

Un enseignement bilingue peut-il être une réponse à l'échec scolaire ? Le cas de la Collectivité de Saint-Martin

Dominique DÉMOCRITE-LOUISY
Lycée Polyvalent de Saint-Martin

Résumé

L'objectif de la recherche est de montrer que l'importance de l'échec scolaire identifié dans la collectivité de Saint-Martin (Antilles françaises) est liée à la non maîtrise de la langue française. L'anglais est historiquement et culturellement la langue véhiculaire de la Collectivité de Saint-Martin. Cette langue est majoritairement employée dans la vie quotidienne, toutefois, le français reste la langue officielle. Dès l'entrée en école maternelle, la communication en français devient obligatoire. L'échec scolaire serait donc lié à cette situation particulière. C'est pourquoi l'apprentissage du français langue seconde semblerait plus pertinent, et un enseignement bilingue pourrait être une alternative. Le cadre théorique est constitué des travaux de Vygotski sur le développement de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère ; de ceux de Delory-Momberger sur la socialisation de l'enfant comme constituant de son identité au travers de ses relations avec l'autre dans sa famille comme dans l'école ; ainsi que des recherches de Bautier à propos de la famille comme lieu d'élaboration des premiers balbutiements vers le langage. Les ATSEM sont en règle générale originaires de l'île et donc anglophones, elles s'expriment aussi en créole et pour certaines, en espagnol. La grande majorité des enseignants étant essentiellement francophones, ces ATSEM cumulent de manière informelle d'autres fonctions qui ne font pas partie de leurs missions. A Saint-Martin, plus qu'ailleurs ce travailler ensemble semble incontournable. La méthodologie s'appuie sur des observations centrées sur les écoles maternelles, lieux où enseignants francophones et ATSEM anglophones participent à l'éducation des élèves. Des questionnaires, des interviews ainsi que l'analyse de rapports et de résultats scolaires ont permis ce travail de recherche. Nos conclusions tendent vers un enseignement bilingue en cohérence avec l'environnement historique, culturel et politique de la Collectivité.

Mots-clés

Bilinguisme, multilinguisme, identité, échec scolaire, langue minoritaire, langue régionale, éducation.

Abstract

The objective of the research is to show that the importance of the school failure identified with the collectivity of Saint-Martin (French Antilles) is linked to the lack of the French language proficiency. English is historically and culturally the vehicular language of the collectivity of Saint-Martin. It is mostly used in everyday life; however, French remains the official language. From pre-school, communicating in French becomes mandatory. Failure in school could therefore be linked to this particular situation. Hence why, the learning of French as a secondary language would be more pertinent, and a bilingual teaching system could be an alternative. The theoretical framework comprises of Vygotsky's work on development of the mother tongue and the learning of a foreign languages; Delory-Momberger's work on socialization of the child as constituent of his identity through his relationships within is family as with school; and Bautier's research about family as the foundation of the first tentative steps towards language. ATSEMs are generally from the island thus are English speakers and also express themselves in creole and for others in Spanish. The big majority of teachers being essentially francophone, these ATSEM take on in an informal way other functions not part of their missions. In Saint-Martin, more than anywhere else, working together seems unavoidable. The method is based on observations centered on pre-schools, where French speaking teachers and English speaking ATSEM participate on pupils' education. Surveys, interviews along with reports analysis and school results enabled this research. Our conclusions tend towards a bilingual teaching, coherent with the historical, cultural and political environment of the Collectivity.

Keywords

Bilingualism, multilingualism, identity, school failure, minority language, regional language, education.

1. Introduction

De 1648 à 1816, l'île de Saint-Martin située au nord de l'archipel des Petites Antilles, change sept fois de mains. Elle est tour à tour occupée par la France, les Pays-Bas et l'Angleterre avec une prédominance d'occupation anglaise. Pendant cette période, la population noire majoritaire est essentiellement anglophone. Aujourd'hui, le territoire est coupé en deux par une frontière virtuelle, d'un côté la partie néerlandaise où cohabitent deux langues officielles, le néerlandais et l'anglais. De l'autre, la partie française dont la langue officielle est le français mais où l'une des langues véhiculaires est également l'anglais. Entre 1975 et 1990, suite à la défiscalisation, la population de Saint-Martin passe de 5550 habitants à 28 518 ! La main d'œuvre étrangère en sus de sa force de travail amène dans ses bagages, le créole haïtien et l'espagnol de la République Dominicaine.

Alors que l'anglais et l'espagnol prédominent dans dix-neuf états de la Caraïbe, la langue de Molière quant à elle n'est parlée que dans cinq d'entre-eux. Dans ce contexte particulier, la situation linguistique de Saint-Martin est atypique puisque d'une part, la langue officielle est le français et que d'autre part, la langue en usage sur l'ensemble du territoire est une variante de l'anglais, une langue dont l'hégémonie n'est plus à prouver.

L'enseignement de toutes les matières repose sur la maîtrise de la langue française, les élèves de Saint-Martin se retrouvent bien souvent en classe, face à des difficultés linguistiques aux origines historiques et géographiques entremêlées. Comment par exemple, identifier une métaphore dans cet extrait de la poésie de Paul Claudel, le banyan « À peine le tronc s'est-il élevé de quelques pieds au-dessus du sol qu'il écarte laborieusement ses membres [...] la rude écorce éclate et que les muscles lui sortent de la peau. » quand on ignore le sens des mots « tronc et écorce »¹ ?

L'analyse des résultats scolaires ayant mis en exergue un niveau nettement inférieur à celui de la Guadeloupe, qui est lui-même bien en deçà de celui de l'Hexagone, nous nous sommes interrogée sur la possible corrélation entre les performances scolaires des élèves et la non prise en compte de leur langue maternelle. Prenant acte de ce contexte, il nous a paru opportun de porter notre attention sur l'acquisition de la langue orale indispensable pour les premiers échanges avec ses pairs et de démarrer nos investigations dans les écoles maternelles.

2. Notre problématique

[...] la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre [...] d'exercer sa citoyenneté »

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 - art.2.

Cet article nous conduit à nous poser les questions suivantes : comment peut-on exercer sa citoyenneté lorsque l'on est incapable de parler, de lire ou d'écrire dans la langue de la Nation à laquelle on appartient ? Comment l'enfant non francophone parvient-il à construire son identité grâce à l'institution socialisatrice qu'est l'école, si, dès les premiers apprentissages, sa langue maternelle, celle qui lui permet d'entrer spontanément en contact avec l'autre, est niée ? Comment faire cohabiter sur le même territoire, le français langue officielle et langue de la

¹ Extrait étudié pour l'épreuve anticipée de français par des élèves de 1^{ère} : aucun des 28 élèves ne connaissaient le sens des mots cités en exemple (avril 2012).

nation et la langue véhiculaire et historique de la population : l'anglais. Tout en sachant cependant et paradoxalement que cette dernière est la langue majeure de l'Union Européenne et omniprésente à l'échelle mondiale, que ce soit économiquement ou culturellement ?

Loin de nous l'idée d'occulter la présence indéniable du créole haïtien et de l'espagnol de la République Dominicaine. Cependant, à l'instar du peuple américain composé d'individus aux langues diverses mais qui a bâti une nation en s'appuyant sur une langue unique : l'anglais, la société saint-martinoise, qui depuis plus de vingt ans éprouve quelques difficultés à instaurer une cohésion identitaire en son sein, aurait besoin d'un socle linguistique précis afin que la culture locale s'inscrive dans l'histoire. L'anglais étant la langue historique de l'île et le français la langue officielle, ce sont elles qui dans un premier temps seront l'objet de notre propos. Ignorer le bilinguisme des élèves de Saint-Martin en leur proposant un enseignement similaire à celui de leurs camarades de l'Hexagone, n'est-il pas le plus sûr moyen de les rendre réfractaires à l'apprentissage de la langue française tout en les conduisant vers l'échec scolaire ? N'y a-t-il pas une autre alternative éducative pour les élèves de Saint-Martin, eux qui ont vu le jour sur une terre où entre autres, deux langues majeures de l'Union Européenne s'entremêlent quotidiennement ?

3. Contexte et Cadre théorique

3.1. La place des langues dans la société saint-martinoise

Celui qui se promène en partie française tout comme en partie hollandaise, peut entendre successivement autour de lui de l'anglais, du créole, du français ou de l'espagnol. Mais à l'évidence, toutes ces langues n'ont pas le même statut sur l'île.

La langue véhiculaire à Saint-Martin est l'anglais. Un anglais qui a ses propres caractéristiques. Comme l'énonce si bien Davidas², dans la préface de l'ouvrage de Romney (2011), « c'est un parler créole original où se mêlent intimement concision et expressivité. » Cette langue a toujours été présente dans toutes les activités de la société saint-martinoise, y compris dans les administrations. Cependant, la documentation relative aux opérations administratives est en français, ce qui oblige l'usager non francophone à une gymnastique mentale quelque peu compliquée, notamment en ce qui concerne le passage de l'oral à l'écrit mais surtout d'une langue à l'autre. En effet, il leur faut bien souvent décoder le message français, le traduire avant d'effectuer la tâche attendue, sans la garantie d'avoir bien interprété celui-ci. Le créole est principalement utilisé par les natifs d'Haïti, attirés à Saint-Martin par les possibilités d'embauche. Aujourd'hui, les futurs bacheliers, peuvent présenter le créole (haïtien généralement) en option facultative, ce qui tend à donner à cette langue une certaine visibilité au sein de la société saint-martinoise. La langue espagnole, quant à elle, se trouve dans une situation intermédiaire, elle obtient une certaine légitimité quand l'élève entre au collège puisqu'elle y est généralement enseignée – comme dans l'Hexagone – en tant que deuxième langue obligatoire. Toutefois, les sondages effectués dans les établissements scolaires permettent de constater un emploi massif de l'anglais avec pour certaines classes (notamment dans les filières professionnelles) plus de 50% des élèves qui l'utilisent principalement dans leurs relations sociales, tout en conservant souvent une autre langue avec leurs parents (le créole ou l'espagnol).

² Professeur de civilisation anglo-américaine à l'Université des Antilles et de la Guyane.

L'anglais local ne fait pas partie des enseignements optionnels, situation qui laisse perdurer un flou quant au statut de cette langue et peut être interprété comme une négation de l'identité saint-martinoise. L'apprentissage de cet anglais permettrait à l'élève de bien faire la distinction entre les particularités de sa langue et celle apprise dans le cadre scolaire, puisque, comme le précise Romney³ « l'ordre des mots du parler saint-martinois est le même, qu'il s'agisse de l'anglais britannique ou de l'anglais américain. Comme c'est un parler populaire, il est parsemé de contractions de toutes sortes » (2011 : 55).

A ce stade de notre développement, il apparaît clairement qu'une situation de multilinguisme de fait existe à Saint-Martin et, compte tenu des langues en présence : l'anglais, l'espagnol et le français, trois langues de l'Union Européenne d'une part et le créole haïtien d'autre part, il semble légitime de se demander comment ces langues cohabitent au sein de la République Française et plus singulièrement quelle place est donnée au parler saint-martinois dans cette société.

3.2. Le parler saint-martinois : une langue minoritaire ? Une langue régionale ?

Le 5 novembre 1992, à Strasbourg, le Conseil de l'Europe ouvre à la signature de ses membres la charte européenne des langues régionales ou minoritaires ; cette charte devant entrer en vigueur à compter du 1^{er} mars 1998⁴. Que dit cette charte ? Qu'entend-on par *langue régionale ou minoritaire* ? Le Conseil de l'Europe donne la définition suivante :

Par l'expression langues régionales ou minoritaires, on entend les langues pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un état par des ressortissants de cet état qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'état ; et différentes de la (des) langue(s) officielle(s) de cet état ; elle n'inclut ni les dialectes de la (des) langue(s) officielle(s) de l'état ni les langues des migrants (1992 : 2).

A la lecture de cette définition, quelques mots et expressions retiennent notre attention, à savoir : *pratiquées traditionnellement ; groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'état*. Si la première de ces expressions peut sans aucun doute s'appliquer à l'anglais parlé à Saint-Martin, que dire de la deuxième ? On entrevoit déjà la complexité de la situation linguistique de Saint-Martin au regard de la charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Quelles obligations les états signataires de ladite charte doivent-ils respecter ?

En ce qui concerne l'éducation par exemple, la charte stipule dans l'article 8 de la partie III, que les pouvoirs publics doivent s'engager à prévoir un enseignement dans la langue régionale, de la maternelle à l'enseignement supérieur. Ces dispositifs doivent être mis en œuvre dans la formation initiale comme dans la formation continue, dans l'enseignement général tout comme dans l'enseignement technique et professionnel. À Saint-Martin, les directives nationales sur la maîtrise des langues étrangères qui précisent que l'élève doit y être confronté dès l'école élémentaire, sont appliquées en l'état. Il n'est pas tenu compte de leur connaissance initiale de l'anglais ou de l'espagnol.

³ Robert Romney : Saint-Martinois, Inspecteur Pédagogique Régional d'anglais en 1996 et Représentant du recteur auprès des collectivités territoriales de Saint-Martin et de Saint-Barthélemy.

⁴ <http://conventions.coe.int/treaty/Commun/>

Cette mise en application de fait de la charte européenne des langues régionales ou minoritaires, nous conduit à nous interroger sur la position officielle de la France face aux situations linguistiques particulières de ses territoires en général et de Saint-Martin en particulier.

3.3. La France et la charte européenne des langues régionales ou minoritaires ?

Le 21 juillet 2008, la France, qui assurait la présidence de l'Union Européenne, modifie sa constitution, en ajoutant dans le titre 12 relatif aux collectivités territoriales que *les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France*. Cependant elle ne ratifie pas la charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Ratification qui aurait pu permettre aux dites langues d'avoir un statut officiel au sein de la République Française, tout comme au sein de l'Europe⁵.

Quelle est la situation de l'anglais parlé à Saint-Martin au regard de ce qui précède ? Ce qui caractérise l'anglais de Saint-Martin ce sont d'une part les contractions, mais aussi un emploi spécifique des temps. Par exemple le passé se construit à l'aide d'un verbe à l'infinitif et d'un adverbe : *he come yesterday* (Romney, 2011). Pourtant la Direction Générale de la Langue Française et des Langues de France (DGLFLF) ne la mentionne pas dans sa liste des langues de France. Nous pouvons le comprendre au regard de la définition suivante : *On entend par langues de France les langues régionales ou minoritaires parlées traditionnellement par des citoyens français sur le territoire de la République, et qui ne sont langues officielles d'aucun État*⁶. Les originaires de Saint-Martin sont bien des citoyens français mais utilisent depuis toujours une langue qu'ils appellent *anglais*, car très proche de l'anglais dit standard, bien que certains puristes parlent de « broken english⁷ ». Cependant, l'anglais de Saint-Martin n'est pas reconnu comme une langue régionale. Serait-ce une simple affaire de vocabulaire ? La langue de cette collectivité d'outre-mer aurait-elle pu faire partie de cette liste, tout comme les créoles bushinenge de Guyane à qui l'on reconnaît pourtant une base lexicale anglo-portugaise - deux langues européennes et internationales - si elle s'était appelée : *le saint-martinois* au lieu de l'anglais ?

Nous savons que la parole participe à la construction de la pensée chez l'individu, le jeune Saint-Martinois ne risque-t-il pas de développer un complexe d'infériorité en prenant conscience que sa langue maternelle est minorée par rapport à la langue nationale ?

3.4. Acquisition des savoirs, des compétences et construction identitaire de l'individu

3.4.1. Quelques concepts spécifiques à l'utilisation des langues

Afin de mieux appréhender la question des langues qui se pose sur l'île de Saint-Martin, il convient dans un premier temps de définir précisément ce que l'on entend par *langue maternelle*. Ensuite, de distinguer ce que recouvrent des concepts qui peuvent de prime abord sembler proches tels que *bilinguisme, multilinguisme et plurilinguisme*.

⁵ Le 28 septembre 2014, 361 députés sur 510 se sont exprimés en faveur de cette ratification. Le texte doit maintenant passer le vote des sénateurs ainsi que les incompatibilités institutionnelles.

⁶ <http://www.dglf.culture.gouv.fr>

⁷ Broken english : littéralement « anglais cassé » c'est-à-dire un mauvais anglais.

La langue maternelle désigne communément celle apprise dans le cadre de la vie familiale dès la petite enfance et de manière informelle. Celui qui se trouve dans cette situation est un locuteur natif. Chaque individu possède au moins une langue maternelle (celle de la mère ou du père). Certaines personnes peuvent en maîtriser plusieurs que l'on appelle aussi par défaut *langues maternelles* et qui bien souvent sont les langues côtoyées quotidiennement dans l'enfance.

Quand un individu maîtrise plusieurs langues on parle de bilinguisme, de multilinguisme ou de plurilinguisme, mais les linguistes ne s'accordent pas toujours sur les définitions attachées à ces concepts. Grosjean (1993) considère que l'on est bilingue à partir du moment où l'on utilise quotidiennement deux langues, sans tenir compte du degré de maîtrise attaché à leur pratique. Si l'on se réfère au cas des Saint-Martinois, cette définition pourrait leur être appliquée. Cependant il convient d'en mesurer les limites, car cette utilisation à minima du français d'une part et de l'anglais d'autre part permet-elle à ses locuteurs de s'insérer correctement dans la société ? Dans le monde du travail ?

Le jeune Saint-Martinois suit un enseignement en langue française, mais dès qu'il s'adresse à un camarade ou qu'il quitte l'enceinte de la classe, l'anglais, l'espagnol ou le créole redeviennent ses moyens d'expression favoris. D'autre part, les adultes en contact avec l'administration, en dépit du fait que toutes les opérations relèvent de la législation française, utilisent tour à tour les différentes langues qu'ils ont en leur possession, avec la quasi certitude d'être compris par au moins un fonctionnaire bilingue de la place.

La situation que nous venons de décrire, nous permet d'inscrire la collectivité de Saint-Martin au rang des régions bilingues à l'instar de la Belgique ou de la Suisse, sans pour autant occulter les nuances inhérentes au degré de maîtrise des langues concurremment parlées par les individus. D'une manière générale, il nous semble que l'on peut se considérer comme bilingue, voire multilingue, à partir du moment où l'on est capable à l'oral, en fonction des situations, de passer d'une langue à l'autre, d'en comprendre les subtilités au travers des plaisanteries notamment. Nous ciblons en priorité l'oral, car les interactions sociales se font majoritairement sous cette forme, mais nous sommes consciente que cette vision peut sembler restrictive, car la lecture et, par extension, l'écriture jouent aussi un rôle primordial dans nos sociétés occidentales.

Force est de constater que la situation langagière des Saint-Martinois, ne ressemble à aucune autre, nous avons d'une part une langue historique « l'anglais de Saint-Martin », d'autre part la langue officielle : le français et en sus, le créole et l'espagnol conséquence de l'immigration en provenance des îles voisines. Cette spécificité nous interpelle quant aux possibles répercussions sur le développement psychoaffectif et identitaire des enfants.

3.4.2. Langue et développement psycho-affectif de l'enfant

Selon Vygotski (1997), le développement de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère, s'opèrent selon deux processus différents. La langue maternelle est acquise de manière inconsciente, ce n'est qu'au moment de la scolarisation que l'enfant acquiert progressivement la notion de structure de la langue. L'apprentissage d'une langue étrangère, quant à lui se fait de manière consciente, l'apprenant découvre d'abord la technique du maniement de cette langue (phonétique, forme verbale) avant de s'en servir de manière plus ou moins aisée. Il précise cependant, que ces deux apprentissages sont interdépendants, la langue étrangère se développant en prenant appui sur les acquis de la langue maternelle.

Dans un contexte de multilinguisme comme celui que présente Saint-Martin, il est légitime de se demander comment l'acquisition du langage s'effectue, quelle(s) langue(s) est ou sont acquise(s) et comment elle est ou elles sont officialisée(s). Au sein de familles bilingues, cette transmission peut se réaliser sans trop de contrainte. Pour cela, il est nécessaire dans un premier temps, que l'enfant identifie clairement dans les premières années de sa vie, en général avant l'âge de six ans, quelle langue s'attache à quel référent ou signifiant.

De plus, Vygotski (1997) affirmant que l'apprentissage d'une langue étrangère se fait aussi par le biais des transferts opérés à partir de la langue maternelle, comment un enfant de trois ans dont la langue maternelle n'est pas encore bien structurée peut-il assimiler une autre langue, sans que l'on poursuive en parallèle le développement de sa langue initiale ? Les théories de Piaget (1937) concernant le développement cognitif peuvent nous permettre d'appréhender les possibles incidences psychoaffectives de ce multilinguisme *débridé* car non reconnu. Piaget distingue trois stades dans le développement cognitif de l'individu : le stade sensori-moteur présent jusqu'à l'âge de deux ans, période pendant laquelle l'enfant laisse progressivement la pensée égocentrique (sucer son pouce) pour s'attarder sur le monde qui l'entoure et commencer sa construction par l'imitation notamment. Puis, entre deux et onze ans la logique se met en place (perception du temps) grâce à des moyens concrets et matériels. Enfin, dès douze ans, apparaît la pensée hypothético-déductive qui permet de manier la pensée abstraite (faire des hypothèses), c'est ce qui définit l'intelligence adulte. Le jeune Saint-Martinois se retrouve dès lors face à des obstacles quasi insurmontables, en effet, l'abstraction qu'on lui demande de mettre en œuvre lors de ses études, s'appuie sur des concepts abstraits auxquels il n'a pas accès faute d'une maîtrise suffisante de la langue française.

Les théories de ces deux psychologues nous laissent entrevoir les probables difficultés d'apprentissage et de développement pour l'enfant saint-martinois. Comment peut-il, se construire socialement et intellectuellement en s'appropriant les langues en présence dans son environnement immédiat, quand le statut de certaines d'entre-elles semble flou ? Comment peut-il développer de véritables compétences multilingues quand il existe une hiérarchisation entre ces langues internationales, hiérarchisation dont les fondements éminemment idéologiques ou politiques, ne peuvent que créer un malaise ?

3.4.3. Langue et construction identitaire

La socialisation de l'enfant est ce qui construira son identité au travers de ses relations à l'autre dans sa famille comme à l'école. Delory-Momberger (2003) explique que : « [...] le système scolaire apparaît ainsi pour les élèves comme un lieu fort de biographisation [...] » (2003 : 95). Mais, s'il est exact que l'enfant se construit grâce à l'éducation, il n'arrive pas vierge de tout passé sur les bancs de l'école. Jusqu'à l'âge de trois ans il est en étroite relation avec sa famille, premier lieu de socialisation et de construction identitaire. C'est dans cette famille que s'élaborent ses premiers balbutiements vers le langage. Comme l'écrit Bautier (1995), en s'appuyant sur les hypothèses soulevées par Bernstein (1975) dans ce qu'on a appelé « sa théorie du déficit linguistique » :

[...] il est possible de penser que les situations langagières les plus familières, qui sont produites par les situations sociales dans lesquelles évoluent les parents participent à la socialisation des enfants, et que les usages du langage, les formes discursives, lexicales, syntaxiques récurrentes, construisent un mode de rapport au monde, un mode de pensée et de faire avec le langage, un mode d'appropriation et de mise en forme de l'expérience, des façons d'interpréter les situations de langage (1995 : 21).

Ce postulat, émis à l'origine pour des enfants de culture et de langue similaires, nous semble encore plus d'actualité pour des enfants dont la langue maternelle n'est pas celle en usage dans l'école. S'il est prouvé que les résultats scolaires diffèrent en fonction de l'origine sociale même quand on parle, à première vue, la même langue, qu'en est-il pour l'élève allophone de Saint-Martin ? Comment appréhende-t-il la réalité scolaire qui lui est offerte ? Comment va-t-il se réaliser en tant qu'individu si l'accès aux savoirs devient un *parcours du combattant* compte tenu de sa non-maîtrise de la langue française ?

« L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre »⁸. Si l'accent est mis sur l'oral dès le plus jeune âge, c'est d'une part parce que l'usage de la parole est le premier pas vers l'autonomie et d'autre part, que la capacité de parler montre le cheminement de la pensée, prouve qu'on existe en tant qu'individu propre. Celui qui sait s'exprimer à l'oral, est déjà détenteur d'un certain pouvoir, celui de faire partager ses opinions, son point de vue au plus grand nombre.

4. La situation singulière des écoles maternelles de Saint-Martin

Comme la grande majorité de leurs camarades de l'Hexagone, les petits Saint-Martinois entrent à l'école maternelle dès l'âge de trois ans. Toutefois, ils doivent suivre un enseignement en langue française quelle que soit leur langue maternelle d'origine.

L'enseignant quant à lui, sait que son rôle consiste, entre autres, à améliorer l'expression orale de cet enfant de trois ans qui arrive avec le bagage linguistique de son milieu familial. Cependant, il se retrouve face à un élève qui non seulement ne maîtrise pas suffisamment les codes de sa langue maternelle (ce qui est normal à cet âge), mais qui, de surcroît, ignore aussi, à des degrés divers, les codes de la langue de l'école : le français.

Une des particularités de l'école maternelle française est qu'elle est gérée conjointement par deux adultes. En effet, au sein de la classe, au côté de l'enseignante, se trouve l'ATSEM⁹, personnel dont la fonction n'est pas toujours bien définie. Sur le site du Ministère de l'éducation, on peut y lire la définition suivante : « Ils¹⁰ assistent les professeurs des écoles pour l'hygiène et la préparation matérielle ». Or, dans les faits, un certain nombre d'entre-eux encadrent des ateliers en parallèle avec l'enseignant. Vasse (2008), ancien enseignant d'école maternelle et aujourd'hui Inspecteur de l'Éducation Nationale, rappelle dans son ouvrage ce qu'écrivait Bosse-Platière (1997) concernant les ATSEM :

« les ATSEM jouent un rôle fondamental dans le développement de l'enfant, par la relation individuelle qu'elles instaurent lors des temps de soin, de repos, de repas, par le respect de ses rythmes de vie et par le lien privilégié qu'elles entretiennent avec les parents. Une collaboration réelle avec l'institutrice est souvent difficile à établir si l'on veut éviter les écueils du partage des territoires ou de la confusion des rôles. »

⁸ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale hors-série n° 3 du 19 juin 2008

⁹ ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

¹⁰ Bien que le masculin soit utilisé dans la circulaire, les ATSEM sont le plus souvent des femmes. Dans la suite de notre développement nous en parlerons au féminin, pour plus de commodité.

L'assertion de l'auteur concernant la collaboration est d'autant plus vraie, quand on sait que les ATSEM de la Collectivité, sont en règle générale originaires de l'île et donc anglophones. Elles s'expriment aussi en créole et pour certaines en espagnol. En revanche, la grande majorité des enseignants est essentiellement francophone. C'est pourquoi, les ATSEM cumulent de manière informelle d'autres fonctions qui ne font pas partie de leurs missions premières. Elles doivent servir d'interprète entre parents et enfants non-francophones et l'enseignant afin d'instaurer une possible discussion. À Saint-Martin, plus qu'ailleurs ce *travailler ensemble* paraît incontournable.

La situation langagière particulière de Saint-Martin méritait que l'on s'y arrête, d'une part pour sa singularité : des élèves français ont comme langue maternelle une langue internationale omniprésente : l'anglais, d'autre part, nos premières investigations ont mis au jour de grosses lacunes dans la maîtrise de la langue française chez des adolescents en fin de scolarité obligatoire. La conjonction de ces deux facteurs nous a incité à nous intéresser à ces adultes qui composent cette école et particulièrement vers les premiers que l'écolier va rencontrer – le professeur des écoles et les ATSEM – afin de comprendre comment ils gèrent cette diversité linguistique au sein des classes qui leurs sont confiées.

5. Méthodologie de la recherche

5.1. Le terrain, la population étudiée et les moyens d'investigations

La Collectivité de Saint-Martin dispose de cinq écoles maternelles, de neuf écoles élémentaires, de trois collèges et d'un lycée polyvalent (général, technologique et professionnel). Nous avons retenu une école maternelle pour l'essentiel des interviews et distribué nos questionnaires dans certaines écoles élémentaires ou directement aux enseignants volontaires. L'école maternelle fonctionne sous le regard croisé de deux adultes pas forcément préparés à travailler ensemble : l'enseignante francophone dont la mission principale est d'enseigner et l'ATSEM bilingue qui prend surtout en charge l'accueil et l'hygiène de l'enfant.

Nous avons privilégié le questionnaire anonyme pour notre échantillon d'enseignants. Comment des enseignants natifs de l'île appréhendent-ils la situation éducative de ces enfants, eux qui l'ont aussi vécue au cours de leur scolarité ? (Les Saint-Martinois ayant embrassé cette profession et présents sur l'île sont peu nombreux). Quelle perception les enseignants originaires de Guadeloupe qui, à des degrés divers, ont connu une situation de bilinguisme avec le créole, ont-ils de cette dualité anglais-français au sein de l'école ? Quant aux enseignants originaires de l'Hexagone, comment gèrent-ils cette situation, eux qui arrivent à Saint-Martin sans savoir parfois que leurs futurs élèves ne sont pas francophones ?

En ce qui concerne les ATSEM, nous avons opté pour un entretien semi-directif, car elles aussi ont subi cette situation scolaire particulière en tant qu'élèves. C'est pourquoi, il nous a semblé indispensable d'instaurer un climat de confiance par le dialogue afin qu'elles puissent se livrer sans appréhension, sans peur d'être jugées sur la qualité de leur expression orale française.

A l'analyse de ces questionnaires et interviews, nous avons ajouté celles de différents comptes-rendus de réunions au centre desquelles la problématique des langues est une constante, les évaluations réalisées dans les écoles élémentaires ainsi que le *Projet Saint-Martin* élaboré en 1999 par un groupe d'enseignants, désireux d'instaurer un enseignement bilingue dans les écoles de l'île.

Parmi les trente-cinq enseignants qui ont répondu à l'enquête, sept sont bilingues anglais-français et quinze sont bilingues créole-français. Dix-neuf d'entre eux enseignent depuis moins de 5 ans. Parmi leurs 858 élèves, ils dénombrent : 44,3% d'anglophones, 29,4% de francophones, 20% de créolophones et 6,4% d'hispanophones, tout en notant que certains sont bilingues.

6. Des points de vue sur la situation linguistique des élèves de Saint-Martin

6.1. La vision des enseignants et les résultats des évaluations

Les principales difficultés linguistiques relevées par les enseignants concernent la compréhension orale et écrite, une pauvreté du lexique de base que ce soit en français ou dans la langue maternelle. Situation qui se répercute sur les apprentissages fondamentaux que sont la lecture et l'écriture. De plus, les quelques progrès qui sont enregistrés çà et là ne perdurent pas, par manque de bain linguistique permanent. Les freins institutionnels (pauvreté du matériel pédagogique etc.) ainsi que les différences sociales et culturelles accroissent les problèmes au sein du système éducatif. Pour ce qui est de la pertinence d'un enseignement bilingue à Saint-Martin, la totalité des enseignants émet un avis favorable à cette idée, sans occulter la situation de multilinguisme qui compliquera selon eux la pédagogie.

Dans leur repérage des difficultés, les enseignants font état de problèmes liés à la phonologie, certains sons étant difficiles à prononcer car inexistant dans la langue maternelle, mais aussi de confusions entre certains d'entre eux. Les évaluations à l'entrée au CP, montrent que moins de 50% des élèves de Saint-Martin seraient capables d'identifier correctement des sons entendus et de comprendre un texte lu par l'enseignant. Les travaux du psychologue Jean-Émile Gombert, nous éclairent quelque peu sur l'origine des difficultés rencontrées par les élèves de Saint-Martin en lecture et en écriture. Dans un document envoyé au PIREF (Programme Incitatif en Recherche et Formation)¹¹, il rappelle que la lecture repose sur la mise en place de deux compétences. Il s'agit tout d'abord de la capacité à décoder les mots écrits puis de les mémoriser. Capacités qui reposent sur certains pré-requis dont la compréhension du principe alphabétique, c'est à dire la prise de conscience que le mot, à l'oral comme à l'écrit, est constitué d'unités et qu'à chaque unité orthographique correspond une unité phonologique spécifique. Comment s'étonner alors, que la petite « Lisa » que sa mère anglophone appelle « Lissa » en anglais, éprouve quelques difficultés à maîtriser entre autre, la règle du « s » placé entre deux voyelles ? Il ne suffit pas de répéter mécaniquement pour mémoriser, seule la fréquence d'utilisation pourra induire des automatismes langagiers.

L'environnement multilingue dans lequel évolue l'élève Saint-Martinois, ne favorise pas la mémorisation de sons qu'il n'entend que très peu ou de manière approximative, approximation qu'il reproduit à son tour au cours des séances de lecture. A l'image du petit « Bryan » que l'on appelle tour à tour « Bry-an » à la française ou « Bra-yanne » à l'anglaise, un même prénom et deux prononciations différentes, entendues quotidiennement. Quand l'enseignant francophone appelle cet élève, *Bryan* entend en premier lieu la syllabe « bri », de retour à la maison, quand ses parents s'adressent à lui, il identifie la syllabe « bra », ce qui participe sans doute à créer la confusion dans ce jeune esprit en phase de découverte.

¹¹ www.bienlire.education.fr.

Cette situation conduit, à plus ou moins long terme, les non francophones vers l'échec scolaire. A titre d'exemple, les résultats des évaluations effectuées en début d'année scolaire au LPO de Saint-Martin et analysées à l'aide du logiciel JADE¹², montrent que les élèves entrant en 2nde C.A.P. réussissent leur évaluation d'anglais à plus de 80% ce qui correspond à un niveau de compétences variant de B1 à B2, alors que le taux moyen de réussite en français ne dépasse pas les 30%, ce qui signifie que la majorité de ces élèves ne dépasse pas le niveau A1¹³.

Quand on sait que l'on retrouve souvent dans ces classes des élèves en grande difficulté scolaire, ces résultats ne peuvent que nous interpeller. Comment expliquer cette situation vécue par un grand nombre de jeunes de Saint-Martin, après douze années passées sur les bancs de l'école française ?

6.2. La vision des ATSEM

En premier lieu, il convient de saluer leur grande prise de conscience sur l'importance de la parole pour les premiers contacts de l'enfant avec le monde de l'école. C'est pour cette raison qu'elles affirment utiliser la langue la mieux comprise par l'enfant, qui est bien souvent l'anglais. Cette utilisation de la langue maternelle est faite de manière pédagogique comme le montre cet extrait d'entretien : *au début je fais les phrases qu'on utilise tous les jours en français pour les habituer : viens ici, range tes affaires.* Les ATSEM repèrent rapidement ceux qui n'ont pas compris : *Les francophones vont plus vite que les anglophones qui ne comprennent pas toujours ce que dit la maitresse.* Elles se retrouvent dans l'obligation de reformuler en anglais les attentes de l'enseignant(e). Encore une mission qui ne fait pas partie de leurs attributions et qui n'est pas sans conséquences sur la maîtrise des langues quelles qu'elles soient, quand on lit ce qui suit : *Parfois on ne connaît pas les mots utilisés en français pour les dire en anglais, alors on les dit en français, c'est pas très bien.* Nous voyons parfaitement que l'ATSEM est très consciente des limites et des dangers de ces traductions parfois approximatives. Leurs interventions sont le fruit d'une pratique que l'on pourrait qualifier de clandestine, puisqu'elle n'est reconnue par aucune instance officielle, que ce soit le Ministère de l'Éducation Nationale ou le Rectorat de la Guadeloupe dont le projet académique stipule qu'il faut prendre en compte la langue créole, mais ne mentionne à aucun moment la langue anglaise. De plus, les enfants ne font guère de différence entre le statut des adultes qui les encadrent et à leurs yeux, la parole de l'ATSEM a autant d'importance que celle de l'enseignant. N'ayant pas suivi de formation spécifique à la situation de Saint-Martin et parce que le public dont il s'agit est très jeune, les ATSEM ne peuvent se cantonner à de simples traductions, mais doivent expliciter les activités à celui qui ne les comprends pas et participent de fait à la mise en place des apprentissages scolaires, alors même qu'elles ne sont pas habilitées pour cela.

Quel crédit peut-on apporter aux évaluations de ces enfants de maternelle ? Comment la maîtresse peut-elle distinguer les problèmes liés aux compétences langagières des compétences propres aux savoirs de base ? L'enfant à qui l'on demande de montrer son pied gauche et qui ne

¹² JADE : J'aide Au développement Des Évaluations

¹³ A1 : Comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement.

B1 : comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières. Produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêts.

B2 : comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre.

réagit pas, ne sait-il pas ce qu'est son pied ou sa gauche ou les deux ou n'a-t-il simplement pas compris la consigne de l'enseignante ? C'est face à ce type de situation dont elles reconnaissent la complexité, que leur rôle semble déterminant. Elles proposent donc, après une formation complémentaire, de s'exprimer uniquement en anglais dans les ateliers qu'elles encadrent et pendant la pause déjeuner. Cela favoriserait l'instauration d'un bilinguisme équilibré comme le décrit Hagège (1996) qui rappelle le pouvoir de la mimésis chez le jeune enfant qui le rend apte à reproduire les langues entendues au cours de son enfance.

C'est donc son environnement qui, grâce à une pratique correcte des langues, lui permettra de les maîtriser. Cependant, il semble qu'aux alentours de 11 ans, l'oreille procède à un filtrage, ne retenant aisément que les sons se rapprochant des langues maternelles. D'où la nécessité de placer l'enfant précocement en contact avec différentes langues. En sus de la précocité, la mise en place du bilinguisme gagne en efficacité, si l'on applique selon Hagège (1996 : 41), *le principe dit de Ronjat*. Principe qui recommande à chaque parent de famille bilingue de n'utiliser que sa langue maternelle avec lui. Méthode qui lui permettra de s'exprimer correctement dans les deux langues, avec un minimum d'interférences, même si celles-ci peuvent être utilisées à des fins pédagogiques lors des corrections.

6.3. Un projet avorté ?

Un projet baptisé « *projet Saint-Martin*¹⁴ » fut initié par un groupe d'enseignants, désireux d'aller au-delà des constats et conscients qu'il n'était pas possible d'enseigner à Saint-Martin comme on enseigne à Paris. Il fut approuvé par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale et présenté à la rentrée 1999, lors d'une conférence de presse, par le Recteur de l'époque, Jean-Pierre Chardon. Ce projet poursuivait deux objectifs majeurs : valoriser les langues maternelles des jeunes de Saint-Martin, et les doter d'une maîtrise avérée de la langue française tout en tenant compte des trois autres langues parlées dans la région Caraïbe. Le document précise que les compétences linguistiques de l'équipe pédagogique seront utilisées et que les ATSEM feront office d'interprètes. Pour la grande section, la mise en application d'un bilinguisme (français-anglais) à parité horaire est préconisée.

En ce qui concerne le cycle 2 (CP et CE1), l'avenant suggère des classes bilingues et des classes traditionnelles avec l'enseignement d'une langue vivante. Au cycle 3 (CM1 et CM2), il est acté que la pérennisation des classes bilingues sera fonction des résultats obtenus au cycle 2. En cas de maintien de ces classes bilingues, les classes traditionnelles quant à elles, bénéficieront d'un enseignement extensif des langues régionales et de disciplines non-linguistiques (DNL) en anglais et en espagnol.

Faute de données spécifiques quant aux résultats obtenus, nous ne pouvons déterminer avec précision, l'impact de ce projet sur les résultats scolaires. Toutefois, nous savons qu'il faisait partie intégrante du projet de circonscription, lui-même rattaché au projet académique, comme le stipule le site de la circonscription¹⁵. D'autre part, le journal de la ZEP de Saint-Martin (*ZEP en bref*)¹⁶ présente un bilan du projet Saint-Martin pour l'année scolaire 2001-2002 ainsi que le programme des actions futures pour 2002-2003 à savoir, la généralisation de l'anglais à l'école élémentaire, toutes les classes du CM1 et du CM2 de la circonscription ont été concernées, ainsi que certains CP. En outre, une expérimentation d'enseignement de discipline non

¹⁴ http://www.ac-guadeloupe.fr/Cati971/Prem_Degre/iles_nord/html/les_avenants.html

¹⁵ http://www.ac-guadeloupe.fr/Cati971/Prem_Degre/iles_nord/html/les_avenants.html

¹⁶ http://www.ac-guadeloupe.fr/Cati971/Prem_Degre/iles_nord/html/les_avenants.html

linguistique a été conduite dans deux CM2, situés dans deux écoles différentes. De plus, afin de mieux coordonner le travail entrepris, un groupe de pilotage chargé de créer des outils pédagogiques adaptés au contexte s'est constitué, suite à la visite de Madame Brigitte Lallement en 2000, agrégée de l'université et Inspectrice Pédagogique Régional (IPR) d'anglais de l'académie de Reims. Cette dernière, à l'issue d'une mission d'une semaine, affirma que les différences entre l'anglais standard et l'anglais vernaculaire parlé à Saint-Martin ne constituaient pas un frein à la communication. Elle suggéra que l'accent soit mis sur l'amélioration de l'anglais écrit pour les anglophones et que le français leur soit enseigné comme une langue seconde.

Il semble que l'expérimentation d'un enseignement bilingue était bien engagée dans la collectivité. Cependant, le peu d'avancée constaté aujourd'hui est sans aucun doute lié au *turn-over* important au sein des responsables de l'éducation ce qui est un frein à la pérennisation des projets innovants.

7. Conclusion

Toute société est à l'image des femmes et des hommes qui la composent. Des individus qui se sont construits grâce à l'éducation qu'ils ont reçue dès leur plus jeune âge, éducation dans laquelle l'école joue un grand rôle. Pour accéder aux savoirs que dispense l'école, la maîtrise du français est un préalable. Or, à Saint-Martin, un certain nombre de citoyens Français s'expriment plus volontiers dans une langue proche de celle de Shakespeare, héritage linguistique laissé par l'histoire. Le fort taux d'échec scolaire constaté dans les écoles de Saint-Martin est lié à la non prise en compte de la langue maternelle des élèves. Chacun s'accordant à reconnaître que les apprentissages fondamentaux sont freinés par l'inadéquation entre la langue de l'école, le français et la langue véhiculaire utilisée par un grand nombre d'élèves, l'anglais.

Le contexte historique, géographique et culturel ainsi que l'appartenance de la Collectivité de Saint-Martin à la nation française, ont déterminé notre deuxième hypothèse qui suppose que ces élèves se trouvent en situation d'apprentissage de Français Langue Étrangère ou de Français Langue Seconde. La méthodologie du Français Langue Étrangère ou Langue Seconde peut être une alternative à moyen terme, mais risque de conduire les apprenants à garder une posture d'étranger alors même qu'ils sont citoyens français. Attitude peu propice à l'apprentissage de la langue nationale, compte tenu de l'environnement anglophone dans lequel baignent les Saint-Martinois.

À la rentrée scolaire 2008, le ministère de l'Éducation Nationale, déclarait :

La maîtrise des langues vivantes est devenue un enjeu majeur pour les nouvelles générations de collégiens et de lycéens, dans le cadre de la construction européenne et de la mondialisation. C'est pourquoi, le Ministre a décidé de renforcer les compétences orales en anglais des élèves, langue étudiée par 97% d'entre-eux dans le second degré [...]. Circulaire 2008-080 (2008).

Comment expliquer alors les contradictions apparentes entre un discours officiel qui plébiscite un apprentissage précoce des langues et la non prise en compte de la situation scolaire vécue par les élèves de Saint-Martin ?

Quoi qu'il en soit, il nous semble important que la Collectivité de Saint-Martin ne fasse pas l'économie de l'expérience bilingue sur son territoire. Non seulement pour tenter d'inverser la spirale infernale de l'échec scolaire auquel est confrontée une grande majorité des jeunes, mais aussi, en droite ligne avec les directives ministérielles et l'esprit européen, afin d'améliorer et de renforcer ce bilinguisme que d'aucuns voudraient symbole d'unité. L'élève de Saint-Martin, à l'issue d'une telle expérimentation, devrait parvenir à ce degré de maîtrise des langues à l'instar entre autres, de ses camarades Alsaciens et Corses.

Nous pensons que la prise en compte du parler local devrait d'une part, valoriser l'enfant et créer du lien social compte tenu de la présence de cette langue sur l'ensemble de l'île tout en favorisant une bonne maîtrise de l'anglais standard, entendu quotidiennement au travers des médias. D'autre part, tout doit être mis en œuvre afin que la langue officielle puisse être enseignée de manière à ce que le jeune enfant qui ne l'entend qu'épisodiquement se l'approprie comme langue maternelle et aborde les activités scolaires avec les mêmes chances de réussite que ses camarades francophones.

Nous savons qu'une langue permet la transmission de la culture et des valeurs. Un véritable bilingue, doit être capable de s'adapter à la culture propre à chacune des langues qu'il maîtrise. Il doit en outre, en appliquer de manière inconsciente les codes, et son expression spontanée, au contraire d'une simple traduction, s'appuiera sur toutes les subtilités de ces langues en fonction du contexte.

Les hasards de l'histoire ont fait de Saint-Martin une enclave anglophone au sein de la République Française, il conviendrait aujourd'hui de se saisir de ce laboratoire vivant afin d'envisager peut être un apprentissage différent des langues et surtout afin de (re)donner à l'école sa mission première comme stipulé dans l'extrait suivant :

[...] la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre [...] d'exercer sa citoyenneté.

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 - art.2.

Références bibliographiques

- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Bosse-Platière, S. (1997). La place des ATSEM à l'école maternelle : leur rôle dans l'intégration des jeunes enfants. *Migrants-Formation*, 110, 128-144.
- Bruner, J. (1974). *Going beyond the information given*. New York : Norton.
- Delory-Mombergé, C. (2003). *Biographie et éducation*. Paris : Anthropos.
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme. Essai de définitions. *Actes du 2ème colloque d'orthophonie/logopédie* (p. 13-41). Neuchâtel : Université de Neuchâtel.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant au deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Romney, R. (2011). *St. Martin Talk, words, phrases, sayings and general communication terms*. St Martin : House of Nehesi Publishers.
- Vasse, T. (2008). *ATSEM-enseignant : travailler ensemble - le partenariat ville-école en question*. Pays de la Loire : CRDP.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée & langage*. Paris : La Dispute.

Sitographie

Ministère de l'Éducation Nationale. <http://www.education.gouv.fr> : consulté : le 19/05/2010.

L'inégalité des langues. <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/langues/> : consulté le 10/08/2010.

Prévention de l'illétrisme et élèves en difficulté de lecture : des pratiques pédagogiques.
<http://www.bienlire.education.fr> : consulté le 19/11/2010.

La politique linguistique du Québec. <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/charte/> : consulté le 27/03/2009.

Commission européenne, éducation et formation. <http://ec.europa.eu/education/> : consulté le 22/01/2009.

Centre national de ressources textuelles et lexicales. <http://www.cnrtl.fr/> consulté le 22/01/2009

La circonscription des îles du Nord. Rectorat de la Guadeloupe http://www.ac-guadeloupe.fr/Cati971/Prem_degre/iles_nord/ : consulté 13/09/2009.

Les langues de France. Ministère de la culture. <http://www.dglf.culture.gouv.fr> : consulté le 15/01/2009.