you find that within a term they know enough English to complain! (*rires*) So for me, that is very remarkable and the teachers expect that. Maybe next term they'll have a student who cannot speak English and though they're not trained in teaching English to a second language speaker, they still manage. They speak English by pointing, if we know a little bit of their language then we use a little bit more of their language. We encourage them to socialize with our children so I guess that that too, it's not completely foreign for our children to be with children who do not speak their language. Sometimes you find that the children whose primary language is another besides English they might be hesitant to speak it at school but I try to encourage them by telling them you know... (*pause*)

E : *That they can speak their first language…*

D : That they shouldn't be ashamed of it you know. Sometimes we've had a couple of cases where the children don't want their foreign speaking parents (*rire*) I don't want to say it like that but so that you understand (*rire*) to come to school and use German or whatever it is that they use but I tell them it's ok and that they should be proud and there are certain instances where I have them come to the front of the class and "*tell us something in your language. Let us learn to say something in your language, something that you know*"...

E : *They share something in their language…*

D : Yes, so I encourage that, yes.

E : *And for the French and Spanish programs do you have a teacher for each subject or is each class teacher responsible for language teaching in that class.*

D : There's a French and Spanish teacher. In the past we've used natives of the language. It was first taught at [...] (*partie de la phrase perdue dans les cris venant de l'extérieur*) primary school. There are not many schools like ours on the island in that we're completely private and so finance has always been a problem. So since our school has always been able to attract this…the multicultural community, the diverse community, we ask for volunteers. And so for a while, both the French and the Spanish program was taught by native speakers but we felt it needed more structure, we needed people who were more immersed in education and currently our Spanish teacher holds a degree in education but she studied in Mexico so [her teaching] is very effective. She encourages correct pronunciation of words and anything the Venezuelan embassy is doing she will participate; she encourages native speakers of Spanish to participate in whatever it is that she's doing. So it's working well. With French well, maybe it's a stroke of good luck, but the current teacher actually spent some of his teenage years in Guadeloupe. So, although they're Dominicans, they've been immersed in the language and in the culture that they're teaching.

E : *There's the program for French by the government*

D : (*interrompt)* Well generally we're excluded but then again by I don't know what they call it...

E : *In such a program would your teachers be able to participate?*

D : That's what I was going to tell you. Usually when the government does its programs, particularly when there's cost involved and they're flying to Martinique we would be excluded but for some reason we have been blessed. So our French teacher has been on two training sessions in Martinique.

E : *So he has been able to participate*

D : So he has been able to participate yes. I tell you it's been moving well. I'm satisfied with the way it's moving.

E : *You're from Dominica*

D : Yes

E : *And what has your experience been with the Creole language? Growing up how was the language used at home, at school?*

D : (*rit*) That's an interesting question because in terms of heritage that's as diverse as Dominica gets, in that my dad is from Marigot; this is not a patois-speaking area, a Creole-speaking area. And not only that, he always says that at the time he grew up Creole was not appreciated in Marigot. He says it as a joke but I think it is significant of the attitude of the people of that area to the language at the time where it is said one carnival they painted a coffin, wrote '*Patois*' on it and buried it! That should be something interesting in itself you know (*rire*) so it tells you something. But maybe his view of Creole was not so narrow since his mom was from Laplaine and that's what she spoke. When he moved to town he was immersed in Creole but it's still not a language at home with him. He uses Creole when he needs to communicate through that avenue, my mom likewise. My mom grew up in town [Roseau] Bath Estate/town and so she uses Creole through that avenue. But she is one of those who went to high school at that time when a lot of people didn't go [...] (*le son d'un sifflet puis les cris des enfants*) speak Creole...so you're not going to speak standard English....so again it wouldn't be her daily language; it would be : 'when I need to communicate through that avenue then I do'. So if we were at the lunch table together all of us as a family and they needed to discuss something private, but in company that would be the language they would use. However, we were not taught to look down on

Creole; it's just that it was not practised at home. But still, my mom is quite an artist in terms of singing, dancing, performing, painting, we were encouraged to be part of groups like that so I found myself involved in cultural groups at school and I learnt a lot of Creole songs and such. So my knowledge of Creole, which is not wide, interesting but it's not wide, comes from a lot of singing.

E : *And at school and growing up what was the place of Creole?*

D : At school not really...even now that I work with younger people and you would expect that now that the language is wider it's more broadly spoken it's openly appreciated um...I teach songs to the choir and let me tell they understand it but they don't speak it. So they probably grew up with a grandparent at home who communicates with them but they respond in English. So there is a wide understanding but when it comes to singing it you actually have to break down the words and teach them how to sing it in song.

E : *And if I say 'Creole' what does it bring to your mind? The first thing that comes to your mind in terms of words or images.*

D : I see a fusion and I do not see an English fusion (*rit*) I always see it French-based. I see it African based, I always see it from that avenue. You don't know, you're hitting a very delicate spot because one of the festivals I enjoy the most is the World Creole Music Festival in Dominica and I still think to this day that the festival I appreciated more before the Creole was extended to include reggae and other forms of English Creole. I just see it as French! I think that when you...when we speak of Creole... (*pause*) ok. We do not see our Creole as a patois, it's graduated to a Creole and we call it Creole. You know of any other language where it's called by the standard of the language? (*rit*)

E : *What do you mean?*

D : (*rit*) In other words, when we thought it wasn't quite...when we classified it as a dialect it was patois; we forgot the English patois and all of that, just patois. Now, we see it as a language and we call it Creole.

E : *Creole defining certain languages in general and Creole the specific language spoken here in the Dominica*

D : It's Creole! It comes from its origin! It's one large fusion of everything into one melting pot. For me, it has a lot of French and African together. Yes, it has that touch that the fusion has brought, there are one or two English words in there but...I just....maybe it's my uneducated way of things

E : *You feel like there's more emphasis on Creole as a definition more than "our" Creole? That it's more about a phenomenon happening in the Caribbean islands, in Polynesia and elsewhere…*

D : Yes! I mean I am very clear in my mind to what I consider Creole. Well, I did Spanish (*rit*) and you learn about the criollos and interesting again, this is Spanish, this is a Spanish Creole, that cannot be my creole! Well maybe it can be, but it is not at this point right where I am mentally, it's not at this point. And I think that by just broadening, yes there is Creole with a broad meaning that's a mix but then there is something unique about this French-based African-based Creole that is Dominican; that is so....that is marked by the level of the language. It doesn't have its own name! English is a language and we don't call it language we call it English! But Creole is something that has emerged....you see what I mean?

E : *So It's being called not by a specific name but by a definition of the whole process of the language forming and it's called the same thing regardless of the country.*

D : And then if it's called Creole and that is its name then that's ok but then it should not be extended, at least from my perspective, or at least from the unique perspectives of Dominicans when that is your Creole then how can everything else be your Creole? It cannot be. It could be Creole to somebody else but it shouldn't be ours. When you asked me that question I just went home to the World Creole Music Festival and I said "I understand if this is Creole, but is it *our* Creole?"

E : *What's your opinion on the teaching of Creole at primary schools in Dominica?*

D : I think that would be great. I think it's um it's necessary if they want to see the language continue um...as a pioneering school, as I said it's something that has come up, it has been discussed. It just hasn't taken root and we will look at it further because it's something I have been something that has already been forward to some of the staff on an individual level "*Miss would you mind teaching that?*" That kind of thing. It's just that it hasn't happened, but I think it would be important because I look at other trends in Dominica and I see change being brought about by one or two people. Just looking at the radio stations and broadcasting over the years, and how through the [...] people, before F. H, that guy from Point Michel, but before him Creole came over the airways. So if a small group of people, D. J, those people could make that change, I look at flute music in Dominica where almost every student in Dominica today has learnt to play flute from P. C, I look at the majority of [Piano] people have been taught by Mr C, although now his son is taking over, Mrs L, Mr A, and they have led to a new group of musicians who read and play these instruments. I look at...you notice a lot of music that's my passion (*rit*) so when you think of language I think of music. I look at what's his name Mr E.A and Fanta Pan and other groups around his time that are no longer around but from him, he continues to instruct and look at how many pan players have grown under his hand. And I think if we just start off one seed then it's going to grow, it's going to just take off. So it is something that I'm not going to put on the back burner. It's just that finance is just a major issue and that has been our obstacle in this particular matter.

E : *In terms of the Kokoy spoken by a small community is there a possibility of it being taught at the school?*

D : There's always a possibility. I think it would be to the advantage of every Dominican to learn to speak Kokoy but it is not widely accepted if you know what I mean (*rit*). How do I phrase that?... Think back a couple years ago there was a princess show and one of the contestants came from Marigot. So she presented her speech in Kokoy and because she used the same starting for quite a few lines, in English that would have been seen as emphasis, but very soon the crowd was saying it with her and laughing. Now it wasn't laughing jeering, but you could see it was laughing because it was different. And I still think that although there's the Kokoy program on the air, I may be wrong but I still think that because Kokoy is not as widely spoken as Creole that it has not yet received the status of Creole. It's not as accepted as an alternative form of communication, it's not widely accepted in that manner. I think in certain ways it is misunderstood as well and just as if we want people to really understand English very well we have to go back to the roots of words and where they come from, what is Latin, what is Greek, I think that for us to start appreciating our local languages, we need to know where they come from. And as long as Kokoy is just seen as related to the sing-song accent, it's related to Wesley and Marigot and Woodfordhill probably or where else, a few hundred people what's the point putting out? Unless we can see the channel, where did it come from? How were words broken down? Why is it in Marigot Wesley food is referred to as *vittle*? It's one of the oldest English

words you could find (*rit*) alright so where did this come from? Why did they cling to that sort of language? Why was it important to them? I think instead of just teaching the language if we teach the history of the language there might be a deeper appreciation for it. I can see more quickly parents accepting Creole being spoken here, in fact some of them have suggested it, than for me to say ok let's go learn Kokoy.

E : *So you think that Kokoy may be considered as concerning a small group of people and is not necessarily accepted as being a part of Dominica's history…*

D : yes, and in some ways also, and you can correct me if you think I'm wrong, I think Kokoy has a similar history to Creole in terms of being spoken in that although most people growing up in Marigot would be fluent in Kokoy, some of them could not speak it at home. So the whole thing about if you want to be internationally marketable, if you want to get a better job, you need to focus on English, the same thing that was spoken to the Creole people, same thing spoken to people who spoke Kokoy. So even within these communities where people grew up with it as their everyday language there were still limitations on how freely they could speak it.

E : *To go back to the French and Spanish teaching: do you have a curriculum that's established by the government and sent to the school for language teaching or do you have your own curriculum?*

D : We have our own curriculum. I think more work has been done in French than in Spanish from the government perspective but notice I use the word I *think*. For us, what we did, we got a model from what was put together for Jamaica for Spanish and we used it, it's not our backbone but we used it to make our own and from that we partnered the French.

E : *And have there been any directives from the government concerning language teaching in all primary schools?*

D : Not in my time...not in my time as principal, but I do know the pilot project where French was introduced into primary schools was before I became principal anyway. While I was still just a teacher I know that other teachers in the government schools were doing this primary program so I know that at least in terms of bringing our primary school children to the foreign language earlier than before they get to first form that has been the idea of the government for years now. I'm going back at least 12 years now, even before I went to study, it has been if I remember correctly...just working from memory here which might not be very good but yeah. Mrs C who is now focal person in the program with the ministry of education at the time she was teaching at the G secondary and I think she used to go to the G primary to do the pilot program if I'm not mistaken. We're friends, we go back for a long way.

Fin de l'entretien

Annexe 9 : Questionnaire de la coordinatrice du Programme de formation des enseignants du français à l'école primaire à la Dominique

*Questionnaire administré via courriel à Charlene White-Christian (***C. W-C)***, coordinatrice du programme de formation de français pour les enseignants du premier degré à la Dominique. Questionnaire a été envoyé le 11 août 2013, et retourné le 05 septembre 2013.*

1. *What exactly is the Primary School French Program and when was it first implemented?*
C. W-C: French is taught in 53 out of 60 Primary schools around the island. It is a program that was first introduced in 1993 funded by the Ambassade de France. This program was introduced to enable Dominican primary school in a Francophone country to have full benefits of the French language. The program is done in most schools from grades 3 to 6 and is an introductory program which prepares students for secondary school French.

2. *What are the main objectives of the program?*
C. W-C: To allow for cultural appreciation and inter-cultural skills, develop attitudes and values and development of linguistic resources and skill for modern language proficiency among primary school students.

3. *Who are the main coordinators and collaborators of the program?*
C. W-C: The Ministry of Education is responsible like all other curriculum matters. The program is supervised myself as Modern Languages Coordinator within the Ministry of Education.

4. *How and where are the teachers trained?*
C. W-C: Teachers have been trained locally at the State College and also through funded activities with UAG and INTERREG

5. *Do the teachers receive accreditation on completion of the program?*
C. W-C: Yes they do and sit the TCF examinations as well as obtain associate degrees offered by the teachers' training college.

6. *Are there any statistics available for the program? (number of trained teachers since the implementation of the program; number of teachers presently in training; number of schools presently teaching French etc.)*
C. C-W: 63 primary teachers were trained under the INTERREG program. 51 schools teaching French

7. *Are there any formal language policies regarding the teaching of French at primary schools in Dominica? If so are these available to the schools?*
C. W-C: No

8. *Is there a French curriculum given by the ministry of education to the schools?*
C. W-C: Yes there is a national curriculum guide for grades K to 6.

9. *Are there any plans of expanding this program to include pre-schools?*
C. W-C: Not from the ministry's stand point.

10. *What is your role with relation to this program and to the teaching of French in Dominica?*
C. W-C: Coordinate the entire program.

Annexe 10 : Retranscriptions d'extrais de vidéos de l'atelier bilingue périscolaire

Extrait n°1. Vidéo du 20 février 2013
Vidéo n° 1/3 Heure : 13h45

C'est l'heure du repos de l'après-midi. Les enfants E1 et E2 jouent avec deux autres enfants. E1 et E2 jouent à la cuisine et préparent à manger pour les deux autres enfants qui jouent les rôles d'une mère et son enfant. La mère donne à manger à son 'bébé'. Nous nous approchons pour observer le jeu de plus près et elles nous incluent tout de suite nous donnant spontanément le rôle d'une cliente venue manger au restaurant. En suivant le jeu, nous constatons une évolution dans l'élaboration du jeu : les rôles se changent (la maman devient bébé et le chef devient cliente et maman, le bébé devient sœur etc.). Notre rôle à nous change aussi parfois par les enfants, parfois par nous-même. Les interactions se passent en français et en anglais de manière spontanée. Certaines interactions en anglais sont guidées par notre intervention (nous proposons par exemple une histoire, un autre jeu). L'échange est libre, nous prenons le rôle d'acteur du jeu et nous suivons plus ou moins la volonté des enfants. Nous observons les enfants pendant une dizaine de minutes avant de nous joindre à elles.

Age de l'enfant E1 : 5 :11
Age de l'enfant E2 : 5 :8
Age des autres enfants : 5 ans (E3) et 6 ans (E4)

Z : hello (*s'approche et s'assieds sur un banc*)
E1 : alors Zephrine je fais le .. What would you like ? Alors ça c'est le
E2 : [good morning][410]
Z : hi, good morning
E2 : good morning
Z : [well it's] afternoon so good afternoon
E2 : good afternoon
Z : good afternoon
E2 : what would you like ? (*tient la tige d'une feuille contre une autre feuille dans la main pour mimer l'écriture de la commande*)
Z : what would I like ? Hmm…well…it depends.
E1 : il faut savoir qu'est-ce qu'on a !
Z : yes. What do you have ?
E2 : we have lentils, rice, fish, ehm….duck (*liste en montrant sur ses doigts*)
Z : you have duck ? (*feignant la surprise*)
E2 : yes (*pause comme pour réfléchir et se parle tout bas*) Fish…lentils…(*puis plus fort*) du gratin de christophine
E1 : oui du gratin de christophine
Z : you have a christophine pie hmm that sounds good!
E1 : et aussi on a des <u>*lentils*</u>[411]
E2 : alors qu'est-ce que tu veux manger ?
…(*cahut de la maman qui donne une fessée à son bébé. Elles viennent ensuite au restaurant*)
Z : ok who is the chef ?
E2 : c'est moi
Z : you're the chef ?

[410] [] désigne une superposition des énoncés entre deux ou plusieurs personnes
[411] Prononciation du mot en anglais. Les mots soulignés montre

E2 : (hochement de la tête)
Z : ok, I would like um…I would like some fish…
E1 : yes
Z : with pasta and
E2 : [pasta]…(*répète la commande en écrivant sur sa feuille*)
Z : salad. What kind of salad do you have ?
E2 : euhh…
E1 : [um..]
E2 : salad tomato
E1 : tomato salad
Z : you have tomato salad ?
E1 : yes
E2 : [non] on n'a plus
Z : do you have tomato salad ? Or you have no tomato salad ?
E2 : on a tomato salad avec euh….*bate* !
E1 : beets !
Z : beets ?
E1 : yes
E2 : [yes]
E1 : beets aussi
Z : hmm….
E2 : y a aussi…
E3 : qu'est-ce que tu veux manger
E2 : non
Z : ok, can I have some tomato salad ? And do you have any carrots
E1 et E2 : yes
Z : ok I would like some carrots and tomatoes with beets
E2 : ok
Z : with pasta and fish
E2 : ok (*se retourne vers les autres dans la 'cuisine et donne la commande*). Pasta and fish
E1 : (*s'adresse à Z*) là je suis en train de faire le repas. Tu veux de la sauce
Z : Yes I'd like some sauce please
E4 : la sauce ? voilà
E3 : non, non, n'importe quoi elle n'a pas commandé de sauce. On n'a pas de sauce nous on n'a pas de sauce
E1 : il y a un pot de sauce
E4 : mais attention ! attention au repas !
E3 : Madame excusez-moi madame est-ce que vous voulez un p'tit peu de chantilly ?
Z : no because I'm going to have pasta.
E3 : d'accord
Z : I can't have pasta with chantilly
E1 : y a aussi du poulet
Z : no, no I don't want chicken. I want fish and pasta
E1 : et le fish voilà !
E2 : je mets un peu de sauce
E1 : mais c'est pas encore prêt !
Z : ok ! Is my lunch ready ?
E4 : yes

E2 : tiens (*elle donne à Z une feuille remplie de petits bouts de feuilles déchirées qui tiennent lieu du repas. Une tige est incluse en guise de fourchette*)
Z : oooh ! And that's my fork ?
E2 : yes. On a de la moutarde
Z : some mustard ?
E2 : yes
Z : hmm…
E2 : on a ketchup ou moutarde
Z : hmm…some ketchup please
E2 : yes. (*retourne vers la cuisine*)
E1 : voilà la monnaie, voilà la monnaie
E2 : (*donne la 'moutarde' à Z*)
Z : thank you
E1 : and here your *monnaie.* Here your *monnaie.* On a aussi --- (*fin de phrase inaudible*)
Z : you have what ?
E1 : crocodile[412]
Z : you have what ?
E1 : crocodile
Z : you have crocodile !
E1 : yes. C'est elle qui a péché (*désigne E3*)
Z : you caught the crocodile ?!
E3 : yes
Z : wow ! you are strong !
E2 : on a réussit à attraper un crocodile[413] et on a mis dans notre voiture
Z : you put it where ?
E2 : dans la voiture et --
Z : [in the car!]
E2 : yes. (*pause*) Et puis on l'a déposé sur notre table et on l'a découpé en deux (*le récit est ponctué de gestes très expressifs : les mains qui attrapent le crocodile, les bras qui serrent le corps et qui pousse le crocodile dans la voiture, les mains qui s'agitent en mouvements rapides mimant le découpage du crocodile. Elle monte trois doigts*)
Z : you cut it in how many pieces ? in three ?
E2 : yes
Z : you cut it in three ? or in two ? (*fait semblant d'être confuse. Montre les doigts en parlant*)
E2 : (*ouvre ses deux mains et montre tous ses doigts. Elle fait un mouvement rapide de va et vient avec ses mais vers moi pour montrer le nombre*)
Z : in…
E2 : ça veut dire *ten*
Z : ten pieces ! wow !
E4 : on a pris des flèches après on a tiré et on a pris le crocodile
Z : wow ! So what do you have ? What are you selling the crocodile with ?
E1 : umm….
Z : crocodile with salad ? Crocodile with fries ? Crocodile with ---
E1 : [crocodile with]

[412] prononciation du mot en anglais */kra:kədaıl/*
[413] prononciation du mot en français /kʀɔkɔdil/

Z : [a crocodile pizza ?]
E1 : non ! crocodile with…crocodile with sauce
Z : just crocodile with sauce ? There are no fries ? Or rice or ---
E1 : il y a rice
Z : there's rice ?
E1 : yes, crocodile and rice
Z : crocodile and rice ? ok well I'll have some crocodile and rice
E1 : ok. Mais elle veut du riz avec un bout de crocodile ! (*parle sur un ton exaspéré aux enfants E2 et E3 qui lisent ensemble un livre. Elles vont toutes les trois dans la 'cuisine' pour préparer le repas*)
E4 : my name is S--- et je suis le baby
Z : who's the baby ? You're the baby ?
E4 : oui
Z : (*rit*) where's your mommy ? Who's your mommy ?
E4 : (*montre du doigt E2*)
Z : *E2* is your mommy ?
E4 : Yes
Z : and where's your daddy ?
E4 : (*montre du doigt l'enfant E1*)
Z : *E1* is your daddy ?
E1 : yes moi je suis le papa
Z : and who are you ? (*à E3*)
E3 : c'est quoi ? (*montre l'image dans un livre*)
Z : it's a gorilla
E3 : eh ben voilà un gorilla (*va vers les trois autres qui sont dans le coin cuisine*)
Z : I want a gorilla to hug
E1 : O--- va préparer ---
Z : (*rit*) no not to eat. To hug. Like this (*met les bras autour de l'enfant E1 qui est venue s'asseoir à côté d'elle*) a hug
E2 : moi je vais te raconter une histoire (*ouvre un livre*)
Z : oh you're going to read me a story ?
E1 : yes
Z : oh I have a book. Do you want to see the book ? You want to see the story ? (*se lève et cherche un livre dans placard*) It's a book that ---
E3 : Zephrine est-ce qu'on peut prendre ça s'il te plaît ?
Z : *E2* do you know this one ? (*montre un livre à l'enfant E2*)
E3 : [est-ce qu'on peut prendre ça ?]
Z : no we're not going to take this now because *E2*--- is going to read this book for us. Can you read this book for me ?
E2 : non (*revient du placard avec sa main et l'avant bras dans la marionnette d'un crocodile*)
Z : non ?
E2 : yes (*rit. Elle s'assied à côté de Z et dépose la marionnette sur la table derrière elles.*)
Z : *E2* is going to read a book for us
E2 : Happy birthday !
Z : Happy birthday ? Oh nice ! You saw the word happy ! It's happy…
E1 : alphabet ! (*prononciation en français :* /alfabɛ/)
Z : t ! (*met l'accent sur le son en fin de mot*)

E1 : alphabet (*prononciation en anglais :* /ˈælfəbet/) Zephrine c'est l'anniversaire du bébé
Z : it's the baby's birthday
E2 : [a big a] (prononciation : /ə bɪg a/)
Z : big a (son : /eɪ/)
E2 : big a (/eɪ/) and
Z : little a
E2 : little a
E3 : I am the crocodile (*affectionne une grosse voix avec la marionnette du crocodile sur son bras*) I am the crocodile ! miam miam miam miam it's daylicious miam (*s'approche et tente de mordre la tête de Z avec la marionnette. Elle veut dire delicious. Le crocodile croque la tête de E2 qui rit*)
Z : it's delicious ?
E3 : yes ! I want to eat you ! I want to eat you
Z : you want to eat the book ?
E3 : yes
Z : look eat *E2*'s hair ! Eat *E2*'s hair ! (*Z tien des nattes de E2. le crocodile croque les cheveux de E2 qui crie, se lève et court avec l'enfant E3 qui la poursuit. E3 revient et croque la tête de Z avec le crocodile.*) Aaaaah !! My hat ! My hat ! Ow ! My arm !
E2 : laisse Zephrine tranquille, le crocodile ! (*attrape E3 et l'encercle dans ses bras*)
Z : I am going to take Mister Crocodile !
E3 : non !
Z : yes ! Give me Mister Crocodile (*ça donne lieu à un jeu de tire entre moi et l'enfant E3. Z emporte la partie avec l'aide de E2 qui tire sur les bras de E3. Elles tombent par terre dans un éclat de rire. Z prend la marionnette et la met sur son bras. Z la fait 'parler' avec une grosse voix*) Hello ! My name is Mister Crocodile
E2 : how are you ?
Z : oh I'm fine thank you ! And you ? How are you ?
E2 : I'm fine
E3 : (*tire sur la marionnette et la tape*)
E2 : I'm hungry. I eat…you are hungry ?
Z : oh yes ! I am veeery hungry !
E2 : alors je vais te lire une histoire (*prend un livre sur le tapis là où jouent les enfants E1 et E4*)
Z : you're going to read me a story ? (*toujours avec la voix du crocodile*)
E2 : yes
Z : can I have this book ?
E2 : yes
Z : look *E2* is going to read a book for Mister Crocodile !
E2 : happy…happy alphabet (*a repris le même livre*)
Z : excellent !
E2 : a big a , a little a (*prononciation en anglais cette fois-ci :* /ə bɪg eɪ/ /ə ˈlɪtl̩ eɪ/)
Z : an airplane
E2 : an airplane
Z : to fly !
E2 : to fly
Z : *E1* come read the story with us. How about if we sit together so we can read the story ?
E1 : j'ai un bon p'tit livre

Z : ok we're going to share the book. Come *E2*--- (*les enfants se mettent sur le tapis*)
E1 : alors c'est moi qui va dire
Z : alors, this is a story about a birthday party. Give me Mister Crocodile *E2*. Are you Mister Crocodile ?
E2 : yes
Z : ok you're Mister Crocodile but no nonsense ok ? *E3* come closer. You're too far. Ok *E1* (*demande à E1 de commencer*)
E1 : big A, little A, an airplane to…fly
Z : excellent ! High five ! (*frapper dans la main 'top la'*) An airplane to fly. Who's in the airplane ?
E1 : c'est quoi encore ? C'est quoi encore ? (*Se tape le front de la main*)
Z : it's an armadillo !
E1 : an armadillo c'est pas un caiman
Z : no. It does look like a crocodile
E1 : ça ressembe à un crocodile mais ils n'ont pas les mêmes oreilles
Z : yes. *E2* ?
E2 : a big B, a little E
Z : a little E ?!
E2 : (*rit*) à little B
Z : a balloon
E2 : so…
Z : (*lève le bras au-dessus de la tête*)
E1 : high !
E4 : me ! me ! (*elles lèvent toutes la main pour lire cette page*)
Z : yes E4
E1 : big C, little C
E4 : big C, little C...
Z : a…c-a-a-a-ke…but…why ? A cake, but why ? Why is there a cake ?
E1 : avec des décorations
Z : why is there a cake ? Pourquoi ? Why ? Why is there a cake ?
E1 : parce que c'est l'anniversaire de…de…
Z : because it's somebody's
E1 : it's somebody's
E2 : [happy birthday]
Z : because it's somebody's birthday
E1 : c'est le cat. Le cat
Z : it's the cat's birthday ?
Tous : yes !
E1 : happy birthday to you the cat ! Happy birthday to you the cat ! (*chante et les autres commencent à chanter aussi*)
E2 : happy birthday to you Zephrine, happy birthday to you Zephrine, Happy birthday to you Zephrine !
E3 : eh non non c'est pas ça
Z : but it's not my birthday
E2 : tell us how old are you Zephrine, tell us how old---
E3 : [happy birthday J---] (*nomme une autre enfant qui n'est pas dans la salle*)

Z : happy birthday to J--- ? oh yes it's J---'s birthday today, that's true. Please sit everyone. Ok I'm going to do this one. Big D, little D, a dinosaur to ride. Who's riding the dinosaur ?

E1 : a duck !

Z : a duck. *E3* would you like to do this one ?

E3 : yes. Big E, little E a…

Z : an egg to hide

E1 : il se cache, il se cache (*couvre sa tête de ses mains*)

E3 : je refais. Je refais

Z : ok

E3 : little E

Z : there's a big one first

E1 : big E little E !

E3 : big E, little E, an big

E1 : an egg !

E3 : an egg…to (prononcé /tOu/)

Z : to… (/tu:/)

E3 : to ot

Z : hide

E3 : to hide

E1 : allez moi je veux faire

Z : I'm going to do the F. Big F, little F, a fairy princess…oh no there's no princess…a fairy with magic wishes… Ting ting ting ting ting ! (*agite la main comme si c'est une baguette magique*) and fishes !

E1 : je te transforme en crapaud ! a frog !

Z : me ?!

E1 : yes !

Z : you're going to turn me into a frog ?!

E1 : no…a queen ! A queen

Z : awww ! Thank you E1---

E1 : and you're a frog ! (*pointe sa baguette magique – son doigt – sur E4*)

Z : and you're a frog, E4--- ! (*rit*)

E1 : a cat (*à E3 qui commence à miauler*). A dog (*à E2*). And me…elephant (*met le doigt sur sa poitrine*)

Z : you're an elephant ?

E1 : (*colle son bras contre son visage pour imiter la trompe de l'éléphant et imite le barrissement de l'animal*)

Z : so I'm a queen, you're an elephant, you're a cat, and you're a frog ? And you're a… ? (*à E2*)

E1 : a dog

Ce jeu change et devient le jeu du téléphone ou « gossip » en anglais. Une personne dit un secret à une autre qui le répète à son tour à l'oreille de son voisin. Lorsque le secret est dit à la dernière personne de la chaine, chaque personne raconte à haute voix ce qu'elle a entendu en partant de la dernière personne qui a reçu le secret. C'est un jeu qui provoque toujours des rires car la phrase dite par la première personne se trouve transformée au point où parfois elle ne ressemble plus du tout au secret initial !

Vidéo n° 3/3 Heure : 14h27

La scène du jeu change encore une fois. Nous sommes au restaurant et je suis chef et serveuse. L'enfant *E2* est une cliente avec ses trois enfants *E1*, *E3* et *E4*. L'enfant *E4* est très remuant et ne reste pas en place. Je suis 'au restaurant' (à une table) lorsque la 'famille' rentre. Elles sont toutes habillées avec des vêtements de la boîte à déguisement et portent aussi des talons.

Z : hi, good morning. You can have a seat over there
E2 : Good morning
Z : hi
E1 : good morning
Z : well it's afternoon time
E2 : good afternoon
Z : good afternoon
E1 : tiens. Un cadeau
Z : really ?
E1 : yes
Z : wow. Thank you very much ! A present for me ! Very kind of you. Whose baby is that ? Where's the mommy ?
E2 : moi
Z : she's your baby ?
E2 : yes
Z : you have three children ?
E2 : yes
Z : a big girl and two little girls (*E3 quitte la table*). Ok what would you like to eat ?
E1 : and what would you like ?
E2 : [qu'est-ce que tu as ?]
Z : what do I have ?
E1 : yes qu'est-ce que tu as
E2 : what would you like ?
Z : what <u>do</u> I have ?
E1 et E2 : what do I have (*répètent à l'unisson*)
Z : what do <u>you</u> have or what do <u>I</u> have ? (*l'accent mis sur le sujet*)
E1 : what do <u>you</u> have ?
E3 : (*revient à table et me donne un bol de feuilles sèches et le crocodile*) et voilà le crocodile (*prononcé* /krɑːkədaɪl/)
E1 : le crocodile qui dit chut (*prononcé* /krɑːkədaɪl/)
Z : we have um…on the menu there's chicken with rice, chicken with fries, chicken with salad, there's duck
E1 : [yes duck]
Z : there's fish, lentils, pasta, take your foot off the table please (à *E4*)
E1 : oh le bébé ! On ne met pas ses pieds sur la table !
Z : hello ?!
E1 : yes
Z : there's pizza,
E1 : oui la pizza. Oui la pizza (*E3 quitte la table*)
Z : and there's…..huh ? Elephant ?
E1 : elephant ?

Z : there's elephant on the menu !
E1 : mais c'est pas ça qu'on veut
Z : you don't want elephant. Ok what would you like ?
E2 : um…a chicken salad and…and…(*réfléchit sur le choix*) rice
Z : chicken salad and rice ? ok (*note la commande*)
E2 : with salad
Z : with salad. Ok what kind of salad would you like ?
E2 : tomato
E1 : [I'd like pizza]
Z : hmm
E1 : and fromage
Z : cheese pizza ?
E1 : (*hochement rapide de la tête*)
Z : ok cheese pizza
E1 : c'est tout
Z : that's it ? You don't want any salad or---
E2 : [moi je veux à boire]
E1 : moi je veux un p'tit thé
Z : you want some tea ?
E1 : yes
Z : ok
E2 : vous n'avez pas un apéritif ?
Z : oula ! you all are very demanding hein ! ok I have vanilla tea
E1 : [yes]
Z : and I have mint tea
E4 : mint tea ?
E1 : [mint tea]
Z : mint ?
E1 : yes
Z : ok. Um..or there's green tea too
E1 : green tea too…(*secoue la tête*)
Z : green tea and mint
E1 : mint
E2 : [mint]
E4 : [mint]
Z : what would you like ? (*à E2*) Would you like some tea too ?
E2 : yes
Z : what tea would you like ?
E2 : m<u>e</u>nt tea[414]
Z : mint ?
E2 : yes
E4 : mint
Z : what would you like to eat ? (*à E4*)
E4 : mint
Z : you want mint tea ?
E4 : (*hochement de la tête : oui*)

[414] Le mot est prononcé *ment* comme une fusion du mot *menthe* en français et *mint* en anglais

Z : would you like some milk instead ?
E : (*secoue la tête*) mint tea
Z : (*à E2*) Madame should I take some milk for your baby ?
E2 : yes (*l'enfant E3 revient à table*)
E4 : (*secoue la tête*)
Z : but your mommy said milk (*à l'enfant E4 qui joue le role du bébé*)
E4 : non
Z : Madame ? Madame ? (*à E2 la maman*) Your baby doesn't want any milk
E2 : tu veux quoi ? Tu veux pas à manger ? (*parle au bébé (E4)*)
E4 : mais oui
Z : it's tea
E2 : tu veux du thé à la menthe ? Mais non ne lui mets pas ça ! (*à l'enfant E3 qui tente d'enfiler une chemise sur la tête de l'enfant E4*) E--- ne lui mets pas ça. Je vais lui mettre
Z : Madame ? Madame ! I need to go to the kitchen ! Hello ? Can you please sit so I can take your order ? Madame ? (*Elles sont toutes debout en train de mettre d'autres vêtements par dessus ceux qu'elles portent déjà*)
E2 : yes ?
Z : your children…(*montre du doigt E1 et E4 qui s'habillent et E3 qui marche dans la salle*)
E2 : E--- !! (*elle appelle E3 avec une voix forte et autoritaire*)
E4 : je mets mes chauss----
E2 : tu reviens ! Tout de suite !!
E3 : mais maman j'ai oublié quelque---
E2 : [ben t'iras pas à la mer] tant pis pour toi !
Z : well I'm going. I know she said chicken and rice with salad (*à E2*). Tomato and beet salad and green tea. Pizza with mint tea (*à E1*). And no food for you ? (*à E4*)
E4 : pizza and mint tea
Z : pizza and mint tea (*je note sur mon calepin*). And Madame your daughter ? (*je pointe vers E3 qui est de l'autre côté de la salle*)
E2 : E--- !! Tu reviens pour la dernière fois !
E3 : j'arrive maman !
Z : I'm going to the kitchen. If I leave and she doesn't order she will have no food
E2 : (*hochement de la tête*) yes yes, elle aura pas à manger
Z : there will be no lunch for her
E1 : non elle n'aura pas à manger
E3 : (*revient vers la table*)
E2 : tu reviens tout de suite et tu t'assieds !
E1 : sinon tu n'auras pas à manger
E2 : je vais te donner dans mon repas (*E3 s'assied à côté de E2*)
Z : what would you like to eat ?
E3 : um…ice cream
E1 : y a pas ?
Z : ice cream ? Well first you need to order some lunch
E1 : y a pas ! Le dessert c'est pour après !
Z : you can have chicken with salad or rice or fries or you can have pizza
E3 : salad
Z : salad ?

E3 : yes. And pizza
Z : and pizza. What kind of pizza? We have chicken pizza, fish pizza
E1 : moi j'ai déjà
Z : excuse me Madame but I am speaking to the child ! (*à E1*)
E2 : tu n'écoute pas ! (*à E1*)
Z : what salad would you like ? (*à E3*) We have tomato, beet, carrot, and lettuce
E3 : lettuce
Z : lettuce salad ? Just lettuce ? With a little bit of vinaigrette ?
E3 : yes
Z : ok. I'll be right back (*part à la cuisine*)
E2 : bon ! Vous restez sage ! (*parle très fort*) Alors qu'est-ce que vous avez compris ? Un, E3 n'y va pas, je lui parle tout le temps, elle n'écoute pas. Deux, elle y va, elle y va et j'y vais (*désigne à tour de rôle E1, E4 et elle-même. Z revient avec le 'repas'*).
Z : ok. One cheese pizza (*met la feuille devant E3*)
E1 : moi je veux pas cheese pizza
Z : with some salad
E1 : moi je veux la même chose que ma petite sœur
Z : a cheese pizza
E1 : [a cheese pizza with salad]
Z : but you didn't ask me for any salad. I said do you want salad and you said no.
E4 : I'm finish (*pousse son 'assiette vers Z*)
E1 : dejà ?!
Z : with mint tea. Here you go
E1 : thank you
Z : one chicken and rice with mint tea (*à E1*) and one pizza with mint tea. Ok have you finished eating ?
E1 : moi j'ai déjà fini
Z : how is your meal ? Is it good
E1 : delicious
E2 : it's good (*montre le pouce vers le haut avec le poing fermé*). Vous êtes un bon chef Madame.
Z : I'm a good chef ?
E2 : yes
Z : thank you very much. I'm happy that you enjoyed it. What would you like for dessert ?
E1 : Zephrine what would you like for dessert ? Euh…qu'est-ce que tu as ?
Z : What <u>*do*</u> I have for dessert
E1 : what do I have for dessert
Z : what do <u>*you*</u> have ? Or what do <u>*I*</u> have ?
E1 : what do…I…have for dessert (*le ton est hésitant et interrogatif*)
Z : what do <u>*I*</u> have (*se désigne*) or what do <u>*you*</u> have ? (*désigne E1*)
E1 : what do <u>*you*</u> have for dessert !
Z : um…for dessert we have um…Madam no ! (*à E3 part à une autre table*)
E2 : E--- !!
Z : that is somebody else's table ! You sit at the table with your mommy !
E1 : y a des gens qui sont en train de manger !
Z : but of course ! That is somebody else's table !
E2 : y a des gens qui sont en train de manger tu leur empêche---

Z : Madam ! Keep your child at your table !
E2 : tu te mets là ! Tout de suite ! (*met sa main sur la chaise à côté de la sienne et ordonne à E3 de s'asseoir*)
Z : alors…for dessert…
E2 : [ne bouge plus ! Bon !] (*gronde son enfant*)
Z : we have ice cream. We have mango, carambola, vanilla, caramel, chocolate
E1 : ice cream
Z : what flavour would you like ?
E1 : ca---
Z : caramel ? chocolate ? raspberry ?
E1 : caramel
Z : ok one caramel. And what would you like ? (à E4)
E4 : caramel
E1 : two caramel. Two caramel ice cream
E2 : [je veux pas de dessert]
Z : you don't want dessert ? would you like something else ? Some coffee ? Tea ? A glass of water ?
E2 : tea
E1 : [et un p'tit peu d'eau]
Z : and a little bit of water ?
E1 : oui
Z : and what would you like ? (*à E4*)
E4 : chocolate and vanilla
Z : ok. So one chocolate vanilla ice cream, one caramel caramel ice cream with water, one cup of tea…and what would you like ? (*à E3*)
E3 : strawberry
Z : strawberry ice cream ?
E3 : yes
Z : that's it ? ok I'll be right back (*part à la cuisine*)
E1 : moi je suis déjà en maillot
E2 : je suis déjà en maillot pour aller à la plage. Prends l'argent (*déchire une feuille morte sur la table*)
Z : ok ! I have one strawberry ice cream, a cup of tea..(*distribue le dessert*)
E2 : [no]…ah thank you (*boit le 'thé' avec une forte aspiration*)
Z : chocolate and vanilla ice cream…and um…one caramel ice cream
E1 : thank you ! hmmm (*fait semblant de manger sa 'glace*)
Z : and a glass of water
E3 : I'm finish I'm finish…finish (*tend sa feuille*)
E1 : moi aussi I'm finish
Z : was it good ?
E1 : yes is is good
Z : it was good ?
E1 : [moi j'attache ma jupe]
Z : ok everybody's finished ? Would you like anything else ?
E2 : [money ? The money ?]
Z : You're good ? would you like anything else to eat ? To drink ?
E3 : no, no
E2 : no

E1 : moi je peux aller boire de l'eau dans le robinet madame ?
Z : sorry ?
E1 : je peux aller boire de l'eau dans le robinet ?
Z : you want to go drink some water from the pipe ?
E1 : yes
Z : yes then you can go
E1 : thank you
Z : um…that will be fifteen euros
E2 : fifteen
Z : yes fifteen. Ten, eleven, twelve, thirteen, fourteen, fifteen
E2 : (*tend sa main remplie de bouts de feuille sèche*)
Z : you will have to count it. We have to count it to see if everything is there
E2 : donne moi l'argent (*à E3*)
Z : one…two…three…four…(*commence à compter 'l'argent' dans sa main puis le dépose sur la table*) Count the money for me please because I don't have time to count it
E2 : un, deux,
Z : [one, two, three, four..] wait, wait, wait, wait ! I want all my money ! Alors count it for me please. One,
E2 : two, three, four, five, six, seven, eight ooh ! (*'l'argent' s'envole avec une coup de vent*)
Z : oh ! (attrape les bouts éclatés sur la table) Nine,
E2 : ten, eleven, twelve…
E1 : twelve, thirteen…
E2 : thirteen…
Z : fourteen
E2 : fourteen…*five*teen
Z : fifteen
E2 : fifteen
Z : thank you very much
E2 : y a pas de quoi
Z : thank you ! Have a good day !
E1 : have a good day (E3, E4, et E1 partent de la table)
E2 : [vous attendez !]
Z : [goodbye]
E2 : [on attend ! On attend et on attend ! qu'est ce que vous êtes pressées aujourd'hui ! Moi je vous amène pas à la mer !]
Z : ok people, we're going to go back inside so take off your clothes
E3 : oh no !
Z : put the clothes back in the box
E1 : [cet après midi on---]
E4 : [on peut rejouer ?]
E3 : [cet après midi---]
fin

Extrait n°2. Vidéo du 23 octobre 2013. Vidéo n° 1/1 Heure : 9h26

Le matin. Jeux libres avant le bain de langage. Les enfants décident de se déguiser et de faire un défilé de mode. Je me prête au jeu en tant que présentatrice. Je décris les vêtements portés par les enfants et leur pose quelques questions sur eux-mêmes. Le défilé se déroule au milieu des activités libres des autres enfants en présence de trois autres animateurs. Un des animateurs que nous nommons *A1* participe au défilé en tant que commentateur.

Age de l'enfant E1 : 6 :7
Age de l'enfant E2 : 6 :4
Z : étudiante-chercheure

Z : Contestant number 3 is wearing a green shirt with lovely shorts, striped shorts and oh my god ! Those shoes are to die for ! (*l'enfant E2 marche portant des talons verts, un haut vert et un short rayé avec un gros sac à main rose*)
A1 : and a pink bag !
Z : [and a pink bag !] Is that crocodile ?
E2 : yes
Z : oh my god ! Go on, go on
E2 : (*marche en souriant*)
Z : and stop ! (*court vers elle en tenant un feutre en guise de microphone. Tend le 'microphone vers la son visage*) What's your name ?
E2 : my name is O----
Z : and how old are you --- ?
E2 : …
Z : are you five ? are you six ?
E2 : I'm six
Z : ok and where do you live ? Do you live in Trois Ilets or in Rivière Salée…
E2 : I live in Morne X
Z : morne where ?
E2 : Morne X
Z : aah ! is that in Rivière Salée ?
E2 : non
Z : is it in Diamant ?
E2 : yes
Z : ooh so O--- lives in Diamant ! And do you like it in Diamant ?
E2 : yes
Z : do you go to the sea to swim ?
E2 : yes
Z : excellent ! Thank you O--- ! Very good !
(…)
Z : (*l'enfant E1 marche sur le 'podium'*) contestant number five is wearing that oh-so-nineties look with a jean jacket and jeans to go with it and green heels ! Excellent choice ! And what's your name ? (je tends le 'micro')
E1 : my name is M---
Z : and how old are you, M--- ?
E2 : [my name is O---]
E1 : six years old

Z : you're six years old ! And what class are you in ?
E1 : CE1 C (*elle le dit en français*)
Z : that means that there's a CE1 A and a CE1 B but you are in CE1 C
E2 : moi c'est CP B
Z : excuse me (*à l'enfant E2*)
E2 : excuse me (*répète sur un ton moqueur*)
Z : can I speak ?
E2 : can I speak ? (*elle rit*) alors du rouge à lèvre (*elle applique avec un crayon sur les lèvres de l'enfant E1*)
Z : excuse me Madame ! (*E2 rit et part*) Where do you live ? (*à l'enfant E1*)
E1 : I live in Rivière Salée
Z : ok, and do you like living in Rivière Salée ?
E1 : yes
Z : and do you have any brothers or sisters ?
E1 : yes
Z : how many brothers and sisters do you have ?
E1 : ….
Z : do you have a sister ?
E1 : yes
Z : you have a sister ? (ton surpris)
E1 : yes
Z : what's your sister's name ?
E1 : O---
Z : oh and what's your brother's name ?
E1 : N---
Z : I see. And how old is your brother ?
E1 : two years old
Z : he's two years old ! ok ! Nice to meet you M--- !
E1 : thank you (*elle part*)

Annexe 11 : Photographies du Stage linguistique EMILE 2013 de l'atelier bilingue périscolaire

Les images qui suivent sont un aperçu d'une activité qui était faite dans le cadre de l'atelier bilingue anglais-français. Il s'agit du CLIL CAMP ou Stage linguistique EMILE qui a eu lieu en juillet 2013. Quarante enfants ont participé aux différentes activités du stage qui incluaient un atelier cuisine, un atelier de danse, un atelier de théâtre et un atelier de sport. Cette activité s'iscrivait dans un projet de coopération régionale. Dans les deux premières images, Mervin Thomas, coach national de l'équipe junior de cricket de la Dominique initie les enfants à ce sport typiquement anglaise. Chaque enfant travaille en individuel avec le coach. Il est en interaction avec une personne qui parle la langue qu'il apprend. Il apprend dans une situation authentique, les contenus et le contexte ont un sens pour lui. L'apprentissage est favorisé par TPR : l'enfant apprend par le mouvement.





L'action dans l'immédiat s'inscrit dans un projet global composé de plusieurs sous-objectifs. Après deux jours d'initiation au cricket, les enfants jouent un match de cricket sur un terrain de jeu de la commune. Ils joueront pas la suite, un match à l'intention des parents



Annexe 12 : Évaluations niveau A1 en anglais pour l'étude de cas des enfants E1 et E2 de l'atelier bilingue

Exercice à l'oral pour les enfants E1 et E2. Travail en binôme.

PALIER 2. COMPETENCE 2 LA PRATIQUE D'UNE LANGUE VIVANTE ETRANGERE

Le niveau requis au palier 2 pour la pratique d'une langue étrangère est celui du niveau A1 du cadre européen commun de référence pour les langues

Exercice 2 Réagir et dialoguer : *Répondre à des questions et en poser (sujets familiers et besoins immédiats).*

Consigne : Observe les cartes. Par deux, à tour de rôle, vous allez vous poser des questions et y répondre. Chacun posera 6 questions et donnera 6 réponses. Nous allons observer tous ensemble les cartes pour trouver les questions possibles en français tout d'abord.

E2	Z	E1
The girl is…. How do you say « où sont les filles où sont les garçons ? »	Where ?	
2a1.Where is the boy and where is the girl ?		**2b1.** The girl is to the left and the boy to the right Allez à toi. **2a1.** How old are you ? (rit)
I'm		[I have]
I have six years old		
	Je n'ai pas entendu la question que tu as posé, pardon	J'ai dit how old are you
2b1. I am six years old. The…the…the comment on appelle ça		Dis en français
How do you say la semaine prochaine ?		Le 18 juin ? ah mais
[tais-toi !]	Next week	
Next week is my birthday. I'm 7 years old	I will be	
I will be seven years old		Comme moi. Tu auras 7 ans
	Whose turn is it to ask the question	
Alors…		Question difficile (*rit*)
2a2. Your birthday is ?		**2b2.** March. Vingt-quatre. The twenty-four à moi. What do we live ?
	Where do you live	**2a2.** Where do you live ? là où tu vois Paris et tout (*parle de l'image sur la fiche*)
2b2. I live on the Morne Constant		Allez à ton tour
Zephrine how do you say quelle heure est-il ?	What time is it	
2a3. What time is it ?		Is minuit. Is twenty-four

C'est bien midi		Moi j'ai dit minuit
Oui mais regarde si la grande aiguille est là ça veut dire qu'il est midi minuit		Ah ouais c'est la même chose
Allez à ton tour		**2a3.** What do we love comme colour ?
2b3. Red ! Is the love colour (*fait un cœur avec ses mains*). Allez à mon tour. **2a4.** What would you like to sing ?		**2b4.** One, two, three, look at me (*chante*). Allez à mon tour. Zephrine how do you say *combien coûte le cadeau* in english ?
	Choisis une image sur laquelle tu peux poser une question	
		2a4. Où are the bear ? the bear
	Where ?	Where are the bear ? où est-ce qu'il est ?
The bear is		How do you say sous ? Under ?
2b5. The bear is under the bed		Maintenant à toi
What I love		What ares you love
2a5. What ares you love the animal ?		**2b5.** Animal ? cat a cat the cat. No no no no dog and cat. Allez à mon tour. Zephrine how do you say *comment vas-tu* in English ? Who are… j'arrive pas à dire je cherche Quand je dis good morning comment va-tu ?
	Et quand on dit good morning après qu'est-ce qu'on dit ?	
How are you !		Moi je savais. **2a5.** How are you ?
2b5. I'm fine. I'm fine		Ok
2a6. The number…the telephone… the telphone number for you ?		**2b6**. Alors zero six ah je dis en français
	You answer in English	Ah mais Zephrine je ne sais pas comment dire
Qu'est-ce que tu veux me dire ?	Utilise un numéro qui est sur la fiche	Alors zero five five three five six six seven three and two. Alors how do you say est-ce que tu veux aller aux toilettes in english ?
May I go to the toilet please ?		Mais non est-ce que tu veux aller aux toilettes
May i go to the toilet please	Si tu regardes l'image et tu ne trouve pas la question choisis une autre image	**2a6.** How many cats ?
2b6. Eight. Eight cats.		
E1 : j'ai posé au moins 4 questions correctes - 1 **J'ai répondu correctement à au moins 4 questions - 1**		
E2 : j'ai posé au moins 4 questions correctes – 1 **J'ai répondu correctement à au moins 4 questions - 1**		

Evaluations niveau A1 anglais pour l'enfant E1

PALIER 2. COMPETENCE 2 LA PRATIQUE D'UNE LANGUE VIVANTE ETRANGERE

Le niveau requis au palier 2 pour la pratique d'une langue étrangère est celui du niveau A1 du cadre européen commun de référence pour les langues

Exercice 1. Réagir et dialoguer :

Consigne : tu vas choisir une carte parmi celles qui te propose ton enseignant. Tu disposes de trois minutes pour observer celle-ci. Ensuite ton enseignant te posera des questions auxquelles tu dois répondre.

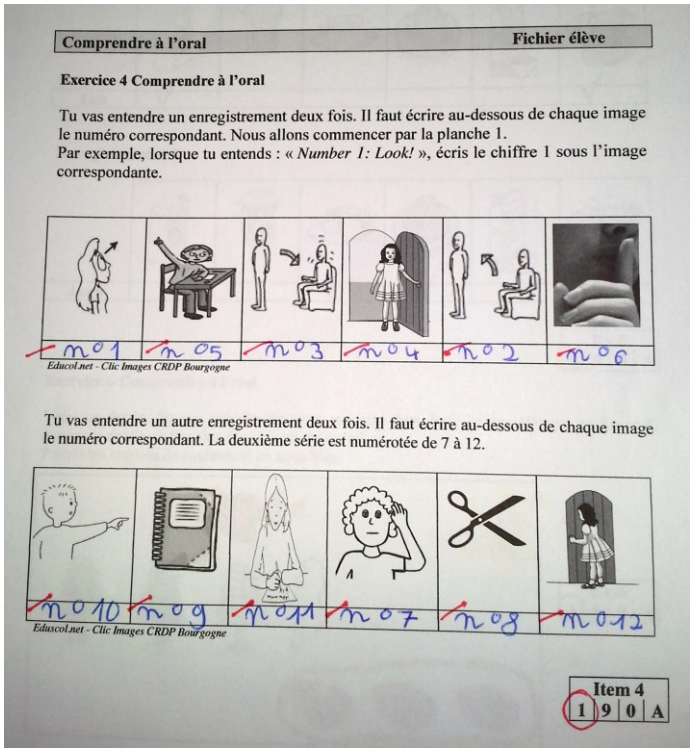
Z	E1
Is it a boy or a girl ?	A girl
And what's her name ?	Emma. Her name is Emma
Ok. And how old is she ?	11 years old
How many brothers and sisters does she have ?	One sister
She has one sister. How many pets does she have ?	Pets ?
Si tu regarde à droite du mot tu verra c'est quoi un « pet »	[no, no. One] un lapin. One
Where does she live ?	New York. Je connais New York mais je ne suis jamais allée là
Ton professeur t'a aidé moins de trois fois au cours de ta présentation – 1	
Tu es capable de répondre à cinq questions à propos de quelqu'un d'autre posées par ton professeur - 1	

Exercice 3. Réagir et dialoguer : *Epeler des mots familiers*. L'enfant choisir au hasard deux mots étiquettes dans 4 posés sur la table face cachée. L'enfant lit le mot puis l'épelle en L2

Consigne : pick up two cards. Read the words. Can you spell these words ?

Z		E1
		Number and spider
Can you spell them ?		Alors N U M B E R
Hmmm		S P I D E R
Thank you very much		
Tu connais les noms d'au moins 10 lettres de l'alphabet sur les 12 attendues – 1		

Exercice 04. Comprendre à l'oral : *Comprendre les consignes de la classe.*
Consigne : Tu vas entendre un enregistrement deux fois. Il faut écrire au-dessous de chaque image le numéro correspondant. Nous allons commencer par la première série d'images. La première série est numérotée de 1 à 6.Par exemple, lorsque tu entends : « Number 1: Look! », écris le chiffre 1 sous l'image correspondante


Comprendre à l'oral — Fichier élève

Exercice 4 Comprendre à l'oral

Tu vas entendre un enregistrement deux fois. Il faut écrire au-dessous de chaque image le numéro correspondant. Nous allons commencer par la planche 1.
Par exemple, lorsque tu entends : « *Number 1: Look!* », écris le chiffre 1 sous l'image correspondante.

n°1 n°5 n°3 n°4 n°2 n°6

Educol.net - Clic Images CRDP Bourgogne

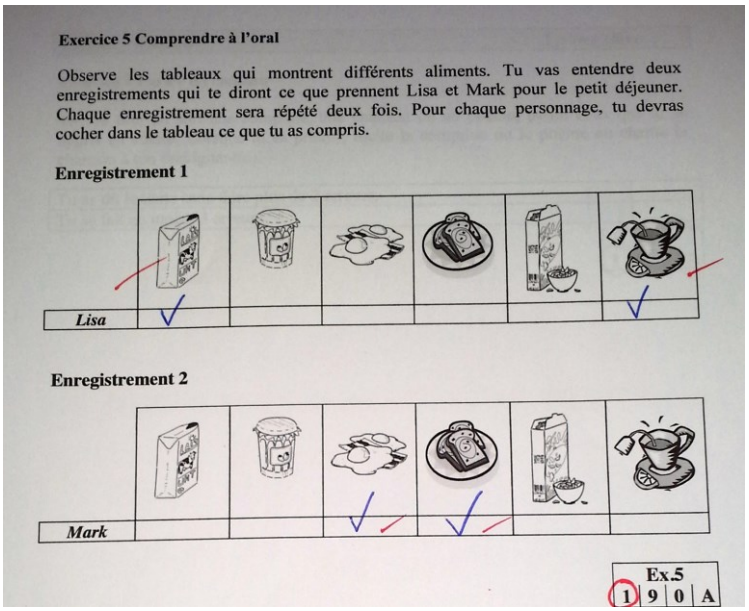
Tu vas entendre un autre enregistrement deux fois. Il faut écrire au-dessous de chaque image le numéro correspondant. La deuxième série est numérotée de 7 à 12.

n°10 n°9 n°11 n°7 n°8 n°12

Eduscol.net - Clic Images CRDP Bourgogne

Item 4
1 9 0 A

Exercice 05. Comprendre à l'oral : *Comprendre des mots familiers et des expressions très courants.*
Consigne : Observe les tableaux qui montrent différents aliments. Tu vas entendre 2 enregistrements qui te diront ce que prennent Lisa et Mark pour le petit déjeuner. Chaque enregistrement sera répété deux fois. Pour chaque personnage, tu devras cocher dans le tableau ce que tu as compris.


Exercice 5 Comprendre à l'oral

Observe les tableaux qui montrent différents aliments. Tu vas entendre deux enregistrements qui te diront ce que prennent Lisa et Mark pour le petit déjeuner. Chaque enregistrement sera répété deux fois. Pour chaque personnage, tu devras cocher dans le tableau ce que tu as compris.

Enregistrement 1

Lisa

Enregistrement 2

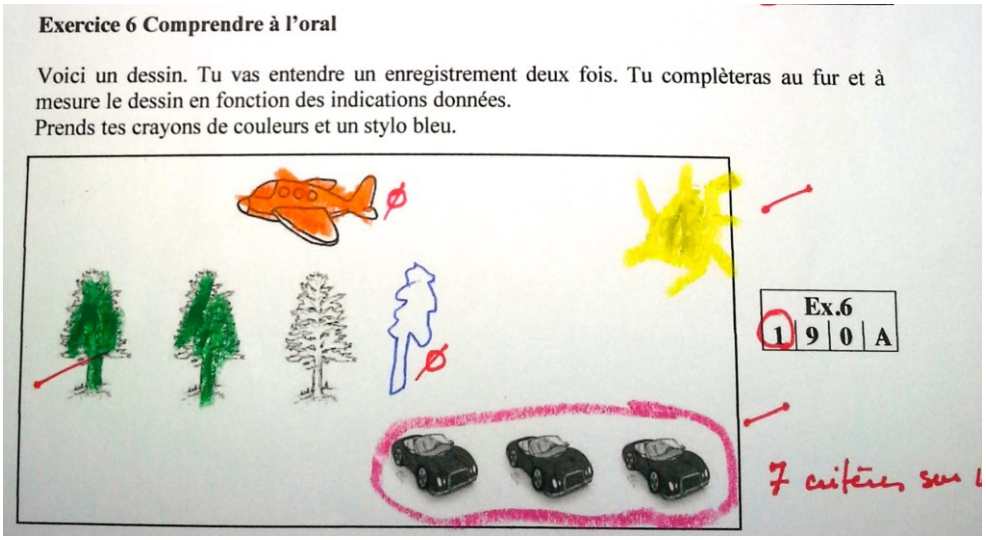
Mark

Ex.5
1 9 0 A

Exercice 06. Comprendre à l'oral : *Suivre des instructions courtes et simples.*

Consigne : Voici un dessin. Tu vas entendre un enregistrement deux fois. Tu complèteras le dessin, au fur et à mesure, en fonction des indications données. Il y a six consignes.

Prends tes crayons de couleurs et un stylo bleu.



Exercice 8. Parler en continu : *Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages*.
Consigne : Voici la journée d'un écolier (séquence d'images). Imagine que tu es cet enfant. Dis ce que tu vois ou ce que tu fais.

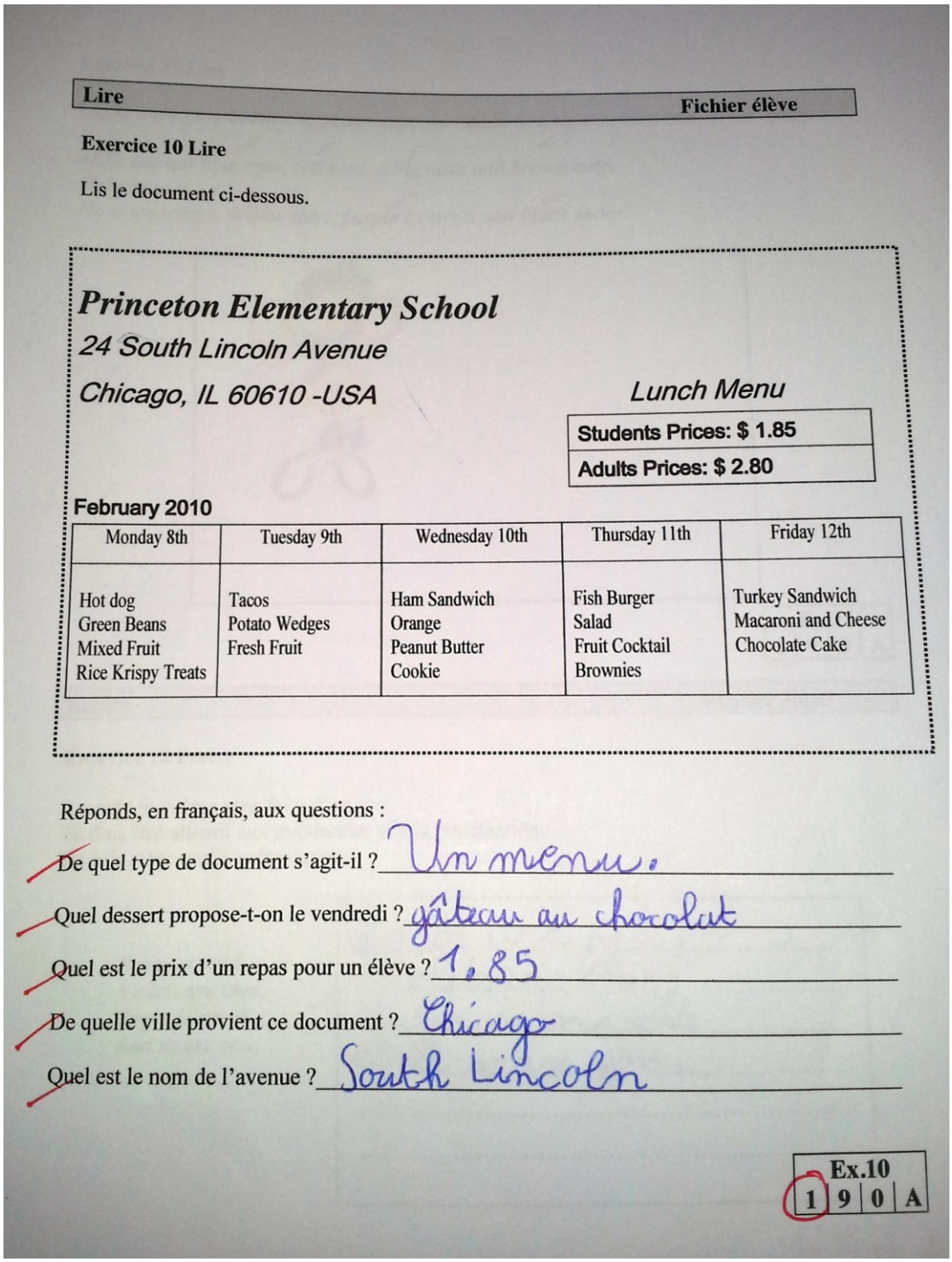
Z	E1
	I'm…how do you say *je me réveille* in English ?
Wake up ?	I'm wake up. I'm eat breakfast. I wash my hands. I'm work. I'm eating. I'm swimming. I'm eating
With who are you eating ?	With my family
Where are you eating with your family ?	Où et-ce que je mange ?
In which picture are you eating with your family ? Number what ?	Number eight
What time is it ?	Seven o'clock
It's seven o'clock ? When you're eating with your family ?	Mais c'est écrit regarde
Oh yes. Il y a une erreur. You're right it's seven o'clock. My paper says nine o'clock. And where are you eating in number six ?	Number six ? Rice…
Not what are you eating. Where. Where are you eating ?	Oh ! Où je mange um how do you say *cantine* in English ?
La cantine elle est où ?	A l'école
So ?	I'm eating…how do you say school in English ?
It starts with an S	ss..school ! I'm eating in school
And what time is it ?	Midi
What time is it in English ?	Twelve o'clock
And at what time are you having breakfast	Seven fifteen o'clock
Seven fifteen	
Tu as pu dire au mois 4 phrases simples différentes sans erreur - 1	

Exercice 9. Parler en continu : *Lire à haute voix et de manière expressive un texte bref après répétition*.
Consigne : Tu as reçu une carte postale. Prépare la lecture à ta table. Lorsque tu es prête, lis-la à haute voix à ton enseignant

E1
Hello Tom. I'm in London. It's sunny. I want to visit Big Ben. I love fish and chip (prononcé /ʃiːp/). I am fine (*écrit I'm fine*). See you soon ! Sayly (*écrit Sally*). Tom Petitpois quarante avenue des Ours trente-quatre mille deux cent Sète.
Tu as lu la carte postale en faisant trois erreurs au plus – 1

Exercice 10. Lire : *Comprendre des textes courts et simples et s'appuyant sur des éléments connus*

Consigne : Tu vas lire le document pour pouvoir ensuite répondre aux questions en français. Toutes les informations se trouvent dans le texte.



Lire — **Fichier élève**

Exercice 10 Lire

Lis le document ci-dessous.

Princeton Elementary School
24 South Lincoln Avenue
Chicago, IL 60610 -USA

Lunch Menu

Students Prices: $ 1.85
Adults Prices: $ 2.80

February 2010

Monday 8th	Tuesday 9th	Wednesday 10th	Thursday 11th	Friday 12th
Hot dog Green Beans Mixed Fruit Rice Krispy Treats	Tacos Potato Wedges Fresh Fruit	Ham Sandwich Orange Peanut Butter Cookie	Fish Burger Salad Fruit Cocktail Brownies	Turkey Sandwich Macaroni and Cheese Chocolate Cake

Réponds, en français, aux questions :

De quel type de document s'agit-il ? Un menu.

Quel dessert propose-t-on le vendredi ? gâteau au chocolat

Quel est le prix d'un repas pour un élève ? 1,85

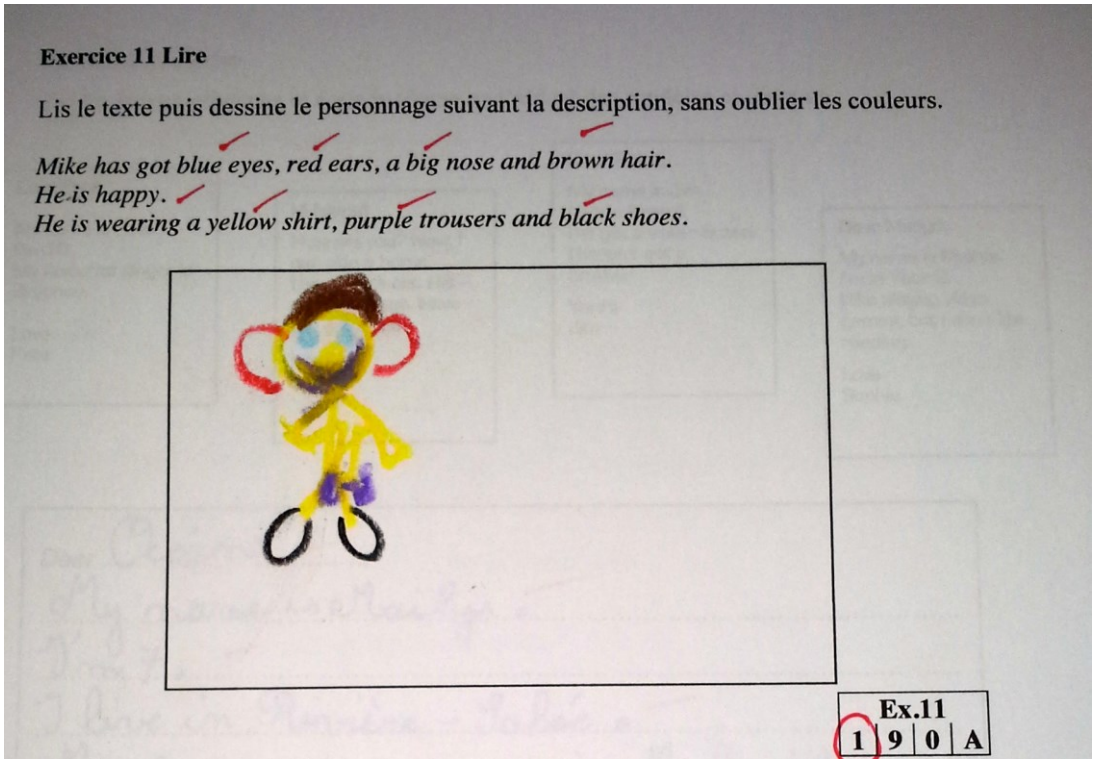
De quelle ville provient ce document ? Chicago

Quel est le nom de l'avenue ? South Lincoln

Ex.10
1 9 0 A

Exercice 11. Lire : *Se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple accompagné éventuellement d'un document visuel.*

Consigne : Tu lis le texte autant de fois que nécessaire puis tu dessines dans le cadre tout ce que tu as compris.



Exercice 11 Lire

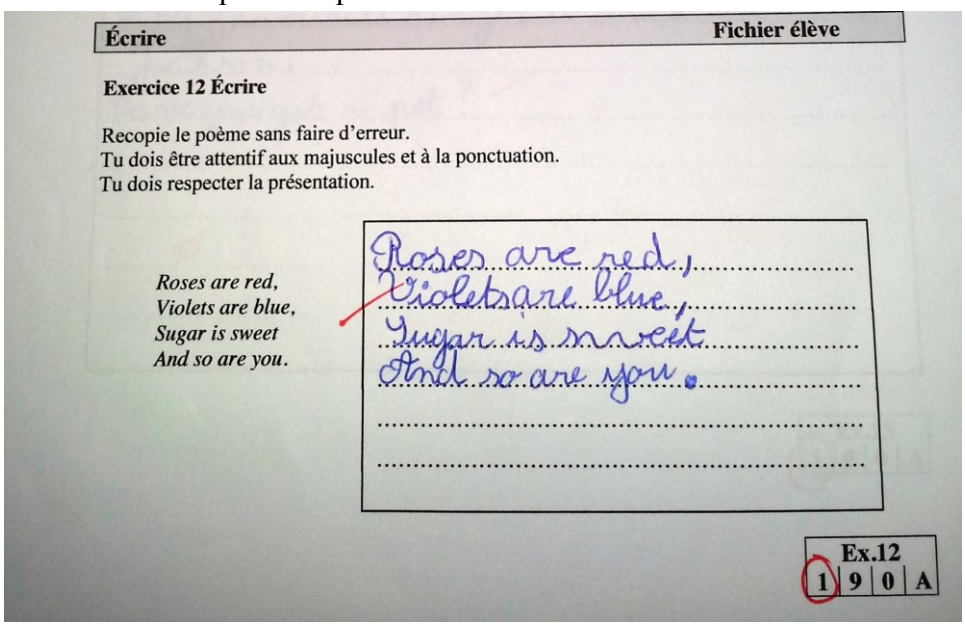
Lis le texte puis dessine le personnage suivant la description, sans oublier les couleurs.

Mike has got blue eyes, red ears, a big nose and brown hair.
He is happy.
He is wearing a yellow shirt, purple trousers and black shoes.

Ex.11
1 | 9 | 0 | A

Exercice 12. Ecrire: *Copier des mots isolés et des textes courts.*

Consigne : Recopie le poème sans faire d'erreur. Tu dois être attentif aux majuscules et à la ponctuation. Tu dois respecter la présentation.



Écrire **Fichier élève**

Exercice 12 Écrire

Recopie le poème sans faire d'erreur.
Tu dois être attentif aux majuscules et à la ponctuation.
Tu dois respecter la présentation.

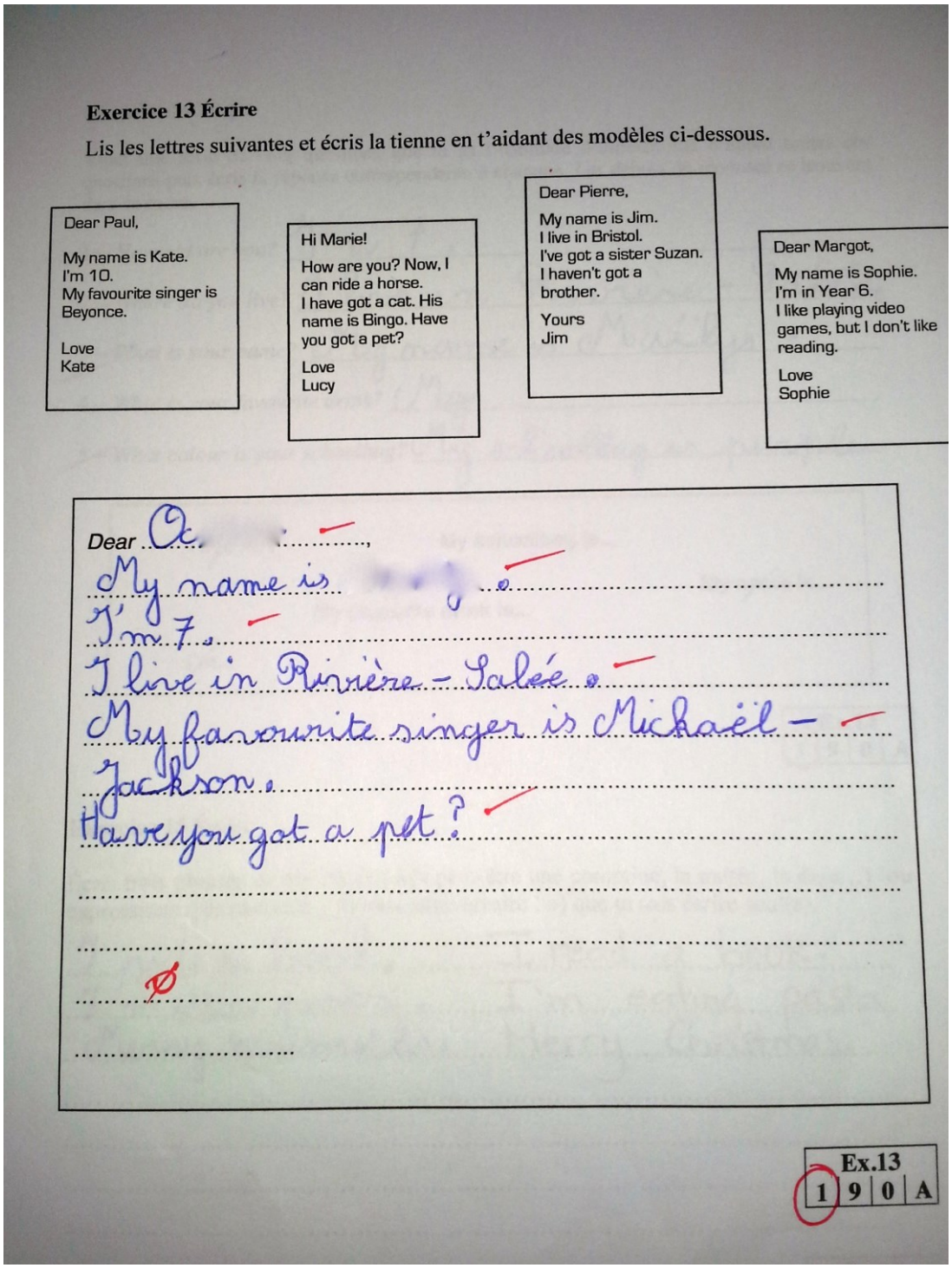
Roses are red,
Violets are blue,
Sugar is sweet
And so are you.

Roses are red,
Violets are blue,
Sugar is sweet
And so are you.

Ex.12
1 | 9 | 0 | A

Exercice 13. Ecrire : *Ecrire un message électronique simple ou une carte postale en référence à un modèle.*

Consigne : Tu vas rédiger une lettre à un correspondant en t'aidant des quatre modèles proposés. Nous allons voir ensemble les informations qui doivent apparaître dans ta lettre. Choisis un prénom pour ton (ta) correspondant(e). Indique-lui ton prénom, ton âge, ton adresse, si tu as ou non un animal familier, ce que tu aimes et ce que tu n'aimes pas. Enfin, pose-lui une question.



Exercice 13 Écrire

Lis les lettres suivantes et écris la tienne en t'aidant des modèles ci-dessous.

Dear Paul,

My name is Kate.
I'm 10.
My favourite singer is Beyonce.

Love
Kate

Hi Marie!

How are you? Now, I can ride a horse.
I have got a cat. His name is Bingo. Have you got a pet?

Love
Lucy

Dear Pierre,

My name is Jim.
I live in Bristol.
I've got a sister Suzan.
I haven't got a brother.

Yours
Jim

Dear Margot,

My name is Sophie.
I'm in Year 6.
I like playing video games, but I don't like reading.

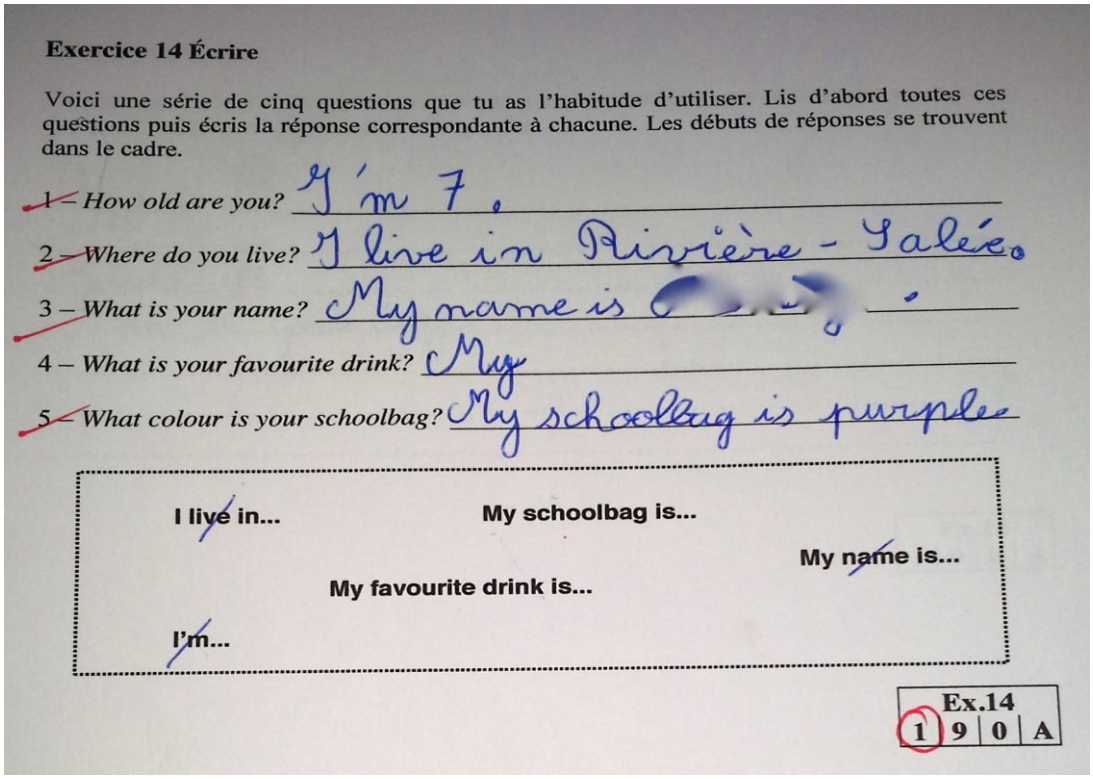
Love
Sophie

Dear Ot ,
My name is .....
I'm 7.
I live in Rivière - Salée.
My favourite singer is Michaël - Jackson.
Have you got a pet ?

Ex.13
1 9 0 A

Exercice 14. Ecrire : *Renseigner un questionnaire.*

Consigne : Voici une série de cinq questions que tu as l'habitude d'utiliser. Lis d'abord toutes ces questions puis écris la réponse correspondant à chacune. Les débuts de réponses se trouvent dans le cadre.



Exercice 14 Écrire

Voici une série de cinq questions que tu as l'habitude d'utiliser. Lis d'abord toutes ces questions puis écris la réponse correspondante à chacune. Les débuts de réponses se trouvent dans le cadre.

1 – *How old are you?* I'm 7.

2 – *Where do you live?* I live in Rivière-Salée.

3 – *What is your name?* My name is [redacted].

4 – *What is your favourite drink?* My

5 – *What colour is your schoolbag?* My schoolbag is purple.

I live in... My schoolbag is...

My name is...

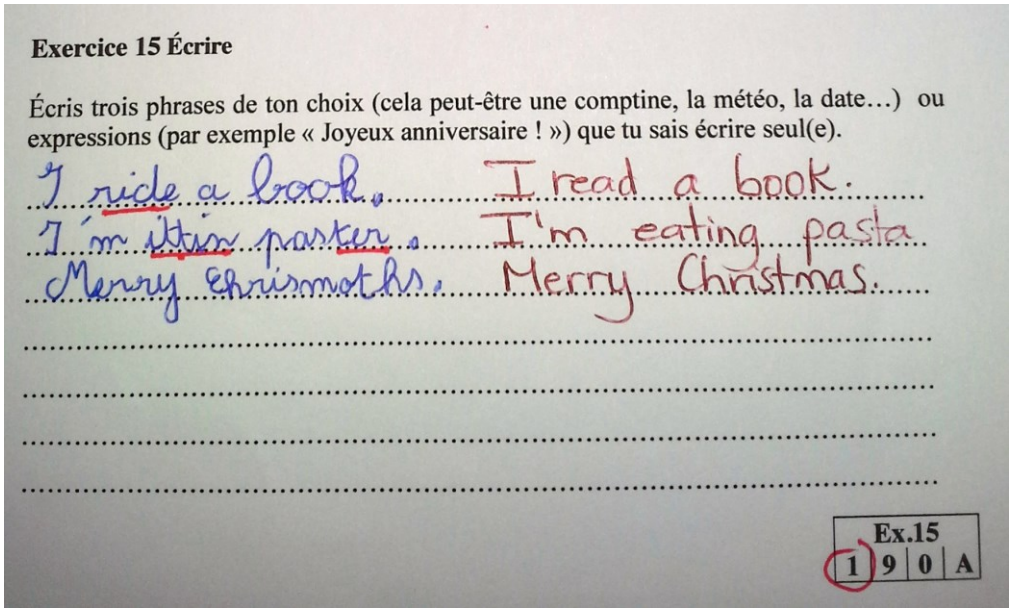
My favourite drink is...

I'm...

Ex.14 1 9 0 A

Exercice 15. Ecrire: *Produire de manière autonome quelques phrases.*

Consigne : Écris trois phrases de ton choix (cela peut-être une comptine, la météo, la date....) ou expressions (par exemple « Joyeux anniversaire ! ») que tu sais écrire seul(e).



Exercice 15 Écrire

Écris trois phrases de ton choix (cela peut-être une comptine, la météo, la date…) ou expressions (par exemple « Joyeux anniversaire ! ») que tu sais écrire seul(e).

I ride a book. I read a book.

I'm ittin pasta. I'm eating pasta

Merry Ehrismoths. Merry Christmas.

Ex.15 1 9 0 A

Evaluation des compétences à partir de l'observation du sujet E1 dans les activités de l'atelier

Compréhension :

Ecouter - Je peux :

- ✓ *comprendre les consignes données en anglais et fonctionner de manière autonome en les suivant*
- ✓ *comprendre l'essentiel d'un message lorsque je regarde un film pour enfants en anglais ou lorsque j'écoute un enregistrement.*

Lire - Je peux :

- ✓ lire seule une courte histoire qui a été raconté par l'adulte
- ✓ lire seule une histoire nouvelle avec des mots et des phrases simples
- ✓ lire des informations qui contiennent des mots qui me sont familiers
- ✓ lire et relater en L1 les informations que j'ai lues

Parler : *communiquer avec les autres dans L2 en jouant, lors des activités ou lors des sorties en extérieur en utilisant des modèles rencontrés lors de l'apprentissage.*

Prendre par à une conversation - Je peux :

- ✓ donner des consignes au groupe
- ✓ traduire pour quelqu'un qui n'a pas compris
- ✓ faire l'appel le matin
- ✓ appeler le groupe à l'ordre
- ✓ proposer des chants en anglais pour la mise en marche de la journée
- ✓ proposer des jeux en anglais
- ✓ poser des questions pertinentes lors des jeux dans l'objectif d'avoir une réponse ou une chose précise

M'exprimer en continu – Je peux :

- ✓ utiliser des phrases simples pour décrire des gens que je connais
- ✓ utiliser des phrases simples pour décrire une chose
- ✓ jouer dans une pièce de théâtre en anglais en m'exprimant avec les émotions adaptées
- ✓ m'exprimer avec des anglophones que je rencontre sur des sujets qui me concernent ou qui me sont familiers

Ecrire :

Je peux :

- ✓ écrire seule des mots qui me sont familiers
- ✓ écrire des phrases simples lorsque l'enseignant les dicte et les épelle
- ✓ écrire un message simple à quelqu'un

Parler en continu : *communiquer avec les autres en utilisant des modèles rencontrés lors de l'apprentissage. Mener une activité en groupe, collaborer avec les autres, faire des propositions, parler seul, chanter seul, chanter avec un groupe.* Les enfants font l'appel le matin, appellent à l'ordre, enregistrent les absents et proposent des chants pour la mise en marche de la journée.

Evaluations niveau A1 Anglais pour l'enfant E2

PALIER 2. COMPETENCE 2 ▸LA PRATIQUE D'UNE LANGUE VIVANTE ETRANGERE
Le niveau requis au palier 2 pour la pratique d'une langue étrangère est celui du niveau A1 du cadre européen commun de référence pour les langues

Exercice 1. Réagir et dialoguer :

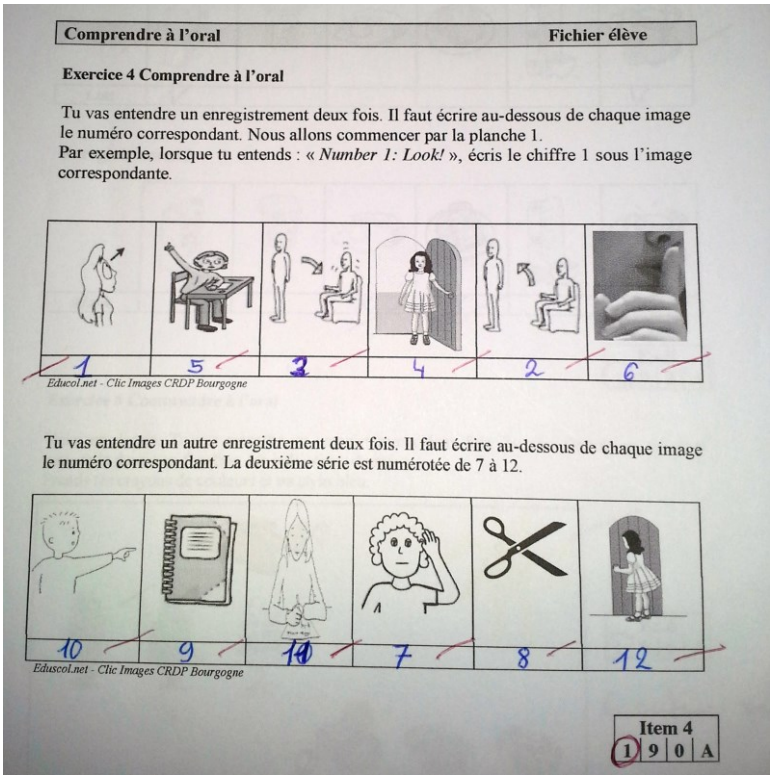
Consigne : tu vas choisir une carte parmi celles qui te propose ton enseignant. Tu disposes de trois minutes pour observer celle-ci. Ensuite ton enseignant te posera des questions auxquelles tu dois répondre.

Z	E2
Is it a boy or a girl ?	A girl
It's a girl. And what's her name ?	Anna
Ok. And where does she live ?	London
She lives in London. And does she have a pet ?	….
You're not sure if she has a pet ? Do you see the picture ?	A fish
How old is she	nine
Does she have brothers and sisters ?	A sister and a brother
She has one sister and one brother ? Can you show me her sister and brother ?	Sister and brother (*montre du doigt*)
Look at the picture	Three brother
Aahhh (*rit*)	
Ton professeur t'a aidé moins de trois fois au cours de ta présentation – 1	
Tu es capable de répondre à cinq questions à propos de quelqu'un d'autre posées par ton professeur - 1	

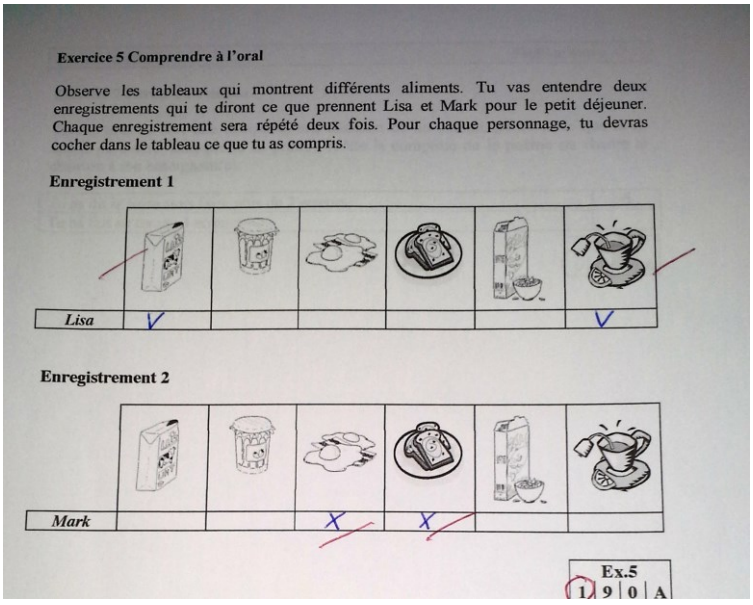
Exercice 3 Réagir et dialoguer : *Epeler des mots familiers*. L'enfant choisir au hasard deux mots étiquettes dans 4 posés sur la table face cachée. L'enfant lit le mot puis l'épelle en L2
Consigne : pick up two cards. Read the words. Can you spell these words ?

Z	E2
	Orange and purple
Can you spell the words ?	O R A N G E
OK	P U R P L and E
Excellent. Thank you very much	
Tu connais les noms d'au moins 10 lettres de l'alphabet sur les 12 attendues – 1	

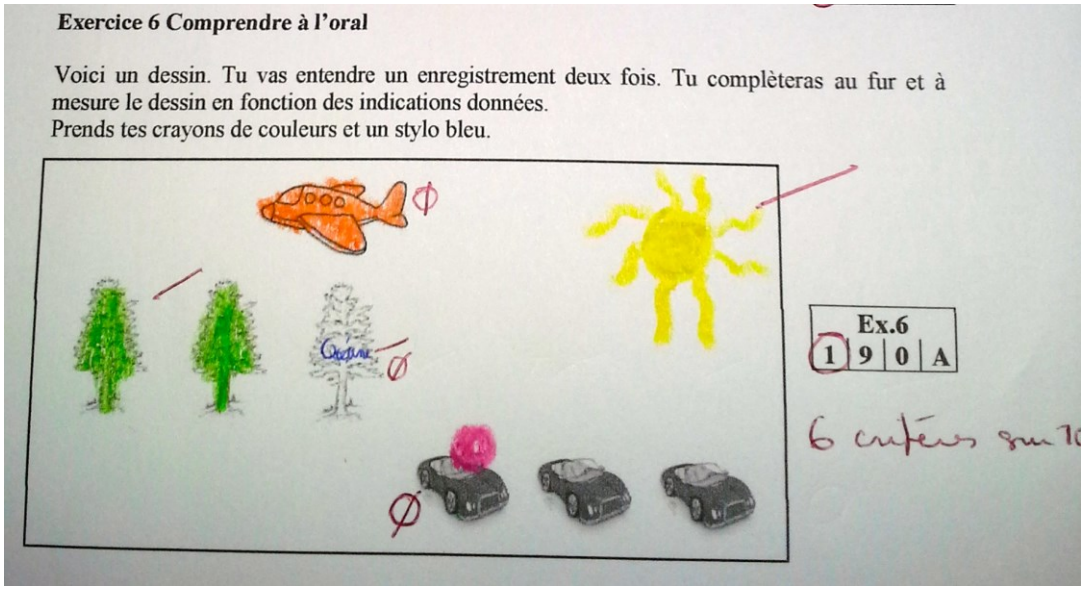
Exercice 04. Comprendre à l'oral : *Comprendre les consignes de la classe.*
Consigne : Tu vas entendre un enregistrement deux fois. Il faut écrire au-dessous de chaque image le numéro correspondant. Nous allons commencer par la première série d'images. La première série est numérotée de 1 à 6.Par exemple, lorsque tu entends : « Number 1: Look! », écris le chiffre 1 sous l'image correspondante



Exercice 05. Comprendre à l'oral : *Comprendre des mots familiers et des expressions très courants.*
Consigne : Observe les tableaux qui montrent différents aliments. Tu vas entendre 2 enregistrements qui te diront ce que prennent Lisa et Mark pour le petit déjeuner. Chaque enregistrement sera répété deux fois. Pour chaque personnage, tu devras cocher dans le tableau ce que tu as compris.



Exercice 06. Comprendre à l'oral : *Suivre des instructions courtes et simples.*
Consigne : Voici un dessin. Tu vas entendre un enregistrement deux fois. Tu complèteras le dessin, au fur et à mesure, en fonction des indications données. Il y a six consignes.
Prends tes crayons de couleurs et un stylo bleu.

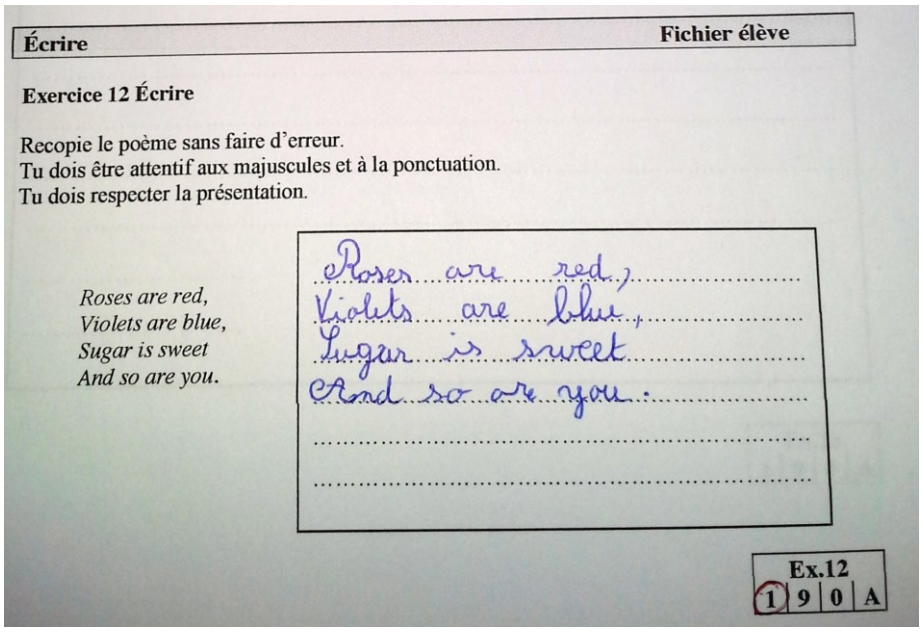


Exercice 8. Parler en continu : *Utiliser des expressions et des phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages*.
Consigne : Voici la journée d'un écolier (séquence d'images). Imagine que tu es cet enfant. Dis ce que tu vois ou ce que tu fais.

Z	E2
	You can eat. You can put your t-shirt. You can… he's in the school. And he's eat. He's swim. And eat and…
What is he doing ?	He's on the bed
Tu as pu dire au mois 4 phrases simples différentes sans erreur - 1	

Exercice 12. Ecrire: *Copier des mots isolés et des textes courts.*

Consigne : Recopie le poème sans faire d'erreur. Tu dois être attentif aux majuscules et à la ponctuation. Tu dois respecter la présentation.


Écrire — Fichier élève

Exercice 12 Écrire

Recopie le poème sans faire d'erreur.
Tu dois être attentif aux majuscules et à la ponctuation.
Tu dois respecter la présentation.

Roses are red,
Violets are blue,
Sugar is sweet
And so are you.

Roses are red,
Violets are blue,
Sugar is sweet
And so are you.

Ex.12
1 9 0 A

Evaluation des compétences à partir de l'observation du sujet E1 dans les activités de l'atelier

Compréhension :

Ecouter - Je peux :

- ✓ comprendre les consignes données en anglais et fonctionner de manière autonome en les suivant
- ✓ comprendre l'essentiel d'un message lorsque je regarde un film pour enfants en anglais ou lorsque j'écoute un enregistrement.

Lire - Je peux :

- ✓ lire seule des mots simples familiers
- ✓ lire seule des mots simples qui ne me sont pas familiers

Parler : *communiquer avec les autres dans L2 en jouant, lors des activités ou lors des sorties en extérieur en utilisant des modèles rencontrés lors de l'apprentissage.*

Prendre part à une conversation - Je peux :

- ✓ donner des consignes au groupe
- ✓ traduire pour quelqu'un qui n'a pas compris
- ✓ faire l'appel le matin
- ✓ appeler le groupe à l'ordre
- ✓ proposer des chants en anglais pour la mise en marche de la journée
- ✓ proposer des jeux en anglais
- ✓ poser des questions pertinentes lors des jeux dans l'objectif d'avoir une réponse ou une chose précise

M’exprimer en continu – Je peux

- ✓ utiliser des phrases simples pour décrire des gens que je connais
- ✓ utiliser des phrases simples pour décrire une chose
- ✓ jouer dans une pièce de théâtre en anglais en m’exprimant avec les émotions adaptées
- ✓ m’exprimer avec des anglophones que je rencontre sur des sujets qui me concernent ou qui me sont familiers

Ecrire :

Je peux :

- ✓ écrire seule quelques mots qui me sont familiers
- ✓ écrire des phrases très simples lorsque l’enseignant les dicte et les épelle

Annexe 13 : Fiche de séquence du projet experimental TPRS en classe de maternelle

	Séance n°	Date	Thème/contenu	Vocabulaire	Objectifs	Pré requis	Activités/matériel
Moi, mon corps et l'autre	**Séance N°1**	**14 nov 2011**	**1ère séance TPR** Faire connaissance Disco Warm up!! (Mise en route) Thank you	My name is… What's your name? Sit down, stand up Hands up, hands down Clap, cheer, Thank you, take care, goodbye	Premier contact avec la langue Découvrir le schéma corporel en anglais	Connaissance des parties du corps	Présentations en cercle Introduction du vocabulaire en TPR Elèves donnent des consignes à l'enseignant Un élève donne des consignes au groupe Warm up song (Cd7 n°2) Thank you (Cd1 n°20) Radio/ordinateur
	Séance N°2	**21 nov 2011**	**2ème séance TPR** What's your name ? (Comment t'appelles-tu ?) Thank you	Hello! What's your name? My name is…. Nice to meet you!	Savoir dire bonjour Savoir se présenter Répondre à des questions simples sur son état présent	Vocabulaire de la première séance	**Revoir vocabulaire en chanson**: Warm up song (Cd7 n°2) Introduction du vocabulaire: présentation en cercle Jeu de rôle enfant-adulte/enfant-enfant What's your name (Cd1 n°2) Thank you (Cd1 n°20) Vidéo projecteur/Radio
	Séance N°3	**28 nov 2011**	**3ème séance TPR** How are you? (Comment vas-tu?)	How are you? I'm… hungry, tired, cold, sad, happy, great, good, ok	Poser des questions simples sur l'état de l'autre	Vocabulaire des séances précédentes	**Revoir vocabulaire en chanson:** Warm up song (Cd7 n°2) What's your name (Cd1 n°2) Introduction du vocabulaire avec le logiciel

							How are you song(Cd1 n°5) Jeux sur l'ordinateur How are you song(Cd1 n°5) Thank you song (Cd1 n°20) **Vidéo projecteur** **Cartes de vocabulaire**
	Séance N°4	**05 déc 2011**	**4ème séance TPR** Body parts (Mon corps)	Head, shoulders, knees toes, eyes, ears, mouth, nose	Découvrir le schéma corporel en anglais	Vocabulaire des séances précédentes	**Revoir vocabulaire en chanson:** Warm up song (Cd7 n°2) What's your name (Cd1 n°2) How are you song(Cd1 n°5) Introduction du vocabulaire TPR Jeux: Simon says (enseignante donne consigne) Elève donne consigne Head, shoulders (Cd 11 n°11) Jeux interactif sur l'ordinateur Thank you song (Cd1 n°20) **Vidéo projecteur**
	Séance N°5	**12 déc 2011**	**5ème séance TPR** Make a face !	Nose, ears, mouth, eyes, eyebrows, cheeks, hair, tongue	Découvrir le schéma corporel en anglais	Vocabulaire des séances précédentes	**Revoir vocabulaire en chanson:** Warm up song (Cd7 n°2) What's your name (Cd1 n°2) How are you song(Cd1 n°5) Head, shoulders (Cd 11 n°11) Introduction du vocabulaire sur logiciel Jeux: Simon says (ens donne consigne) Make a face (Cd6 n°2) Jeux sur tableau: les élèves dessinent les parties du visage à tour de rôle

							Thank you song (Cd1 n°20) **Vidéo projecteur**
Vacances de Noël : Merry Christmas !							
Le récit comme outil : séances de TPRS	**Séance N°6**	**09 janv 2012**	**6ème séance TPR** TPR + What's your name	What's your name My name is His name is Her name is Nice to meet you	Savoir se présenter Répondre à des questions simples sur son état présent	Vocabulaire des séances précédentes	TPR + what's your name + jeu de cartes en équipes
	Séance N°7	**16 janv 2012**	**7ème séance TPR** TPR + how are you ?	Hello, hi, good morning How are you I'm happy, sad, hungry, tired, angry, hot, cold	Répondre à des questions simples sur son état présent	Vocabulaire des séances précédentes	TPR Chant Dialogue court en binôme Jeu interactif sur logiciel Logiciel English, ordinateur, tableau blanc
	Séance N°8	**23 janv 2012**	**8ème séance TPR** TPR + How are you + jeu de carte en équipe	Hello, hi, good morning How are you I'm happy, sad, hungry, tired, angry, hot, cold	Répondre à des questions simples sur son état présent	Vocabulaire des séances précédentes	TPR Flashcards pour jeu Cd Ordinateur
	Séance N°9	**30 janv 2012**	**1ère séance TPRS** TPR + Introduction de l'histoire The gingerbread man Genki English	Name Run Walk Jump Hungry	Développer la compréhension orale (écouter, comprendre, parler)	Vocabulaire des séances précédentes	Lecture de l'histoire au groupe par l'adulte. Questions et discussion Livre Logiciel Genki English
	Séance N°10 **TPRS**	**06 févr 2012**	**2ème séance TPRS** The gingerbread man Genki English **Introduire vocabulaire et histoire :** **Raconter l'histoire**	Name Run Hungry His name is _____ Gingerbread man runs _____ is hungry	Développer la compréhension orale (écouter, comprendre, parler) Mettre en action une histoire Construire des ponts pour permettre un	Vocabulaire des séances précédentes : How are you +TPR	Lecture au groupe par l'adulte Mise en action de l'histoire par l'adulte Mise en action de l'histoire par les enfants

					apprentissage de la langue en transversal Développer l'écoute spécialisée (permet la maîtrise d'un thème auquel on ajoute d'autres		
	Séance N°11 **TPRS**	**13 févr 2012** **'Demander' l'histoire (Asking the story)**	**3ème séance TPRS** Ces histoires sont des histoires simples, spécialement conçues avec du vocabulaire connu. Les histoires sont ensuite enrichies par les apports des enfants	Name Run Hungry Crocodile His name is _____ Gingerbread man runs _____ is hungry nouveaux mots ajoutés par les enfants	Développer la compréhension orale (écouter, comprendre, parler) Développer son autonomie dans sa maîtrise de la langue Créer un lieu de confiance où les enfants peuvent s'exprimer	Vocabulaire des séances précédentes : How are you +TPR	Rappel de l'histoire Mise en action de l'histoire avec l'aide de l'adulte Mise en action de l'histoire par les élèves seuls Création d'une nouvelle histoire sur le tableau blanc interactif avec l'aide de l'adulte *3.*
Vacances Carnaval							
	Séance N°12	**05 mars 2012**	Evaluation des compétences pré séquence TPRS : Compréhension orale, vocabulaire		Définir le niveau de vocabulaire acquis après une 2ème séance de TPRS. Comparer les résultats à la fin de la séquence		Les élèves font un exercice sur papier : ils écoutent et choisissent l'image correspondant à l'énoncé : cela peut être un mot (gingerbread

							man) ou une phrase (Baby monkey is happy)
	Séance N°13	**12 mars 2012**	**3ème séance TPRS** The gingerbread man Genki English	Name Run Hungry Crocodile Tiger Grandma His name is _____ Gingerbread man runs _____ is hungry	Développer la compréhension orale (écouter, comprendre, parler)		L'histoire est mise en scène par l'adulte portant des masques des différents personnages. L'histoire est mise en scène par plusieurs enfants **Les cartes de vocabulaire A4 sont affichées sur le tableau comme aide**
	Séance N°14	**19 mars 2012**	**4ème séance TPRS** Créer une nouvelle histoire	Structures et vocab _____is hungry (Gingerbread man) _____eats (Gingerbread man)	Développer la compréhension orale (écouter, comprendre, parler) Développer son autonomie dans sa maîtrise de la langue Créer un lieu de confiance où les enfants peuvent s'exprimer		L'histoire est modifiée par le groupe. L'enseignante dessine l'histoire que les enfants racontent sur le tableau
	Séance N°15	**26 mars 2012**	**5ème séance TPRS**	Vocabulaire connu : sad,	Développer la		Les cartes de

			Mettre en scène une histoire crée	happy hungry, gingerbread man, sees, runs, eats, delicious; Nouveau vocabulaire: Girl, boy,	compréhension orale (écouter, comprendre, parler) Développer son autonomie dans sa maîtrise de la langue Créer un lieu de confiance où les enfants peuvent s'exprimer		vocabulaire sont crées pour cette nouvelle histoire et sont affichées sur le tableau comme aide L'histoire est ensuite mise en scène par plusieurs enfants avec masques
	Séance N°16	**02 avril 2012**	**Evaluation des compétences post séquence TPRS : Compréhension orale, vocabulaire**	Sad, happy hungry, gingerbread man, sees, runs, eats, delicious; Girl, boy,	Développer la compréhension orale (écouter, comprendre, **identifier**) Développer son autonomie dans sa maîtrise de la langue		Les élèves écoutent et choisissent l'image correspondant à l'énoncé : cela peut être un mot (gingerbread man) ou une phrase (The girl is happy)
Vacances de Pâques							
	Séance N°17	**23 avril 2012**	**6ème séance TPRS** L'histoire de **« Gingerbread man » qui mange tout mais qui a toujours faim**, est racontée par l'enseignante. Les élèves sont	Vocabulaire connu : Gingerbread man, Hungry, **Eats, good,** grandma, tiger, crocodile, girl Nouveau vocabulaire : **Still**, ice-cream, dance Grammaire : le présent	Développer la compréhension orale (écouter, comprendre, parler) Utiliser du vocabulaire et des structures précédemment acquis pour comprendre une nouvelle histoire		L'histoire est racontée en utilisant des images. Les images sont collées une à la fois au fur et à mesure que l'histoire avance.

			invités de participer dans l'histoire en faisant les gestes	'**I want to…**'	Utiliser le présent Exprimer une envie de... Développer son autonomie dans sa maîtrise de la langue Créer un lieu de confiance où les enfants peuvent s'exprimer		L'histoire doit être drôle, bizarre, et tout en action. Après l'histoire, les élèves reconstituent l'histoire en utilisant des cartes sur le tableau.
	Séance N°18	**30 avril 2012**	**7ème séance TPRS** Mettre en scène une histoire racontée		Développer la compréhension orale (écouter, comprendre, parler) Consolider le vocabulaire et les structures de l'histoire en les mettant en action. Créer un lien entre le réel et l'imaginaire. Développer la créativité et l'imaginaire dans la langue étrangère. Développer son autonomie dans sa maîtrise de la langue Créer un lieu de confiance où les enfants peuvent		Les enfants mettent en scène l'histoire qui avait été racontée par l'adulte. **Avec masques.**

					s'exprimer		
	Séance N°19	**07 mai 2012**	**8ème séance TPRS** Créer une nouvelle histoire à partir du vocabulaire et des structures acquis		Développer la compréhension orale (écouter, comprendre, parler) Utiliser du vocabulaire et des structures précédemment acquis pour **créer** une nouvelle histoire Développer la créativité et l'imaginaire dans la langue étrangère. Développer son autonomie dans sa maîtrise de la langue Créer un lieu de confiance où les enfants peuvent s'exprimer		Les enfants créent une nouvelle histoire en utilisant des images collées sur le tableau. Les images sont groupées pour créer des moments différents de l'histoire : **1**. Choisir le personnage principal **2**. Qu'a-t-il de spécial ? Comment va-t-il ? **3**. Que fait-il ? **4**. Qu'arrive-t-il ? **5**. Comment va/vont-t-il(s) maintenant ?
	Séance N°20	**14 mai 2012**	Evaluation des compétences post séquence TPRS : Compréhension orale, vocabulaire Evaluation orale par les enfants (filmée)		Reconstituer une histoire de mémoire en utilisant le support d'images. Travailler la mémoire dans la langue. Développer la compréhension orale		Séance d'évaluation se déroule en activité individuelle : 1er exercice : L'élève regarde une série

					(écouter, comprendre, **identifier**)		d'images puis remet en ordre les images afin de recréer l'histoire. Les images sont libres et il doit les coller en ordre. Dans un 2ème exercice, l'élève écoute, puis identifie l'image qui correspond à l'énoncé.
Fin du projet							

Note : toutes les séances commencent de la même façon avec une mise en marche TPR : jeux d'action, chants avec gestes, dialogues chantés etc. Le logiciel Genki English a été utilisé comme support pendant tout le projet. Il était utilisé parfois uniquement pour les chants de mise en marche et de fin de séance. Nous citons le logiciel et ces contenus avec l'autorisation de l'auteur.

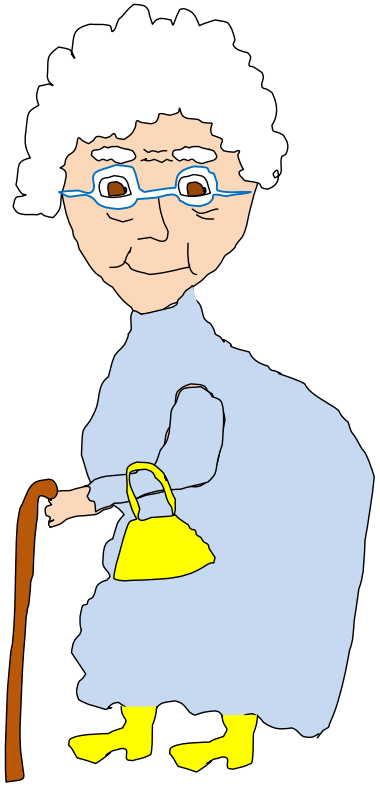
Annexe 14. Histoire TPRS créée par les élèves de maternelle : The hungry Gingerbread Man

Les images de l'histoires ont toutes été dessinées par nous-même, à l'exception de celles du tigre et du crocodile qui sont des images du domaine public.

This is the Gingerbread man. The Gingerbread man is Hungry.



The Gingerbread man sees Grandma. "Yum, yum!" says the Gingerbread man



“I’m hungry! I want to eat you!” The Gingerbread man eats Grandma! “Yum, yum good!”



But the Gingerbread man is still hungry!



The Gingerbread man sees Mr. Tiger. “Yum, yum!” says the Gingerbread man.



“I’m hungry! I want to eat you!” The Gingerbread man eats Mr. Tiger! “Yum, yum good!”





But the Gingerbread man is still hungry! Oh dear!



The Gingerbread man sees Mr. Crocodile. “Yum, yum!” says the Gingerbread man. “I’m hungry! I want to eat you!”



The Gingerbread man eats Mr. Crocodile! “Yum, yum good!”



But the Gingerbread man is still hungry! Oh dear!



The Gingerbread man sees a little girl. Oh, oh! “Hello, little girl!” says the Gingerbread man. “I’m hungry! I want to eat you!”



“Oh no, no, Gingerbread man!” says the little girl “Here’s an ice-cream!”



“An ice-cream! Yum, yum!” says the Gingerbread man. The Gingerbread man eats all of the ice-cream! “Delicious! Thank you, little girl”.



Now the Gingerbread man is not hungry. The gingerbread man is happy!



Dance, Gingerbread man! Dance!



The hungry Gingerbread man!

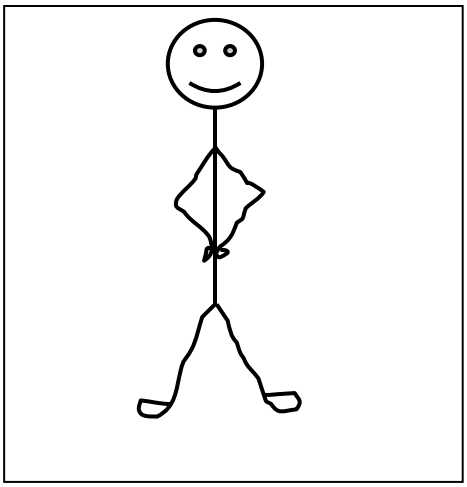


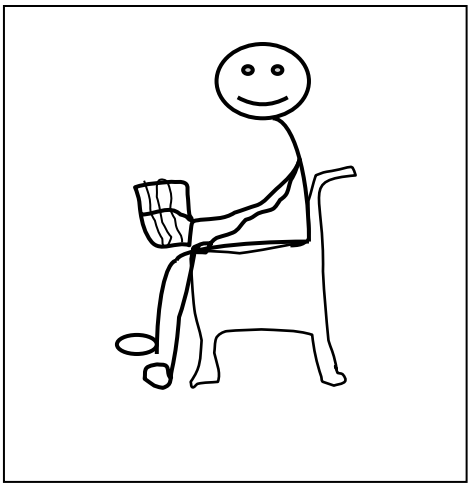
Annexe 15A : Évaluations passées aux élèves le 05.03.2012 dans lecadre du projet TPRS en maternelle

Nom de l'élève _____ 05 mars 2012
Classe de moyen/grand en maternelle
Exercice : Acquisition du vocabulaire/compréhension orale en anglais

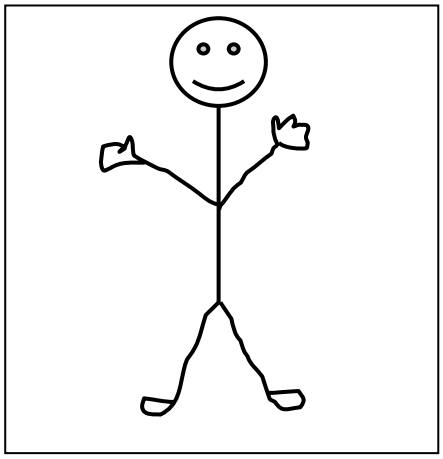
Ecoute et colorie l'image qui correspond à ce que tu entends.

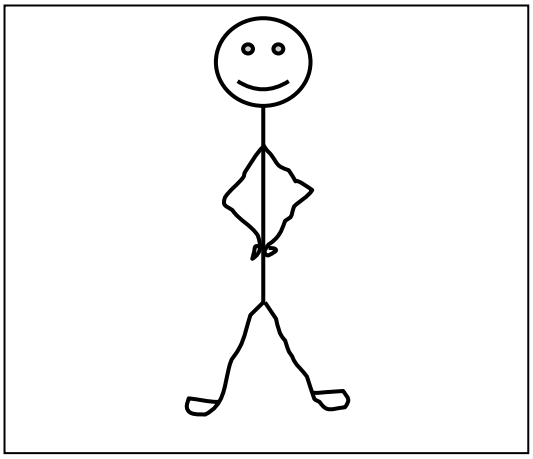
– *Stand up*





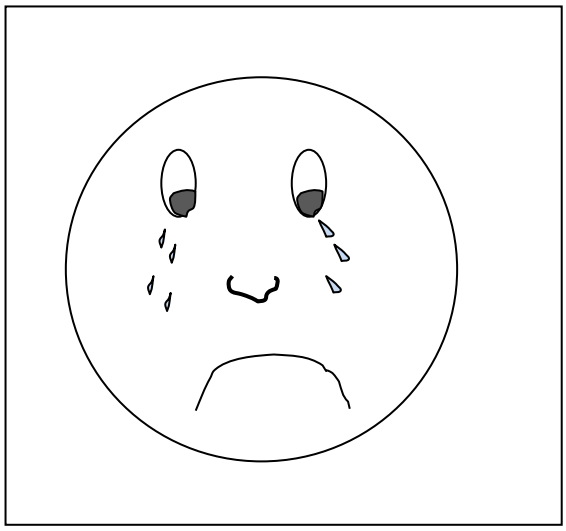
– *Hands up*

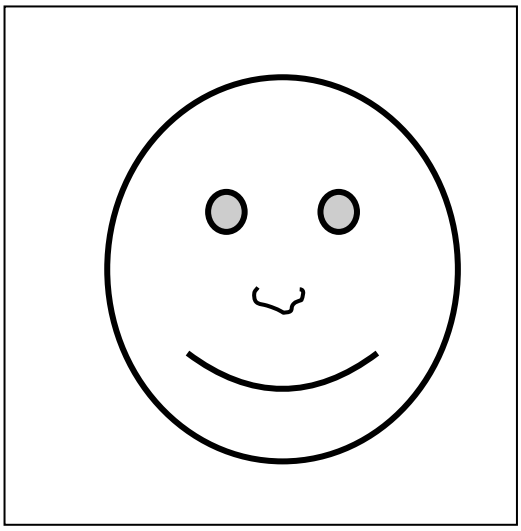




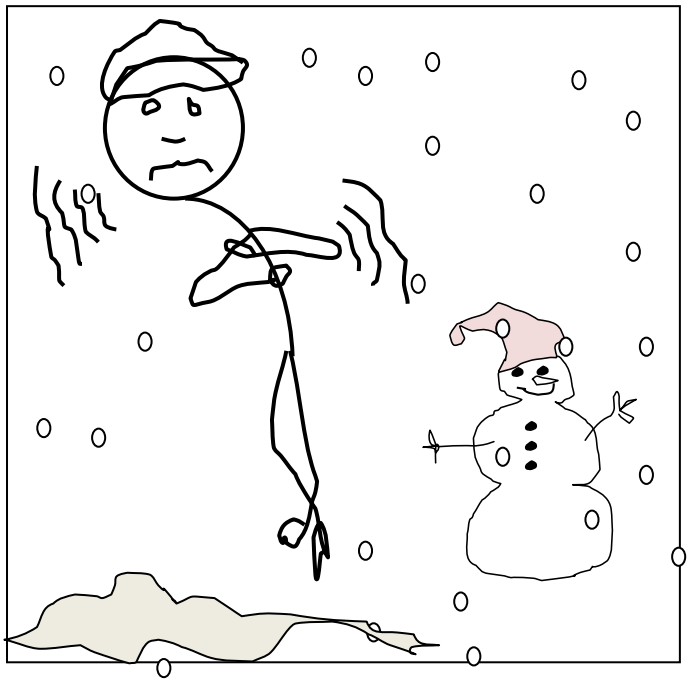
Ecoute et colorie l'image qui correspond à ce que tu entends.

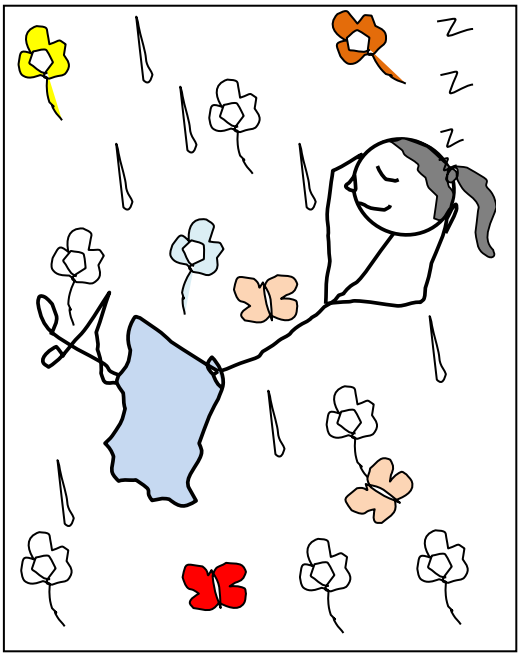
– *I'm happy!*





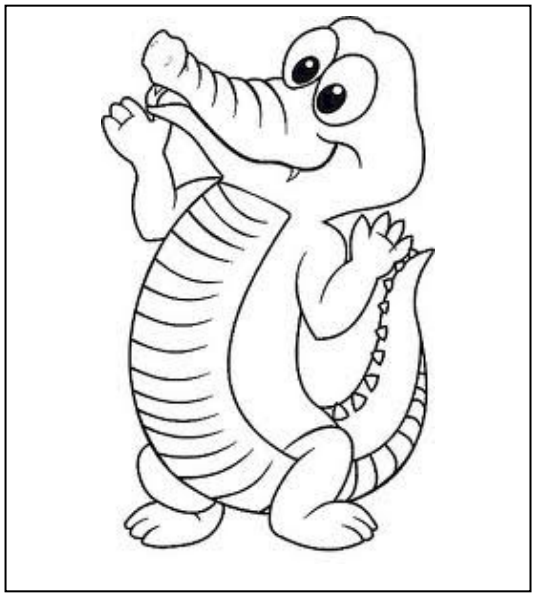
– *I'm cold !*

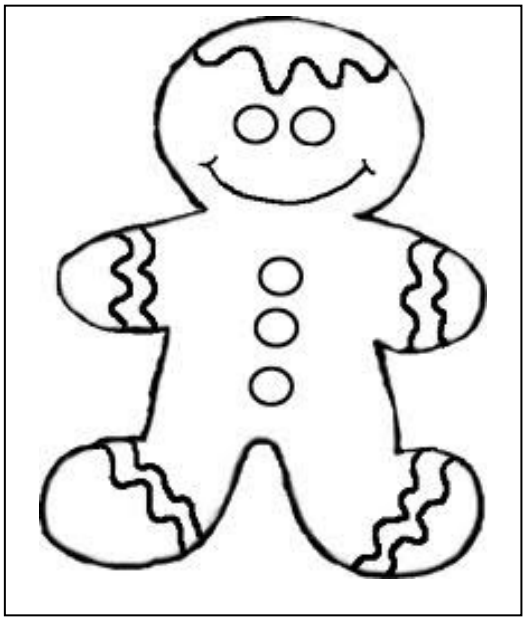




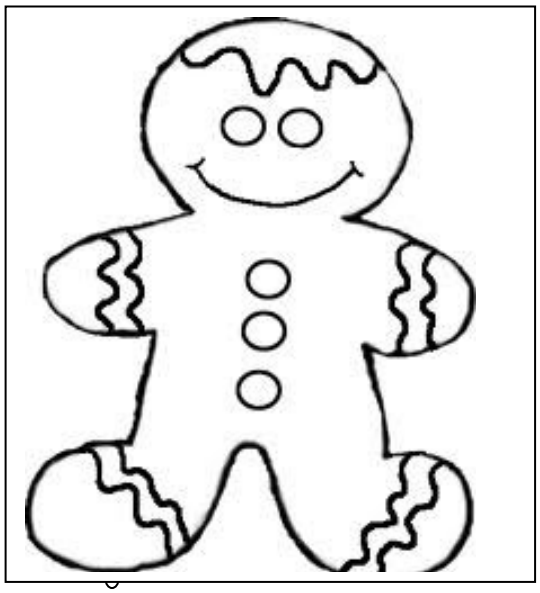
Ecoute et colorie l'image qui correspond à ce que tu entends.

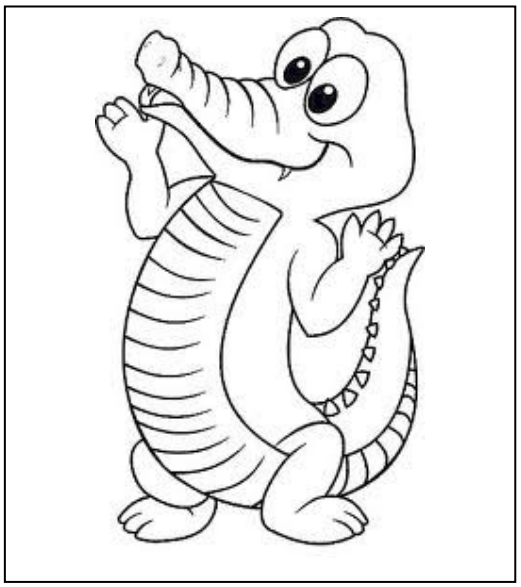
- *My name is Gingerbread man!*





- *My name is Mr. Crocodile!*





Ecoute et colorie l'image qui correspond à ce que tu entends.

- *Mr. Crocodile is hungry!*





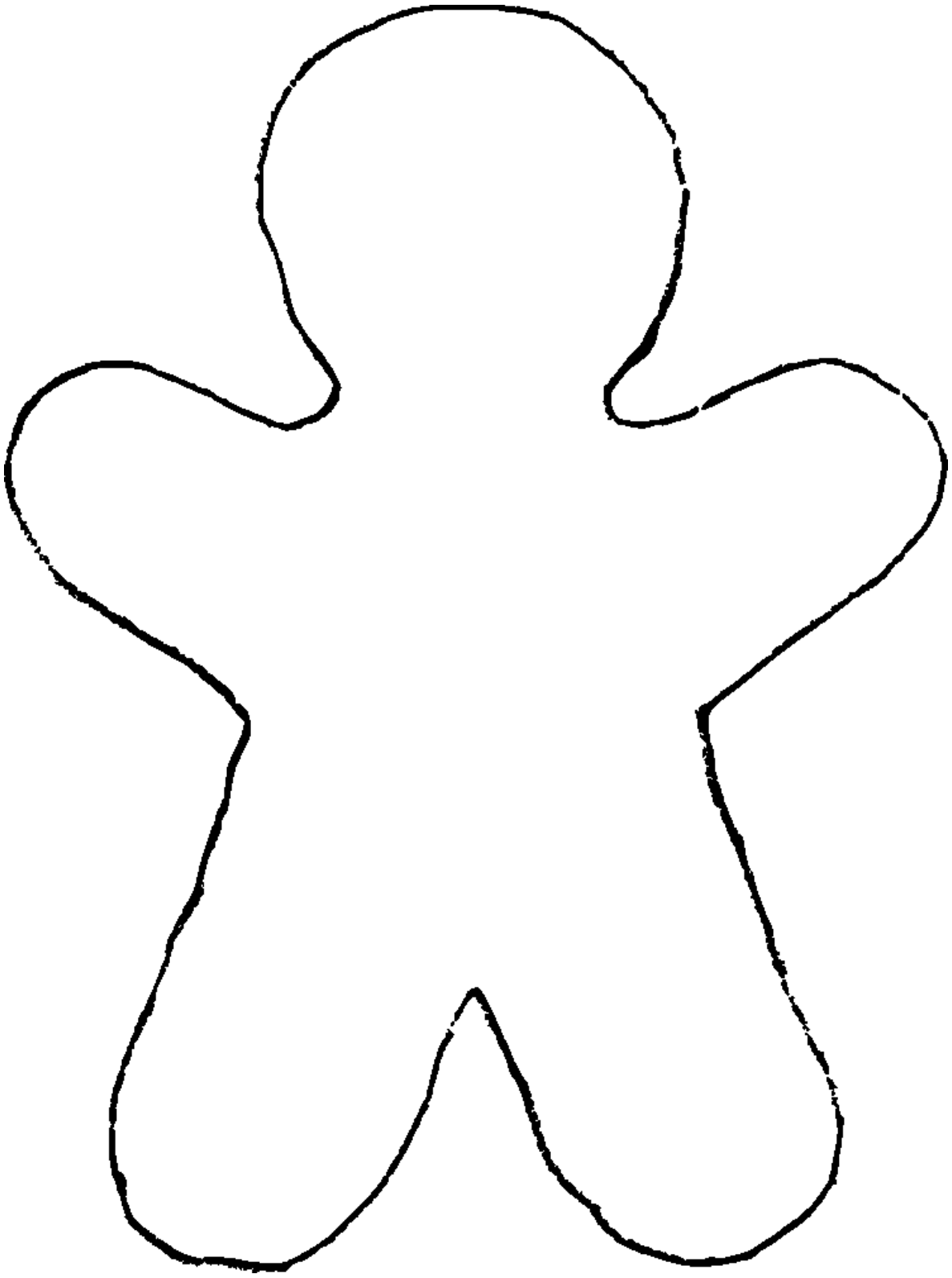
- *The Gingerbread man runs!*





Oh no! What happened to the Gingerbread man?

Colour the Gingerbread man and draw in the missing parts.



Annexe 15B : Évaluations passées aux élèves le 02.04.2012 dans lecadre du projet TPRS en maternelle

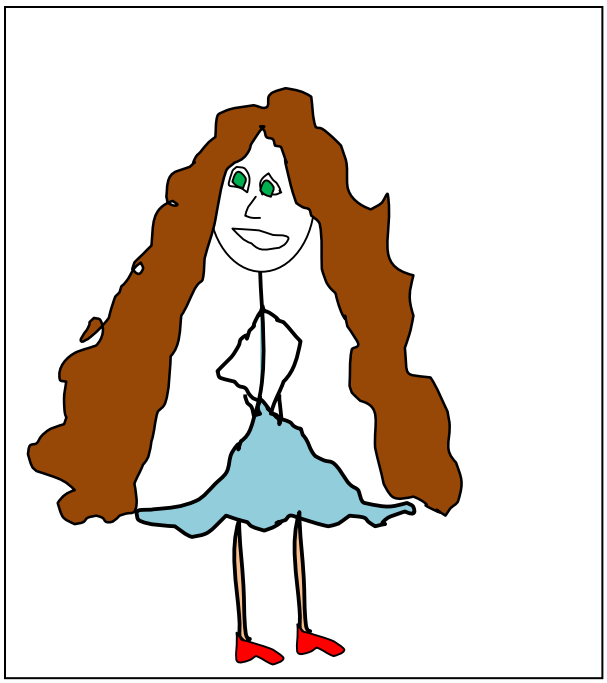
Nom de l'élève _____ 02 avril 2012

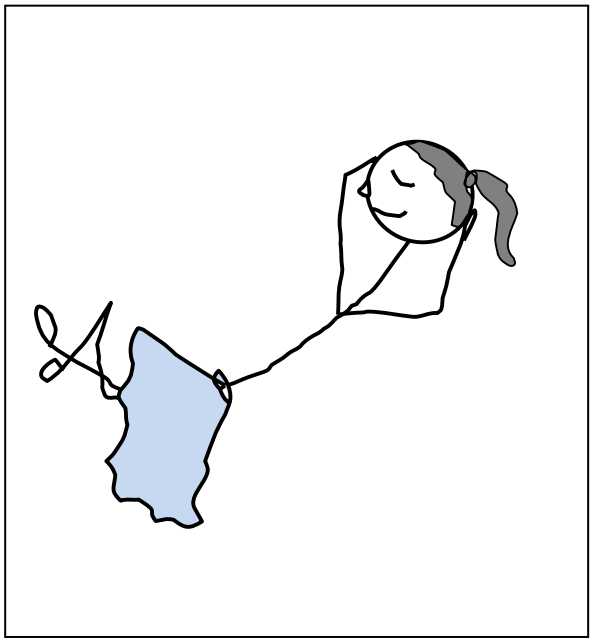
Classe de moyen/grand en maternelle

Exercice : Acquisition du vocabulaire/compréhension orale en anglais/ Reconstruire une histoire de mémoire

Ecoute et colorie les images pour créer l'histoire.

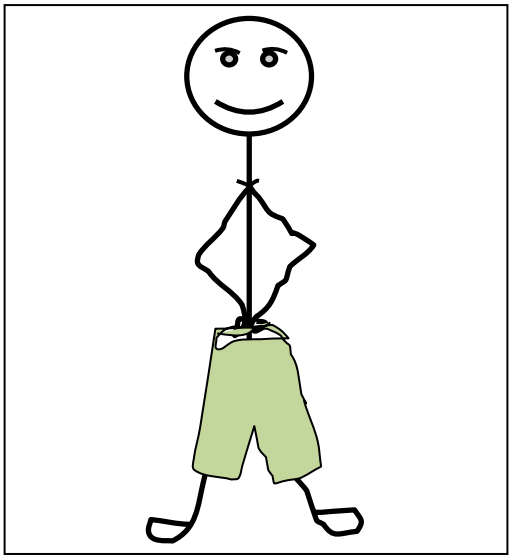
1. *This is Malika.*

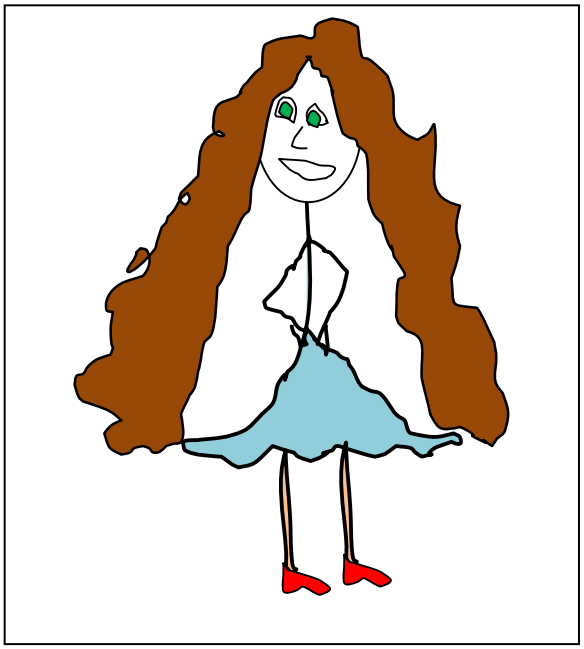




---

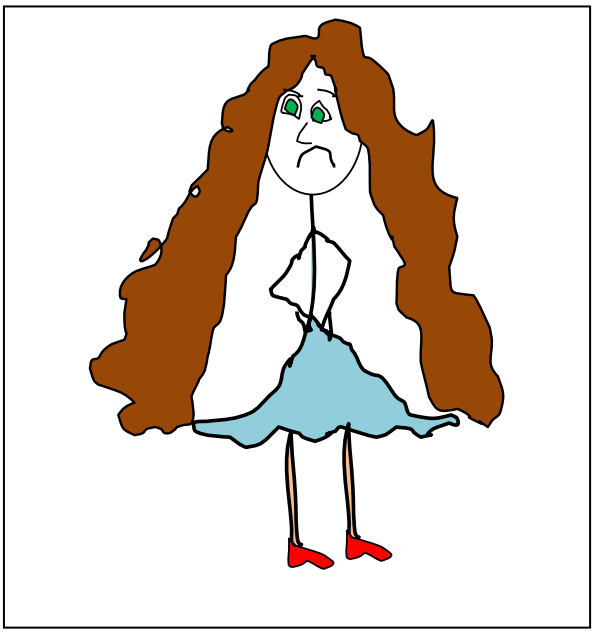
2. *Malika is a girl.*

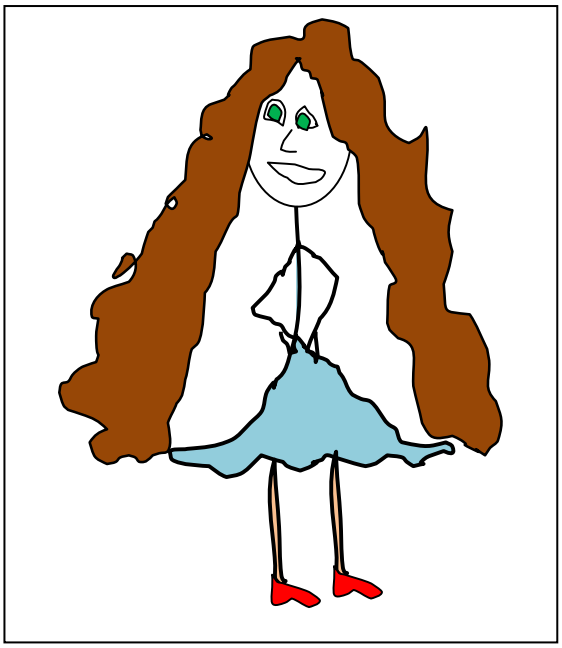




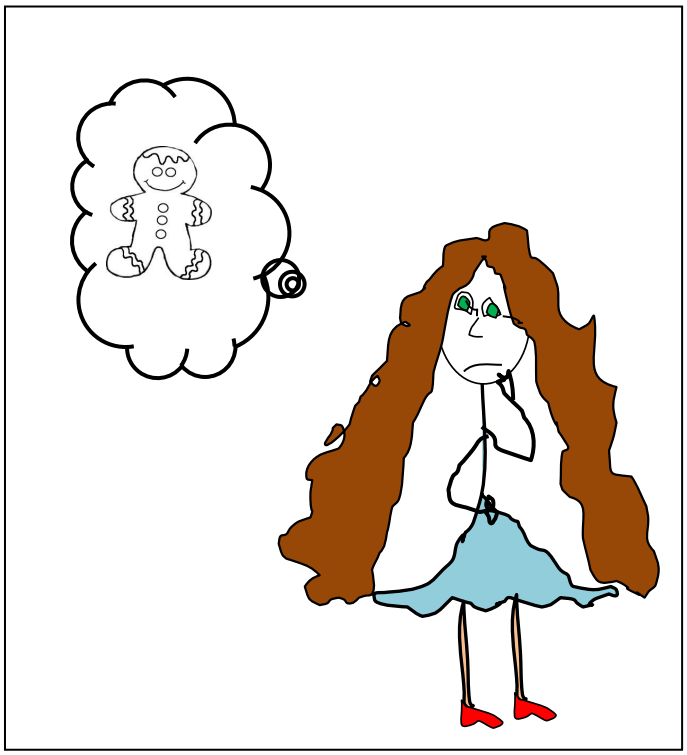
Ecoute et colorie les images pour créer l'histoire.

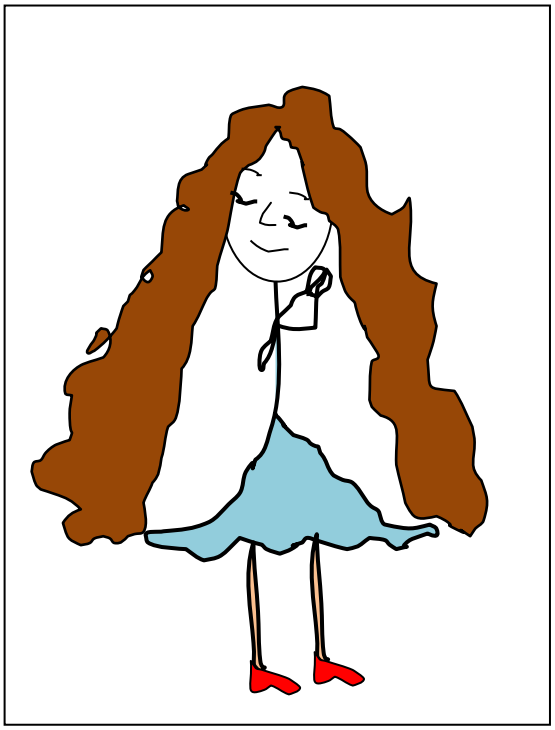
3. Malika is sad.





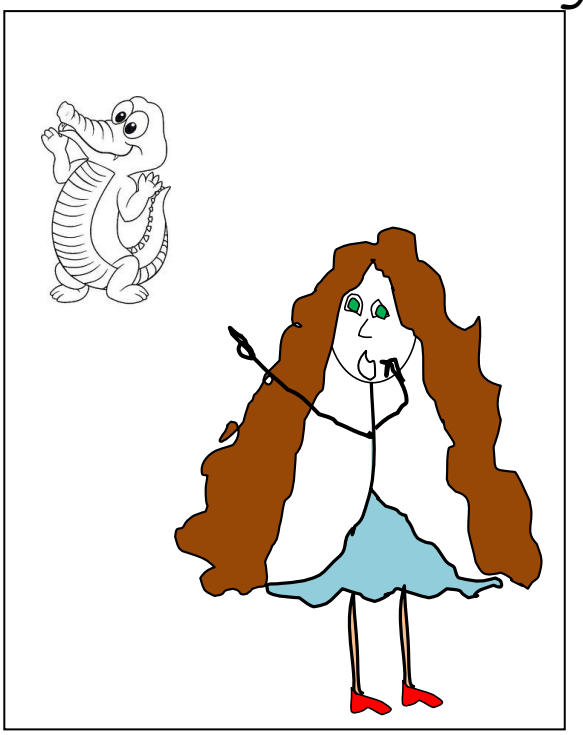
4. Malika is hungry.

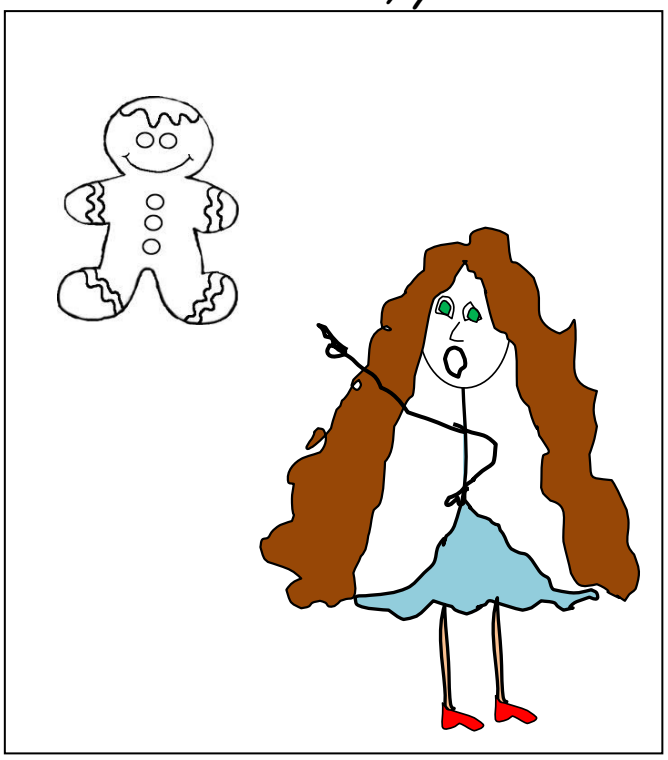


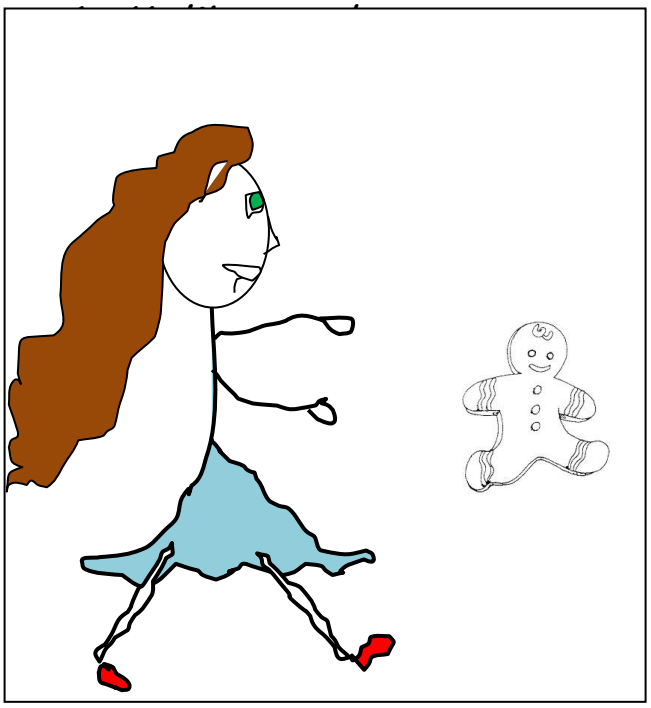


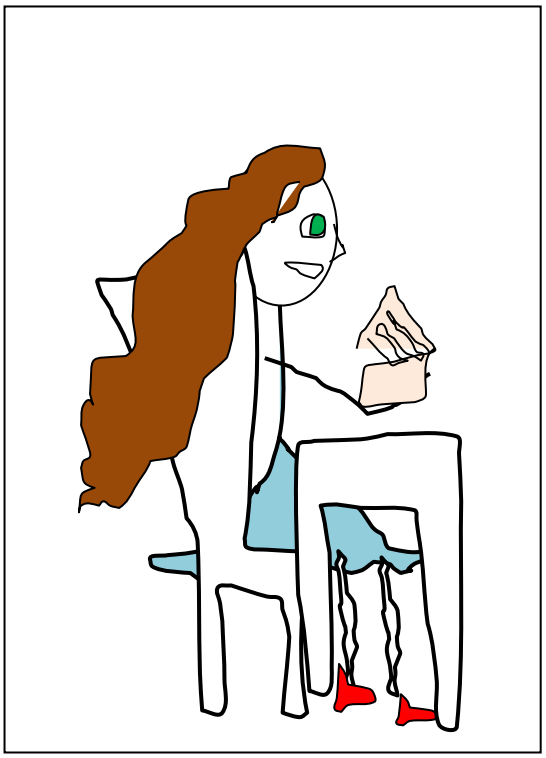
Ecoute et colorie les images pour créer l'histoire.

5. Malika sees the Gingerbread man! Yum, yum!



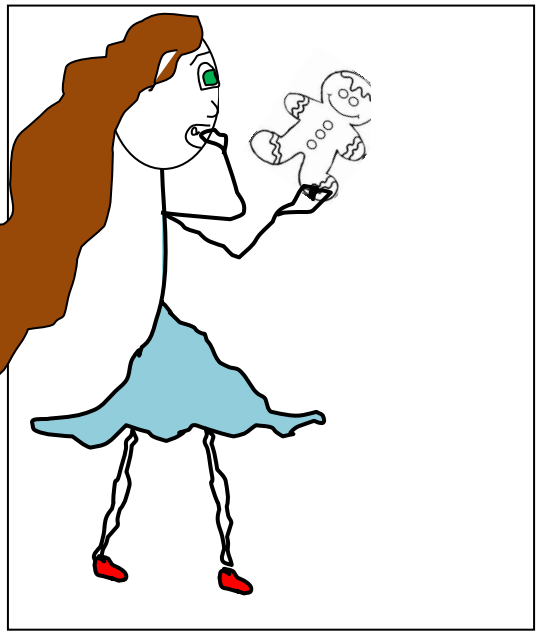


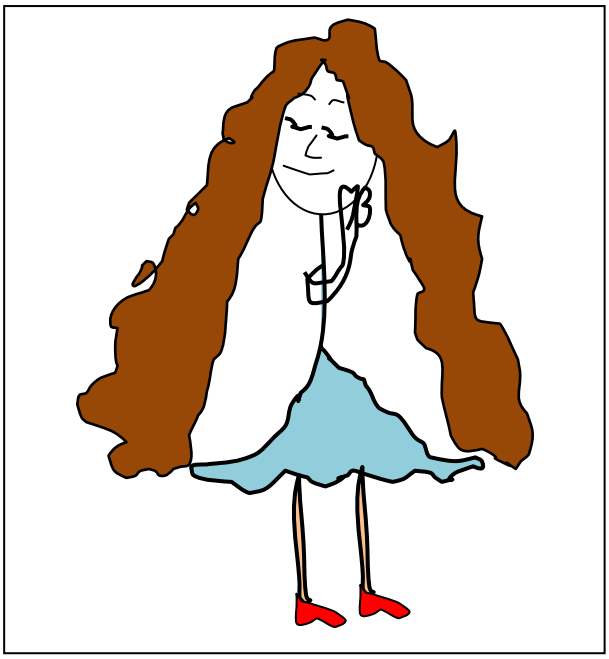




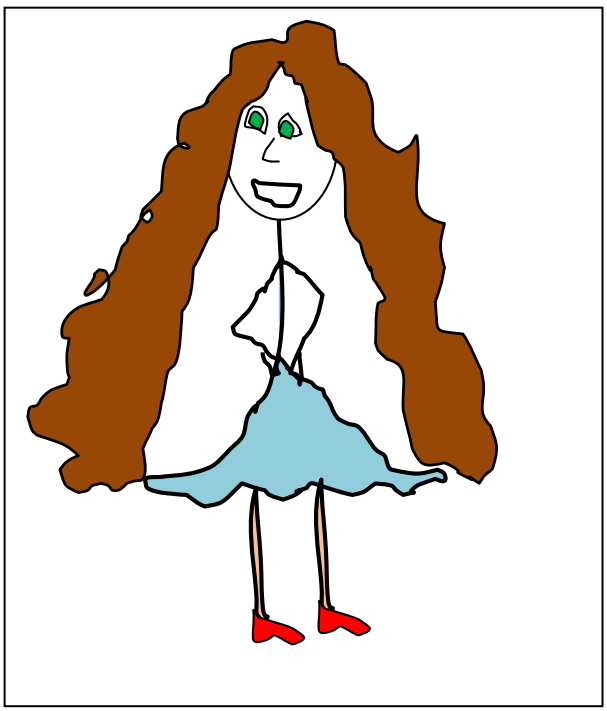
Ecoute et colorie les images pour créer l'histoire.

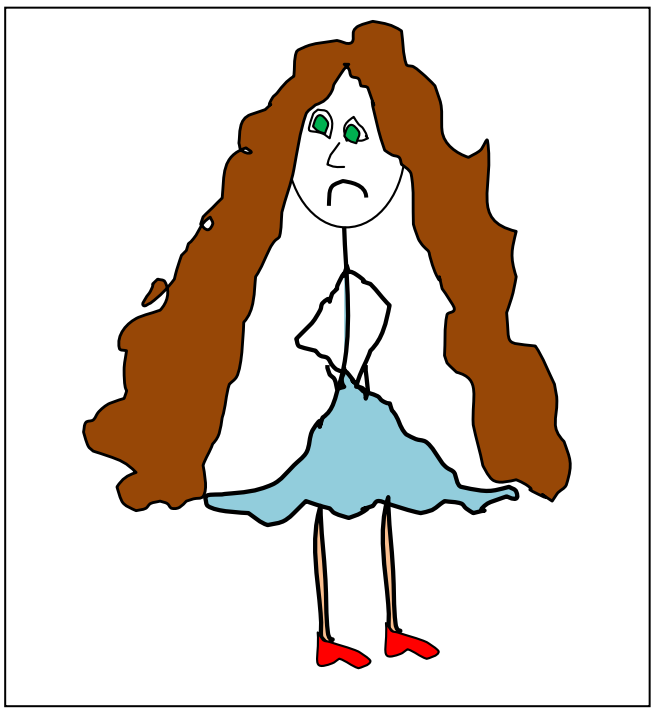
7. Malika eats the Gingerbread man!





8. Malika is happy! Hmmmm….delicious!





Annexe 15C : Évaluations passées aux élèves le 14.05.2012 dans le cadre du projet TPRS en maternelle

Nom de l'élève _____ Classe moyen/grand maternelle 14.05. 2012

Acquisition du vocabulaire/compréhension et production orale en anglais
Travail en individuel avec l'enseignant
Exercice : S'identifier et parler de soi
Reconstruire une histoire de mémoire à partir d'un support images
Ecouter et identifier l'image correspondant à l'énoncé

N° 1. L'élève répond aux questions :

What's your name? _____ How are you? _____

N° 2. Identification d'une série de huit images représentant une émotion ou un état d'être. Indiquez par oui ou non le choix correct ou non de l'élève pour chaque image

Happy Tired Cold Hot Ok Hungry Good Sad

_____

N°3. Reconstruire une histoire. L'élève identifie chaque image à l'oral. Cochez la case pour chaque bonne réponse. Notez les remarques

- L'élève identifie le personnage principal de l'histoire : ☐
- L'élève met en ordre une série de quatre images pour créer l'histoire

L'élève identifie chaque image à l'orale

1. The gingerbread man is hungry _____
2. The gingerbread man sees grandma_____
3. The gingerbread man eats grandma_____
4. But the gingerbread man is still hungry! _____

L'élève écoute six énoncés qui racontent la suite de l'histoire. Après chaque énoncé, il choisit l'image correspondant à l'énoncé pour continuer l'histoire.

a. The gingerbread man sees Mr. Tiger. "Yum, yum!" _____

L'élève identifie chaque image à l'orale

b. The gingerbread man eats Mr. Tiger! "Delicious!"_____
c. But the gingerbread man is still hungry! _____
d. The gingerbread man sees Mr. Crocodile. "Yum, yum!" __
e. The gingerbread man eats Mr. Crocodile! "Delicious!"_____
f. But the gingerbread man is still hungry! Oh dear! _____

- ***L'élève met en ordre une série de quatre images pour terminer l'histoire***

L'élève identifie chaque image à l'orale

a. The gingerbread man sees a little girl. "I'm hungry! I want to eat you! ____
b. "Oh no!" says the little girl, "Here's an ice-cream_____
c. The gingerbread man eats the ice-cream. "Delicious!"_____
d. Now the gingerbread man is not hungry! The gingerbread man is happy! __

Remarques :

Annexe 16 : Tableau des résultats des évaluations du projet TPRS en classe de maternelle

Tableau des résultats globaux des évaluations du projet en classe de maternelle 2011-2012							
	Évaluation du 05.03.2012 Compréhension orale: Identifier l'image qui correspond à un mot ou à une phrase		**Évaluation du 02.04.2012 Compréhension orale: Identifier l'image qui correspond à une phrase et reconstruire une histoire connue**		**Évaluation du 04.05.2012 Compréhension et expression orale: S'identifier et dire comment on va; identifier des images à l'orale pour raconter une histoire connue; écouter et trouver l'image correspondant à une phrase; remettre en ordre des images pour compléter une histoire connue**		
ENFANT	**Total sur 8**	**%**	**Total sur 8**	**%**	**Total sur 20**	**%**	**Moyenne %**
Moyenne Section (MS)							
ENF 1	8	100%	Abs.	Abs.	13.5	67.5	83.75
ENF 2	8	100%	Abs.	Abs.	8.5	42.5	71.75
ENF 3	6	75%	7	87.5	16	80	80.83
ENF 4	8	100%	7	87.5	14.5	72.5	86.66
ENF 5	7	87.5	8	100%	17.5	87.5	91.66
ENF 6	7	87.5	8	100%	15	75	87.5
ENF 7	8	100%	8	100%	13.5	67.5	89.16
ENF 8	8	100%	8	100%	19	95	98.33
ENF 9	5	62.5	8	100%	19.5	97.5	86.66

ENF 10	7	87.5	8	100%	12	60	82.5
ENF 11	7	87.5	8	100%	16.5	82.5	90%
ENF 12	Abs.	Abs.	4	50%	15.5	77.5	63.75
Moyenne générale MS	7,18	96%	7,4	94%	15,5	77,5	90%
Grande Section (GS)							
ENF 13	8	100%	8	100%	18	90%	96.66
ENF 14	8	100%	8	100%	19	95%	98.33
ENF 15	8	100%	8	100%	17.5	87.5	95.83
ENF 16	7	87.5	8	100%	15.5	77.5	88.33
ENF 17	8	100%	8	100%	18	90%	96.66
ENF 18	8	100%	8	100%	Abs.	Abs.	100
Moyenne générale GS	7,83	97.91%	8	100%	18,33	92%	95.96%
Moyenne générale classe	7.5	96.95%	7.7	97%	16.9	84.75%	92.98%

Annexe 17 : Exemples de modules CLIL pour un enseignement bilingue à l'école primaire

Ces modules ont été créés entre 2009 et 2011 dans le cadre du programme 2008-2011 du Centre européen pour les langues vivantes (CELV) « *Valoriser les professionnels en langue* ». Projet : Enseignement précoce des langues par les contenus, coordonné par Renate Krüger (Allemand), Chantal Muller (Belgique), Dorieta-Zdravkova Chakarova (Bulgarie), Dominique Groux (France). Les modules avec les documents ressources annexes sont disponibles en anglais et en français à l'adresse http://eplc.ecml.at/Modules/4Transformationdelanature/tabid/2383/language/fr-FR/Default.aspx

Thème	**MODULE : LA TRANSFORMATION DANS LA NATURE** – LES PLANTES
Groupe cible	5 ans (les activités peuvent être adaptées pour les enfants plus âgés)
Disciplines non-linguistiques	Sciences/botanique, arts/dessin
Durée	Environ 45 minutes à 1 heure selon l'activité. Cela varie selon les activités et l'âge des élèves (pour les plus jeunes, les séances peuvent durer environ 30 à 45 minutes). Nous avons découpé cette séquence en trois séances. Le nombre de séances peut aussi varier selon l'enseignant et la classe.
Elaboré par	Zephrine ROYER
Contenus	
Disciplines non-linguistiques	Découverte de la plante Découverte des fruits et des légumes La transformation de la plante Cultiver et manger
Langue étrangère	Adjectifs relatifs à la description et à la culture des plantes Noms des parties d'un haricot et d'une pousse Noms des fruits et des légumes Vocabulaire relatif à l'expression des goûts
Compétences	Les élèves sont capables de :
Disciplines non-linguistiques	- identifier les parties d'un haricot/d'une pousse - identifier des fruits et des légumes - observer et commenter la transformation de la plante - connaître le cycle de vie d'une plante

© CELV-EPLC- Z. Royer (Université des Antilles et de la Guyane)

Langue étrangère	- comprendre ce que dit l'enseignant sur la plante - nommer les parties de la plante - nommer les fruits et les légumes - décrire le processus de vie à partir de la manipulation et des observations - utiliser certaines structures descriptives…*C'est ; Ce n'est pas…* - utiliser certaines structures nécessaires à l'expression des goûts…*J'aime; Je n'aime pas ; J'adore!; C'est bon/beurk…*
Objectifs	L'enseignant amène les élèves à :
Educatifs	- prendre conscience du cycle de la vie - comprendre l'importance des plantes pour la survie des hommes - développer le respect de l'environnement
Interculturels	- prendre conscience qu'il existe des plantes (et donc des fruits et légumes) différentes selon l'endroit où l'on habite. - prendre conscience que ces différences sont à apprécier
Prérequis:	
Disciplines non-linguistiques	Connaissances de base des fruits et des légumes
Langue étrangère	Connaissances de certains mots clés nécessitant une séance 'vocabulaire' préalable: *fruits, légumes, plantes, arbre…*

Les activités

Séance n°1 : Découverte des plantes – Découper et utiliser les fruits et les légumes

Quelles que soient les compétences linguistiques du groupe, il est essentiel d'introduire ou de revisiter le vocabulaire qui servira pour chaque séance et tout au long de la séquence.

Nommer : Présentation de différents fruits et légumes ainsi que des pois/haricots : afin de créer une comparaison, nous avons utilisé des fruits et des légumes qui sont cultivés en Martinique (*l'orange, la pastèque, l'ananas, la banane, le concombre, la tomate*) et d'autres qui ne le sont pas (*la pomme, les raisins, le kiwi…*). Les élèves nomment avec l'enseignant les fruits et les légumes présentés et disent s'ils poussent chez eux ou s'ils viennent d'ailleurs.

© CELV-EPLC- Z. Royer (Université des Antilles et de la Guyane)

Découper : L'enseignant choisit quatre ou cinq fruits et légumes (pour introduire progressivement le vocabulaire surtout chez les petits) à découper. En prenant des fruits de taille différente, il peut démontrer aux élèves que les graines sont de tailles, de couleurs et de formes différentes. Les élèves peuvent aussi constater que dans les légumes il n'y a pas de graines et que certains fruits comme la tomate sont consommés comme des légumes. Le moment du découpage permet l'introduction du nouveau vocabulaire et la consolidation du vocabulaire préalablement acquis.

A la fin de cette activité, les élèves doivent avoir deux groupes de vocabulaire : un groupe propre aux noms des fruits et des légumes (*laitue, l'ananas, la banane, la tomate, la concombre…*) et un autre groupe propre aux différentes parties des fruits ou légumes (*la peau, la graine/le pépin/le noyau, les feuilles, la chair, la queue, le trognon*). Comme j'ai travaillé avec des enfants de 3 à 5 ans, le nombre de nouveaux mots par séance se limite à cinq. Voir *Document 1_vocabulaire La Pomme* et *Matériel 1_colorer les parties de la pomme*, *Matériel 2_colorer les parties de la pomme*, *Matériel 3_nommer les parties de la pomme*.

Déguster et s'exprimer : Les élèves peuvent maintenant goûter et s'exprimer sur les goûts des différents fruits et légumes. Vocab : *J'aime…/Je n'aime pas …./ C'est sucré/acide/amer*
(Voir *Matériel 4_Exprimer ses goûts* + *Matériel 5_Chanson1*)

Aller plus loin

- *Visite au supermarché rayon des fruits et des légumes*
- *Visite au marché local*
- *Cuisiner avec les fruits et les légumes – smoothies, tarte à la pomme, gâteau à l'ananas…*
- *Faire une charte interculturelle:* ***Les alimentes de chez nous/ Les aliments d'ailleurs.*** *Dans chaque colonne les enfants mettent des autocollants ou dessinent un visage souriant ou triste à côté de chaque fruit où légume pour exprimer leurs goûts. Le fruit avec le plus de dessins souriants gagne et doit être amené pour le goûter la semaine suivante.*

Séance n°2: Le cycle de vie d'une plante – le haricot

Expérimentation : Les élèves vont observer l'intérieur d'une graine, puis ils vont planter différents types de graines et observer les changements. Rappel du thème + révision du vocabulaire de la dernière séance et introduction de la nouvelle séance.

Introduction de la séance avec des questions : *d'où viennent les fruits* ? *Comment les arbres poussent-ils* ? L'enseignant montre un haricot (*haricot blanc/rouge*) et demande aux élèves de le nommer. Les haricots doivent tremper dans l'eau pendant la nuit avant d'être utilisés. Chaque élève a un haricot qu'il ouvre et observe. *Que vois-tu* ? Ce travail peut être fait en petit groupe de trois à cinq élèves selon l'effectif de la classe. Les élèves peuvent discuter entre eux. Voir *Document 2_vocabulaire Haricot*. Noter le vocabulaire au tableau. Les élèves peuvent compléter *Matériel 6_Le Haricot* (les plus âgés) ou *Matériel 7_Mon haricot Collage* (collage de feuilles sèches ou de papier pour les plus jeunes). Les élèves des niveaux supérieurs peuvent écrire les noms des différentes parties de l'image.

© CELV-EPLC- Z. Royer (Université des Antilles et de la Guyane)

Questions hypothétiques : *Que va-t-il arriver si le haricot est mis dans l'eau ?* Les réponses des élèves sont notées et gardées sur un côté du tableau.
La classe est divisée en petits groupes – trois à cinq élèves par groupe. A chaque groupe, on donne un pot transparent (pot de conserve ou de confiture avec le couvercle préalablement percé), trois haricots de types différents ou semblables et des boules de coton humide. Chaque groupe place ses haricots à l'intérieur des boules de coton et met les boules dans le pot. Le pot est recouvert. Au bout de 4 à 5 jours, chaque groupe reprend son pot respectif et sort les boules de coton. Les élèves répondent à la question '*Que s'est-il passé?*' Les observations sur l'extérieur des haricots sont notées. Chaque groupe ouvre les haricots pour en observer l'intérieur. Les observations sur l'intérieur des haricots sont notées. Noter les conclusions : *Les grains ont besoin d'eau pour pousser…* etc. (*Document 3_vocabulaire la pousse du haricot* et *Matériel 8_La pousse du haricot*).

Collage de différents types de haricots sur le dessin d'arbre – utiliser des haricots différents pour chaque partie de l'arbre-*Matériel 9_«L'haricotier »*. Cette activité peut être complétée en individuel ou en collectif sur une grande feuille cartonnée qui est ensuite accrochée dans la salle de classe.

Aller plus loin

- *La même expérience peut être faite avec les haricots et la lumière. Les élèves tentent de répondre à la question : 'Pour pousser les plantes ont besoin de quoi ?' La réponse étant la lumière et l'eau. Les élèves placent des haricots dans plusieurs pots. Les pots sont ensuite mis dans des endroits différents (dans un placard, au bord d'une fenêtre...). Les élèves observent et notent les résultats. L'expérience est faite également avec des plantes et de l'eau; une quantité d'eau différente est donnée à chaque plante 1) beaucoup/trop, 2) pas du tout et 3) assez. Les élèves observent et notent l'évolution des plantes*
- *Créer un jardin d'intérieur. Les élèves amènent de vieux pots de chez eux. Ils décorent les pots et plantent différents espèces de fleurs pour créer un jardin plein de couleur.*
- *Visite à une ferme ou pépinière. Les élèves peuvent observer des plantes à différentes étapes de croissance.*
- *Les élèves répondent à la question : 'Qu'arrivera-t-il s'il n'y avait pas de plantes sur la terre ?'*

Séance n°3: Cultiver pour manger

Expérimentation. Les élèves vont planter des graines qu'ils observeront au fil du temps. L'année dernière dans notre jardin, nous avons planté des concombres et des giraumons. Cette année nous avons planté des tomates, des carottes et des pastèques. Il est conseillé de choisir une plante qui n'est pas fragile, qui arrive rapidement à maturation et qui porte très tôt ses fruits. L'essentiel est de suivre l'évolution de la plante et non de déguster son fruit préféré !

Dans le cas où la classe a accès à un jardin, l'enseignant sépare la classe en groupes de trois à cinq élèves. Chaque groupe a un mini carré de terre dont il sera responsable, des semailles à la récolte. Dans le cas contraire, les graines peuvent être semées dans plusieurs pots placés dans la salle de

© CELV-EPLC- Z. Royer (Université des Antilles et de la Guyane)

classe. Le concombre, une plante rampante, prend de la place et est mieux adapté à un jardin extérieur. Il peut cependant être planté à l'intérieur à condition qu'on utilise peu de graines, qu'on lui donne un pot large et un objet (bâton, pan de mur…) auquel il peut s'accrocher. La tomate peut également être plantée en pot. Le mieux est de demander conseil au magasin où on achète les graines.

Dans le jardin, chaque groupe se familiarise avec les outils de travail qu'ils auront déjà vu lors d'une séance de vocabulaire préalable à cette activité. Deux groupes de vocabulaire se construisent : les plantes et les semailles (*les graines, les plantes, les feuilles, les fleurs, les fruits…*); le jardin, les outils et les gestes du jardinage (*le jardin, la bêche, la fourche, la binette, la brouette, semer, arroser, désherber…*)

Semailles : Les groupes plantent leurs graines, les arrosent. Ils reviennent tous les jours pour s'occuper du jardin. Les observations sont notées en fin de semaine. Les plus grands peuvent noter leurs observations sur une grande feuille dans la classe, tandis que les plus jeunes peuvent dessiner sur la fiche d'observation ce qu'ils voient (*Document 4_Charte d'observation*). Le temps entre semailles et récolte est de plusieurs semaines. L'enseignant travaille sur d'autres thèmes avec sa classe. Les élèves continuent à observer les plantes.

Récolte : Les élèves ont plaisir à récolter des fruits qu'ils auront eux-mêmes plantés. Ce plaisir peut être prolongé en cuisine où ils utilisent les fruits du jardin pour préparer un plat, une salade. Nos élèves ont été fiers de présenter leur brouette de concombres et leur énorme giraumon aux 'oooh!' et aux 'aaaah!' de tout le jardin d'enfants ! Ils les ont ensuite mangés – salade de concombre, velouté de giraumon au fromage !

Raconter une histoire : Création d'une histoire autour d'une étrange graine qu'on trouve un jour… *Un jour, j'ai trouvé une graine bizarre. J'ai planté la graine dans mon jardin. La graine a poussé et est devenue un/une_____ (compléter l'histoire).* Cette histoire peut être créée en groupes quel que soit l'âge des élèves. Pour les plus jeunes, l'enseignant sert de scribe pour chaque groupe qui raconte son histoire. Les enfants illustrent ensuite leur histoire. Les élèves ayant déjà une certaine maîtrise de l'écrit peuvent écrire leur histoire dans leur langue maternelle pour la traduire ensuite avec l'aide de l'enseignant. Comme préparation de cet exercice, toute la classe peut créer ensemble une histoire similaire : *Un jour, j'ai trouvé un énorme ananas dans mon jardin. J'ai coupé l'ananas avec un couteau. A l'intérieur de l'ananas il y avait un/une_____ (compléter l'histoire)*.

© CELV-EPLC- Z. Royer (Université des Antilles et de la Guyane)

THEME	MODULE: LA TRANSFORMATION DANS LA NATURE – L'EAU
Groupe cible	3 à 5 ans (les activités peuvent être adaptées pour les enfants plus âgés)
Matière(s)	ESL ou FLE, géographie, sciences, arts/dessin, culture
Durée	Variable selon les activités et l'âge des élèves (pour les plus jeunes, les séances peuvent durer environ 25 à 30 minutes)
Elaboré par	Zephrine ROYER
Contenus	
Disciplines non-linguistiques	La matière L'eau autour de nous Les usages que nous faisons de l'eau Description de l'eau La transformation de l'eau dans la nature
Langue étrangère	Adjectifs et verbes relatifs à la description et à l'usage de la matière Noms des éléments dans le cycle de l'eau (soleil, mer, nuage etc.) Noms des états de la matière (solide, liquide, etc.)
Compétences	Les élèves sont capables de :
Disciplines non-linguistiques	Découvrir l'eau sous différentes formes Observer et commenter la transformation de l'eau dans la nature Connaître le cycle de l'eau Être conscient de la nécessité de préserver l'eau
Langue étrangère	Comprendre ce que dit l'enseignant sur l'eau Savoir nommer les éléments du cycle de l'eau ainsi que leurs fonctions Savoir décrire la matière à partir de la manipulation et des observations (toucher, sentir, regarder) Savoir utiliser certaines structures nécessaires à la description de la matière ou de son usage…*It is ; It's ; It isn't… We use water to*…
Objectifs	L' enseignant amène les élèves à :
Educatifs	Prendre conscience de la vie dont nous faisons partie Développer le respect de l'environnement Comprendre la nécessité de préserver l'environnement

© CELV-EPLC- Z. Royer (Université des Antilles et de la Guyane)

Interculturels	Prendre conscience que le climat change selon l'endroit où on se situe dans le monde, qu'il existe des différences entre son pays et les pays des autres Prendre conscience que ces différences sont à apprécier
Prérequis:	
Disciplines non-linguistiques	Connaissances des lieux publics et privés où on peut trouver l'eau (la mer, la rivière, les lacs, le robinet) Connaissances de bases sur des éléments de la nature (l'eau, la terre, le soleil…)
Langue étrangère	Connaissances de certains mots clés : eau, soleil…

Les activités

Séance n°1 : L'eau (atelier des sens-découverte de la matière)

Quelles que soient les compétences linguistiques du groupe, il est essentiel d'introduire ou de revisiter le vocabulaire qui servira tout au long de la séquence.

Présentation de la matière dans un récipient transparent assez large pour que les élèves y mettent les doigts. L'enseignant peut verser un peu de la matière présentée, d'un gros récipient dans un petit, et poser la question :

> *Qu'est-ce que c'est ?* (l'enseignant manipule l'eau en parlant…verser, toucher, secouer le petit récipient, faire semblant de boire etc.)

Une fois la matière nommée, pour renforcer les connaissances, l'enseignant peut proposer une petite chanson autour de l'eau (*Document 1_Songs –n°1*).

> Il peut aussi faire un jeu en mettant deux ou trois autres objets dans un verre d'eau et en posant des questions pour permettre aux élèves d'identifier la matière : *Est-ce l'eau ? Où est l'eau ? Dans le verre ? Dans la chaussure ?*

L'introduction faite, l'enseignant propose aux élèves de décrire la matière en passant par des étapes progressives :

> **Toucher** - (*l'eau est légère/lourde/douce/dure/liquide/solide)* – pour bien établir la différence entre liquide et solide, l'enseignant peut verser l'eau d'un récipient à un autre en soulignant qu'on peut verser l'eau qui est liquide mais pas le livre (ou un autre objet) qui est solide)

© CELV-EPLC- Z. Royer (Université des Antilles et de la Guyane)

Sentir – (*l'eau n'a pas d'odeur)* – l'enseignant peut proposer des comparaisons connues des élèves afin de faciliter l'acquisition du nouveau lexique : *l'eau sent comme un gâteau ! l'eau sent comme les chaussures !etc*. (parfois ça fait bien rire!)

Goûter – (*l'eau n'a pas de goût* – possibilité de faire pareil que pour l'activité comparative avec l'odorat : *l'eau a le goût de……* L'enseignant peut également ajouter du sirop (grenadine, menthe…) à l'eau, et demander aux élèves si le goût de l'eau a changé et si oui, quel goût a l'eau maintenant)

Cette activité sensorielle peut être suivie d'une activité similaire : les élèves doivent trouver l'eau en passant par les mêmes étapes avec les yeux bandés ou fermés (certains jeunes enfants n'apprécient pas le bandana sur les yeux). Ils touchent, sentent, et goûtent plusieurs matières (sucre, sel, sirop, jus, etc) et disent si c'est de l'eau : *C'est de l'eau; Ce n'est pas de l'eau; C'est du jus...etc* (s'ils ont le vocabulaire)

L'activité se termine sur une petite chanson pour laquelle les élèves peuvent créer des gestes : (*Document 1_Songs*)

Séance n°2 : L'eau – la congélation…

Séance n°2 est une expérience. Les élèves vont observer les changements qui s'opèrent lorsque l'eau est soumise à des températures différentes. Rappel du thème et introduction de la séance: (*Document 1_Songs*) + révision du vocabulaire de la dernière séance.

L'enseignant introduit l'activité avec des questions hypothétiques : *Que va-t-il se passer si…* ? (**Error! Hyperlink reference not valid.**. Les réponses des élèves sont notées au tableau. Pour les plus petits, on peut simplement énumérer les réponses sur les doigts en les répétant plusieurs fois.

L'enseignant montre les matériaux et explique aux élèves qu'ils vont faire l'expérience pour voir (**Error! Hyperlink reference not valid.**). En petits groupes, les élèves préparent des glaces avec des mesures d'eau et de sirop que l'enseignant a préalablement préparées. Si l'expérience est faite le matin, les glaces peuvent être dégustées au moment du goûter de l'après-midi. *Lorsque nous avons fait cette expérience, nous avons également mis un petit bol d'eau dans le congélateur avec les glaces. Il congèle plus rapidement que les glaces et à la fin, avant de sortir les glaces, les élèves peuvent manipuler le bloc de glace, le faire passer dans le groupe et ils ont le temps de faire des commentaires. Ils peuvent ensuite faire une comparaison avec les glaces.*

Une fois les glaces au congélateur, l'activité continue avec une lecture thématique autour de l'eau et ses différents états. Nous avons utilisé le livre « *Jack and Jill and big dog Bill* », l'histoire drôle de deux enfants qui jouent dans la neige avec leur chien. Le chien fatigué de pousser le traîneau des enfants décide de ne plus rien faire si on ne l'amène pas en haut de la colline sur le traîneau !

© CELV-EPLC- Z. Royer (Université des Antilles et de la Guyane)

Cette histoire est l'instant propice d'ouvrir la discussion sur les autres qui vivent ailleurs et qui n'ont pas les mêmes conditions climatiques que nous. Dans notre groupe, la plupart des enfants sont nés aux Antilles. Certains n'ont jamais vu la neige, d'autres ont de la famille en Europe et y sont déjà allés avec leurs parents. Ils sont très contents de pouvoir raconter leurs voyages !

A la suite de cette histoire, les élèves peuvent dessiner/peindre un endroit avec de l'eau où ils aiment aller (la plage, la rivière, la piscine, la salle de bain ! …)

Le moment tant attendu, la dégustation des glaces ! Avant d'ouvrir la porte du congélateur, l'enseignant rappelle les hypothèses émises dans la matinée et dit aux élèves qu'ils vont vérifier si le résultat est celui qu'ils attendaient – *l'eau est-elle resté comme elle était avant? Ou a-t-elle changé?* Une fois les glaces sorties du congélateur, toute observation doit être très rapide si on espère manger de la glace et non boire de l'eau à la menthe !

Les élèves peuvent consolider les acquis avec *Matériel 1_Jamie a besoin d'aide*.

Séance n°3 : L'eau – l'évaporation

Séance n°3 est une expérience. Les élèves vont observer les changements qui s'opèrent lorsque l'eau est soumise à des températures différentes. Ici les élèves observeront les changements qui s'opèrent lorsque l'eau est soumise à une température élevée.

L'enseignant rappelle les résultats de la dernière expérience avec l'eau congelée. Il fait des comparaisons avec des questions hypothétiques en utilisant des images (disponible dans les documents annexes). -*Si on met de l'eau sur le feu qu'est-ce qui va se passer ? Et si on met dehors au soleil?* Les réponses des élèves sont notées.

Les élèves mettent très peu d'eau dans un grand récipient (un large bol, une assiette). Ils le mettent à un endroit où il pourra être au soleil pendant plusieurs heures. Dans la classe, l'enseignant verse l'équivalent d'un verre d'eau dans la bouilloire. Pour la sécurité des élèves, ils restent assis à leur place ; la bouilloire est placée sur une table devant la classe où tout le monde peut l'observer. [**Si la sécurité ne peut pas être assurée à cause de la configuration des lieux ou pour toute autre raison, l'expérience ne doit pas être tentée**].

Lorsque l'eau commence à bouillir, l'enseignant demande aux élèves de bien observer la bouilloire et de dire ce qu'ils voient, ce qu'ils entendent. Les observations sont notées et les élèves peuvent tirer des conclusions: *Quand l'eau est chauffée il y a de la vapeur…ça s'appelle l'évaporation*... L'enseignant peut utiliser les activités en annexes pour conclure. Le processus peut aussi être simplement dessiné au tableau.

Les élèves vérifient de temps en temps s'il y a du changement avec l'eau restée au soleil. Qu'observent-ils ? A la fin de la journée, que s'est-il passé ? *y a-t-il toujours de l'eau dans le*

© CELV-EPLC- Z. Royer (Université des Antilles et de la Guyane)

récipient ? Si oui, est-ce la même quantité que ce qui avait été mise le matin ? Que s'est-il passé ? Où est passée l'eau ?

Pour expliquer le processus d'évaporation (et pour introduire le cycle de l'eau), l'enseignant peut utiliser une histoire. Ceci a pour but de simplifier l'explication d'une chose qui reste assez abstraite pour les plus petits. Nous avons utilisé « *Flè Soley »,* une histoire bilingue français-créole que nous avons racontée en anglais. L'histoire montre comment des gouttes d'eau de mer, chauffées par le soleil, montent au ciel et forment un petit nuage. Le petit nuage qui se retrouve tout seul lors d'un orage a peur et commence à pleurer. La pluie qui tombe réveille une petite graine qui dort dans la terre et qui pousse pour devenir une belle fleur à l'image du soleil.

Pour consolider les connaissances acquises:

Travail collectif : en petits groupes (nous en avons fait quatre pour chaque étape de l'histoire), chaque groupe choisit une étape de l'histoire :
Chaque groupe illustre l'étape choisie en dessin/peinture et les fresques sont ensuite rassemblées pour reconstituer l'histoire. L'histoire peut être affichée dans la classe.

De quoi est-il fait le petit nuage? D'où vient le petit nuage ?
Pourquoi le petit nuage a-t-il peur ? Qu'est-ce qu'il fait ?
Où tombe la pluie? Sur qui la pluie est-elle tombée ?
Que fait la petite graine quand elle se réveille?

Pour aller plus loin :

Le jeu théâtral : Pour notre spectacle de fin d'année, les enfants ont mis en scène cette histoire qu'ils ont beaucoup aimée.

L'eau et ses usages : les élèves peuvent visiter leur établissement scolaire et noter tous les lieux et toutes les situations où l'eau est utilisée. Cet exercice a pour objectif de faire prendre conscience de l'importance de l'eau et les difficultés qui en résultent lorsqu'il y a pénurie.

Pour les plus grands : ils peuvent faire un mini projet sur les usages de l'eau à la maison. Ils notent toutes les situations où l'eau est utilisée chez eux. Le tout peut être monté sur une grande feuille cartonnée. Chaque situation peut être accompagnée d'un collage (photos de magazine ou autre photographie, dessins, objets réels collés – par exemple une petite brosse à dents ou la boîte du dentifrice sont collées pour représenter le brossage des dents). Les élèves présentent ensuite leur projet devant les autres. Pour ce projet, les élèves peuvent également noter les quantités d'eau utilisées (*beaucoup, un peu, un verre, un seau, un litre*). Ils donnent leur avis sur la nécessité de telle quantité pour tel usage, si on peut faire la même activité avec moins d'eau - ex : pour le brossage des dents - le robinet vs le verre d'eau.

© CELV-EPLC- Z. Royer (Université des Antilles et de la Guyane)

L'eau ici et ailleurs/chez nous et chez les autres : dans cette séquence, les élèves découvriront que l'eau, ses états et ses usages changent selon l'endroit où on habite dans le monde.

D'où vient notre eau ? Possibilité d'une visite réelle ou virtuelle dans un centre d'épuration ou de traitement qui fournit l'eau pour la ville.

L'eau dans le monde : Les élèves travaillent sur le thème de l'eau dans différents pays du monde. Ce travail peut être fait en groupe où individuellement selon le niveau des élèves. L'enseignant peut donc décider de travailler par exemple sur le continent africain, sur l'Asie (des endroits où l'eau est difficilement accessible, voire pas du tout, pour des millions de personnes), ou bien il peut travailler sur la surconsommation de l'eau dans les pays développés.

L'eau dans la littérature : la prise de conscience de l'importance de l'eau et des différences qui existent entre l'eau chez nous et l'eau chez les autres peut être un lieu d'expression littéraire. Souvent, les élèves ont des réactions très fortes lorsqu'ils découvrent que des millions de personnes n'ont pas d'accès à l'eau. Certains élèves gardent également un sentiment de culpabilité d'être en quelque sort des privilégiés. Ils peuvent exprimer leur ressenti en écrivant :

Le livre bilingue : ce projet s'adapte à tous les niveaux. Individuellement ou en groupe, les élèves peuvent créer et illustrer une histoire sur le thème de l'eau. L'enseignant peut décider avec les élèves s'ils doivent traiter un sous-thème précis (par exemple : l'accès à l'eau dans les pays du monde, ou les usages de l'eau) ou s'ils sont libres d'écrire comme ils le sentent.

Pour les plus petits de maternelle qui ne peuvent pas encore écrire, le livre peut être simplement illustré sans texte, ou bien l'histoire peut être créée en groupe avec l'enseignant qui écrit et les élèves qui illustrent. La dernière option est préférable selon nous, car l'histoire prend de l'importance et devient « réelle » pour les enfants quand les mots qu'ils ont énoncés sont écrits. Nous l'avons fait avec les enfants des petites et moyennes sections de maternelle (3-4 ans) avec des résultats très concluants. La satisfaction des enfants d'avoir créé un livre qu'ils pouvaient relire et raconter eux-mêmes était manifeste. Pour les classes supérieures, les élèves écrivent leur histoire avec l'aide de l'enseignant. C'est à l'enseignant de voir jusqu'où ses élèves peuvent aller.

La poésie : cette activité peut être un lieu de véritable plaisir

- trouver des rimes en langue étrangère et en langue maternelle et les mélanger s'avère une activité forte plaisante pour la plupart des élèves. Voici un exemple que nous avons imaginé :

Ô! I see a C
A sea?

© CELV-EPLC- Z. Royer (Université des Antilles et de la Guyane)

No, no! A C!
Et si…
C'était une scie?
Oh no! A C
Oh……peut-être AsSis?
Si, si! A C AsSis on the sea!

En poésie, les possibilités sont infinies. L'enseignant peut commencer par un poème collectif avec la contribution de toute la classe.
En travail individuel, exprimer ses sentiments en langue étrangère peut être difficile. Un travail préalable sur des événements de la vie des élèves (vie personnelle et/ou scolaire) et leurs ressentis vis-à-vis de ces situations permet de constituer une base lexicale qui sera utile à la composition d'un poème par la suite.

Références théoriques et pratiques

Adelino BRAZ (avec la collaboration de l'Alliance Française) : *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue, Méthodologie, repère, exemples*
http://www.educarioja.org/educarioja/html/docs/recursos/frances_abraz.pdf

Jean DUVERGER : *L'enseignement en classe bilingue*, Ed Hachette FLE, 2005

Louis PORCHER, Dominique GROUX : *L'Apprentissage précoce des langues*, Que sais-je ? PUF, 2ème Ed, 2003

Peeter MEHISTO, David MARSH, María Jesús FRIGOLS, *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Ed Macmillan Education, 2008

Ressources

Sandra R. SCHECTER; Jim CUMMINS : *Multilingual education in practice, Using Diversity as a Resource*, Heineman 2003

Martha WESTON : *Jack and Jill and big dog Bill, A phonics Reader, Step into reading 1*, Random House New York, 2002

Yvon Levagueresse : *Anatole Flè Soley*, Collection Petite Pousse PLB éditions, 2007

Water in Africa – Des séquences complètes, très intéressantes qui peuvent être adaptées et qui s'adressent à tous les niveaux.
http://www.peacecorps.gov/wws/educators/enrichment/africa/lessons/bytitle.html

© CELV-EPLC- Z. Royer (Université des Antilles et de la Guyane)